

Н. В. Бутенко

**ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ
И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ**

Монография

Челябинск

2023

УДК 372: 371.01
ББК 74.102:74.200
Б 93

Рецензенты:

Коломийченко Л. В., доктор педагогических наук, профессор;
Худякова Н. Л., доктор философских наук, профессор;
Шумилова Е. А. доктор педагогических наук, профессор

Бутенко Наталья Валентиновна

Познавательное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте : монография / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – 230 с.

ISBN 978-93162-805-9

В монографии раскрываются теоретико-методологические аспекты познавательного развития дошкольников и младших школьников с точки зрения философии, психологии, педагогики и онтогенеза детского развития, что обусловлено образовательными задачами современного общества, озабоченного универсальной подготовкой молодых поколений не только для настоящего, но и для будущего.

В монографии освещаются вопросы, связанные с познавательным развитием детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе освоения разных видов детской деятельности и обучения, совершенствование которых влияет на повышение качества деятельности людей и её результатов во всех областях общественной жизни. Особое внимание уделяется вопросам внутренней перестройки познания через совершенствование познавательных процессов как универсальных механизмов психики.

Монография предназначена для студентов, аспирантов, научных работников, преподавателей педагогических вузов, педагогов и специалистов в системе дошкольного, школьного и профессионального образования.

ISBN 978-93162-805-9

УДК 372: 371.01
ББК 74.102:74.200

© Н. В. Бутенко, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы познания в системе дошкольного и школьного образования	9
1.1 Познание как философская категория.....	9
1.2 Познание и познавательное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	20
1.3 Умственное воспитание детей дошкольного возраста как основа успешного обучения в начальной школе.....	43
1.4 Развитие познавательного интереса в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	61
Глава 2. Психические процессы как основа познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста	85
2.1 Общая характеристика и особенности внимания в познавательном развитии дошкольников и младших школьников.....	89
2.2 Общая характеристика и особенности восприятия в познавательном развитии дошкольников и младших школьников...	101
2.3 Общая характеристика и особенности памяти в познавательном развитии дошкольников и младших школьников...	144
2.4 Общая характеристика и особенности мышления в познавательном развитии дошкольников и младших школьников...	178
Заключение	227

«Познание подобно морю: тот, кто барахтается и плещется на поверхности, всегда больше шумит и потому привлекает к себе больше внимания, чем искатель жемчуга, проникающий без лишнего шума в поисках сокровищ до самого дна неизведанных глубин»

В. Ирвинг

ВВЕДЕНИЕ

Во все исторические эпохи образование было неотделимо от общества, а все глобальные проблемы человечества (социальные, экономические, политические, культурные и пр.) отражались на системе образования, которая считается важнейшей преобразующей силой для качественных изменений в сознании, поведении и обучении новых поколений.

Современное образование рассматривается как универсальная образованность человека, интегрирующая воспитание и обучение как особый путь совершенствования личности через восхождение к всеобщему знанию – познанию самого себя и других людей в этом мире. Универсальная образованность предполагает получение образования, ориентированного на познание и овладение научной картиной мира, становление личностной культуры и освоение компетенций. Построение отечественного образования, ориентированного на развитие человека как целостной личности, связано с актуализацией функции развития как основополагающей характеристики образовательного процесса, направленного на передачу общественного опыта и развитие природных задатков обучающихся.

Дошкольное детство – уникальный период повышенной познавательной активности, любознательности, эмоциональной отзывчивости и открытости всему новому, способствующий расширению восприятия визуальной картины мира в форме предметов, образов и явлений, способствующих формированию целостных представлений. Постоянно увеличивающееся информационно-познавательное «поле», оказывающее развивающее действие, способствует формированию у ребёнка умения находить оптимальные способы приобретения знаний, их творческого использования в собственной жизнедеятельности посредством максимального развертывания личных потенциалов и возможностей в познании картины мира.

Процесс познания в контексте смыслообразования протекает как сложный диалектический, скачкообразный и противоречивый путь приближения человека к истинному знанию, сопровождающийся неожиданными открытиями и позволяющий ему расширить горизонты понимания не столько внешней действительности, сколько познания самого себя в этом мире.

Причина развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, живущих в разные исторические эпохи и в разных условиях – познание окружающего мира и взаимодействие со средой. Общее между познанием взрослого и ребёнка выражается в том, что познание в процессе жизни осуществляется по единым законам (переход от незнания к знаниям, от естественного созерцания к абстрактному мышлению – затем к практической деятельности). Дети развиваются на основе освоения общественного опыта и знаний, накопленных предыдущими поколениями, а познание ребёнка чаще всего направлено усвоение знаний в форме готового материала.

Для успешного решения педагогических задач необходимо знать, при каких условиях воспитание и обучение детей будет развивающим? Педагогическое «искусство» воспитателя и учителя состоит в такой организации оказываемых на ребёнка воздействий, которая в процессе познания и освоения социальной среды обеспечивала бы формирование его личностных качеств (активность, инициативность, самостоятельность, творчество и др.), которые проявляются у детей сначала в самом элементарном виде, выступая необходимым условием успешного обучения в школе и способностью к активной жизнедеятельности,

У детей дошкольного возраста, которые находятся у истоков познания, формируются первичные представления об окружающем, у них проявляется любознательность и познавательный интерес, они успешно овладевают речью, способами умственной деятельности и пр. Если годы дошкольного детства не используются в полной мере для познавательного развития и умственного воспитания ребёнка, ему наносится серьёзный, а иногда невосполнимый в последующие годы жизни ущерб.

Процесс познания в дошкольном возрасте связан с умственной деятельностью ребёнка, восприятием и переработкой информации внешнего мира, формированием представлений, приобретением конкретных и обобщённых знаний, применением их в различных условиях и жизненных ситуациях – сложный процесс, предъявляющий высокие требования к высшей нервной деятельности ребёнка. На протяжении дошкольного детства в познавательной сфере детей происходят глубокие качественные изменения, которые отражают противоречие между усвоенным и новым, преобразование «старых» качеств в новые, движение от незнания к знанию,

совершенствование познавательных психических и когнитивных процессов.

Процесс познания в младшем школьном возрасте, являясь эффективным средством обучения и воспитания личности, влияет на качество учебной деятельности, побуждает непосредственный интерес, который создаёт благоприятную среду для становления морально-этических, поведенческих и эстетических проявлений школьника.

Педагоги дошкольных и других образовательных организаций должны постоянно заботиться о том, чтобы дети не только усваивали знания, умения и навыки в разных видах детской деятельности и активности, но чтобы у них формировался устойчивый интерес к самостоятельному «добыванию» знаний; желание и потребность думать, размышлять, искать и находить правильное решение той или иной задачи; успешно применять для этого наиболее разумные способы решения; чтобы у детей формировалась способность переживать радость и интеллектуальное удовлетворение от умственной деятельности. Только отчётливо представляя содержание и характер умственной деятельности самих детей, педагог может успешно управлять процессами познавательного развития как основой становления интеллектуальной деятельности каждого ребёнка.

Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, включающее в себя: воспитание, обучение и развитие, должно быть направлено на формирование целостной личности обучающегося, способного проектировать собственную деятельность, решать познавательные и жизненные задачи, успешно применяя их на практике.

Монография посвящена проблеме познания окружающего мира в диалектическом единстве образов природы, взаимодействия субъектов, формирования базовых качеств личности в период дошкольного и младшего школьного возраста – периода уникальности и самоценности развития как важнейшего этапа жизни каждого человека. *В первой главе* монографии раскрываются особенности познания как философской категории существования, становления и развития личности в совокупности человеческой культуры, что невозможно без творческой деятельности субъекта и активности сознания, направленных на преобразование природы, общества и самого себя. Процесс познания рассматривается в контексте процесса смыслообразования, позволяющего личности расширять «горизонты» понимания не столько внешней действительности, сколько самого себя как существенного модуса индивидуального бытия человека. Во второй главе интерпретируются научные взгляды в области философии, эпистемологии, психологии и педагогики на процесс познания через развитие познавательного интереса как особую избирательную направленность личности на процесс познания, что обуславливает возникновение у ребёнка предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром.

Во второй главе монографии целостно раскрываются особенности психических процессов как основы познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: внимание, восприятие, ощущение, память, мышление, воображение и др., играющих особую роль в становлении ценностно-смыслового отношения к окружающему в познании мира, других людей и самого себя.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Познание как философская категория

Содержание человеческого сознания составляют знания. Вся жизнедеятельность людей осуществляется на основе знаний, среди которых особое место занимает информация (лат. «*informatio*» – ознакомление, разъяснение, изложение), т.е. сведения, которые получает субъект об окружающем мире.

Исследование сущности познания является одной из основных задач философии. Познание и познавательное отношение человека к миру исследуется в рамках *теории познания* или *гносеологии* (*эпистемология*) как одного из разделов философии. На протяжении человеческой цивилизации теория познания строилась в тесном взаимодействии с философией науки (Р. Карнап, К. Поппер, Н. Решер и др.), характеризующей истину, знания, опыт, интерпретацию и др. ключевые категории теории познания.

В научной литературе термин «познание» трактуется следующим образом:

- совокупность процессов, благодаря которым человек получает, перерабатывает и использует информацию о мире и о самом себе;
- творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний и мире;

– является сущностной характеристикой культуры и в зависимости от своего функционального предназначения, характера знания, соответствующих средств и методов может осуществляться в формах: обыденного, мифологического, философского, научного, религиозного, художественного¹.

В психологии познание (когнитивность) рассматривается как способность к умственному восприятию и переработке внешней информации и применяется:

1) по отношению к психическим процессам личности и особенно к «психическим состояниям»: убеждениям, желаниям и намерениям человека;

2) обозначает акт познания или само знание, интерпретированное в культурно-социальном смысле, обозначающее появление знания и концепций, связанных с этим знанием².

Основными проблемами теории познания являются: выявление сущности познавательного процесса; установление закономерностей, условий и предпосылок, возможностей и границ познания; всеобщие основания и социокультурные детерминанты познавательного процесса; достоверность, получаемых в ходе познания результатов, их проверка и адаптация.

Объектом познания является та часть действительности, на которую направлена познавательная активность субъекта (внешний объективный мир природы и социума, мир артефактов, внутренний мир человека и сам процесс познания). *Предмет познания* –

¹ Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая советская энциклопедия. – 2002. – С. 203.

² Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Астрель : Хранитель, 2007. – 478 с.

отдельная, ближайшая сторона объекта. *Субъектом познания* является отдельный индивид, коллектив или общество в целом, осуществляющие целенаправленную и волевою познавательную деятельность. В сознании субъекта находятся *общественное* (знания и опыт человечества в данной области исследования, усвоенный субъектом) и *индивидуальное* (специфические врожденные и воспитанные качества субъекта) в целостном единстве.

И. М. Савельева, А. В. Полетаев и др. связывают *современное научное знание*: с историей о прошлой социальной реальности, с историческим пространством, историческими событиями, указывая, что становление научного знания о прошлом было связано с выработкой собственно исторического метода. Предшественники современной научной историографии формулировали важнейшие методологические задачи исторического познания, главная цель которых состояла в том, чтобы дать рациональное объяснение прошлому, установить причинно-следственные связи в последовательности событий, понять мотивы действий исторических личностей, соотнести закономерность и случайность исторических эпизодов, структурировать историческое время³.

Д. В. Анкин указывает на *метазнание, свойственное человеку уже на дотеоретическом уровне его развития* (способность говорить что-то о собственных познаниях появляется уже в дошкольном возрасте), которое является производным от нашей «конечности», от связанного с данной конечностью конфликта между чувством и

³ Савельева, И. М., Полетаев, А. В. Теория исторического знания: Учеб. пособие / И. М. Савельева, А. В. Полетаев. – Санкт-Петербург : Изд-во «Алетейя. Историческая книга», 2007. – 523 с.

рассуждением, конфликта, разрешаемого последующим совершенствованием инструментов нашего познания⁴.

В научной литературе выделяют два *уровня научного познания*: *эмпирический* – чувственный, опытный, выраженный в наблюдении, моделировании и эксперименте; *теоретический* – рациональный, зафиксированный в обобщении результатов эмпирического уровня (теории, законы, гипотезы).

В истории философии сложились два основных подхода, по-разному отвечающие на вопрос о познаваемости мира: *познавательный оптимизм* и *познавательный пессимизм (агностицизм)*. Субъект и объект познания всегда находятся в неразрывном единстве, взаимодействуя друг с другом, где активной стороной выступает субъект, избирающий объект и предмет исследования. Объект своими свойствами и сторонами предопределяет выбор его субъектом, а также «требует» соответствующих ему методов и средств познания – таким образом, человек вступает в контакт с объектами природного и социального бытия. В получаемые результаты познания человек не должен привносить ничего от себя, предметы и явления необходимо познавать объективно, т.е. такими, каковы они есть сами по себе.

Познание представляет собой сложный, противоречивый процесс, осуществляемый в ходе практической, преобразующей деятельности человека. *Научное познание*, в отличие от других многообразных форм познания, представляет собой процесс получения объективного знания, направленного на отражение

⁴ Анкин, Д. В. Теория познания: учеб. пособие / Д. В. Анкин; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 192 с.

закономерностей константной действительности; решает задачу, связанную с описанием, объяснением, предсказанием процессов и явлений наблюдаемой действительности.

«Фундамент» *философского познания*, основанного на определённых мировоззренческих предпосылках, составляют: онтология, гносеология и этика, которые представляют собой особый тип целостного познания мира. Специфика философского познания заключается в стремлении выйти за пределы фрагментарной действительности, определить фундаментальные принципы и основы бытия, а также место человека в нём (С. В. Борисов, И. Гартман, В. Ф. Кохановский, А. Ф. Лосев, И. Т. Фролов и др.)^{5, 6}.

Мифологическое познание характерно для первобытной культуры человека и рассматривается как целостное дотеоретическое объяснение действительности при помощи чувственно-наглядных образов сверхъестественных существ, легендарных героев, которые для носителя мифологического познания предстают реальными участниками его повседневной жизни. Мифологическое познание характеризуется персонификацией, олицетворением сложных понятий в образах богов и антропоморфизмом.

Понятие *моторного познания* охватывает явление познания, воплощённого в действии, при котором моторная система рассматривается как умственная обработка, включая процессы, обеспечивающие социальное взаимодействие. Этот вид познания включает в себя подготовку и производство действий, а также процессов, участвующих в распознавании, предсказании, имитации и

⁵ Борисов, С. В. Основы философии: учебное пособие / С. В. Борисов. – Москва :Флинта : Наука, 2010. – 424 с.

⁶ Кохановский, В. П. Основы философии науки / В. П. Кохановский и др. Москва : Феникс, 2007. – 608 с.

понимании поведения других людей. Основная единица моторной парадигмы *познания* – *действие*, выраженное: 1) в форме перемещений, произведённых для удовлетворения намерения выполнения определённой моторной цели, 2) в реакции на значимое событие в физических и социальных средах.

Художественное познание осуществляется через отражение существующей реальности через знаки, символы и художественные образы.

В зависимости от того, какие способности человек применит на том или ином этапе познания, можно выделить *ступени познания*, которые различаются формами отражения и ролью в процессе познания:

– *чувственное познание* осуществляется посредством органов чувств (его формы: восприятие, ощущение и представление), является результатом непосредственного взаимодействия субъекта и объекта. Будучи основанием познавательной деятельности в целом, *чувственный уровень познания имеет особое значение в искусстве и обыденной практике*;

– *рациональное (логическое) познание* (его формы: понятие, суждение, умозаключение) основано на абстрактном мышлении, которое выражается опосредованным и обобщённым отражением человеком существенных свойств и отношений вещей. Рациональное познание предполагает возможность объективации индивидуальных знаний, их обобщения, трансляции и т.п. Именно рациональное познание обеспечивает существование таких форм познания, как наука и философия.

Внутри себя эти ступени познания разграничиваются на ряд форм, из последовательного восхождения которых формируется познавательный процесс (от простого к сложному).

В качестве универсальной цели познания выступает истина, при этом представления о ней и путях её достижения в контексте историко-философской традиции конкретизировались через разведение фундаментальных оппозиций: «знания и «мнения» (эпоха Античности), «разума и веры» (Средние века), «знания и незнания» (Новое время).

Истина как бесконечный процесс развития знания о конкретном объекте или о мире в целом к всё более полному и точному знанию является постоянно развивающейся системой теоретического знания. Истина понимается как гносеологическая характеристика мышления в его отношении к своему предмету. Мысль называется истинной или истиной, если она соответствует предмету (Н. А. Бердяев, Х. Г. Гадамер, И. Т. Касавин, С. А. Лебедев, А. И. Осипов, А. Б. Невелев, А. Л. Никифоров, В. К. Шрейбер и др.)^{7, 8}. И. Т. Касавин указывает, что истина сама по себе обозначает всё и никакие определения, теории и обозначения не есть сама истина, ибо только она определяет реальное бытие и действительность. Разнообразные определения не могут ограничить саму истину, а лишь являют обнаружение существования истины и цель их – *познание смысла и сути полноты целостной истины*⁹.

⁷ Лебедев, С. А. Проблема истины в естествознании и социально-гуманитарных науках: учеб. пособие для вузов / С. А. Лебедев // Философия социальных и гуманитарных наук. – Москва : Академический проект, 2006. – С. 11-60.

⁸ Никифоров, А. Л. Понятие истины в теории познания // Эпистемология и философия науки, Т. XVI. – № 2. – 2008. – С. 50-65.

⁹ Касавин, И. Т. Истина // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Москва : Мысль : 2000-2001.

Истина характеризуется: объективностью, абсолютностью, относительностью, конкретностью и абстрактностью; носит объективно-субъективный характер – *объективность истины* заключается в независимости её содержания от познающего субъекта. *Субъективность* истины проявляется в её выражении субъектом, в форме, которую ей придает только субъект.

Для классической философии *познание трактуется* в контексте *созерцания* и интерпретируется в двух ракурсах:

1) восходящая к Платону и разрабатываемая в контексте рационально-идеалистической традиции трактовка *познания как припоминания* (теория анамнесиса);

2) познания как *отражения*, наиболее ярко реализовавшаяся в моделях материализма и эмпиризма.

Философские представления об истине и путях её достижения формировались в рамках различных *гносеологических концепций*, отражающих разное понимание природы познания. Н. В. Бряник выделила следующие *модели*¹⁰.

В *объективистско-гносеологической модели* познание рассматривается как способ отражения, запечатления и воспроизведения реальной действительности в познающем субъекте.

Конструкционистская гносеологическая модель, представляет познание как способ сообразования познаваемого объекта познаваемым субъектом. По И. Канту, познание по своей сути оказывается творением, созиданием и конструированием

¹⁰ Бряник, Н. В. Введение в современную теорию познания: учебное пособие / Н. В. Бряник. – Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 288 с.

познавательного предмета (такое познание ориентировано на его описание).

В *символической гносеологической модели* исходные составляющие познания – познаваемый объект и познающий субъект, которые понимаются как *миры смыслов*, выражающие себя и заявляющие о себе в языковых символах, когда сущность познаваемого вызывает интерес в силу несущего им смысла (способ познать сущность – обращение к её смыслу). В качестве основного метода познания в символической гносеологической модели признаётся *метод понимания как основной метод герменевтики*.

Все виды познания направлены на достижение Истины – знания, содержание которого адекватно действительности, без которого невозможна деятельность человека, но в большинстве видов познания Истина содержит значительную долю субъективности, связанную с формой её выражения и с субъективными интересами человека, и лишь в научном познании объективная Истина, в которой до минимума сведены субъективные привнесения, является самоцелью. Истина является той мерой, с помощью которой устанавливается соответствие знаний подлинной природе самих вещей (процессов, свойств и пр.), т.е. истина понимается как соответствие.

Одной из основных проблем теории познания является вопрос о *критерии Истины*, т.е. о том, что выступает мерилем истинности знания. Рациональная обоснованность системы знаний, полученных в результате познания, считается *критерием истины*. В истории философии выдвигались различные *критерии истины*: ум и интуиция (Платон), чувственные данные и научный эксперимент (Ф. Бэкон, К. Гельвеций, Д. Дидро, М. В. Ломоносов), самоочевидность,

непротиворечивость и взаимная согласованность всех знаний (Р. Декарт), соответствие вещи понятию (Г. Гегель), польза (У. Джеймс), общезначимость (Э. Мах), нравственность (И. В. Киреевский, В. Соловьев и др.). Таким образом, критериями истины могут быть и чувственные данные, интеллект, интуиция, житейский опыт, и традиции, авторитеты и пр. В естествознании *высказывание* считается рационально обоснованным, если оно удовлетворяет требованиям: осмысленности, логической непротиворечивости, системной принадлежности, проверяемости, полезности и практической эффективности.

Свойством непосредственной действительности обладает *общественная практика*, которая носит чувственно-предметный характер, является сферой реализации знаний, выводит субъекта за рамки умозрительного познания в мир материальной деятельности. Под *практикой* понимается материальная, чувственно-предметная, целенаправленная деятельность людей по преобразованию природы и общества для удовлетворения своих потребностей. Внутренней необходимой стороной практики выступает *теория*, обозначающая в широком смысле идеальное отражение действительности, всю совокупность знаний, которую практика стремится использовать.

По отношению к познанию практика:

– является основным источником и движущей силой познания, поскольку ставит перед человеком познавательные задачи, даёт фактический материал для обобщений и средства познания;

– в практике интегрируются усилия и результаты деятельности не только живущих современников, но и достижения предшествующих поколений

– имеет принципиально общественный характер и осуществляется через усилия индивида, объединяя в целое волю и устремления людей, направляя их к реализации общественных целей.

– в практике реализуется активное начало человеческой личности, её свобода и относительная независимость от природы.

– практика является комплексным высшим критерием истины и критерием истинности получаемых знаний, что проявляется, прежде всего, в материальном производстве и эксперименте;

– практика выступает конечной целью познания, так как в практике материализуются добытые человеком знания.

Выводы:

– познание рассматривается как основной предмет гносеологии и особый предмет изучения философии. Теория познания, устанавливая сущность познания, его формы и принципы, стремится ответить на вопрос, как возникает знание и как оно соотносится с действительностью окружающего мира;

– в классической философии познание трактуется в контексте созерцания, припоминания (теория анамнесиса) и отражения в формах: научного, мифологического, философского, художественного, моторного и др.;

– в качестве универсальной цели познания выступает истина, как бесконечный процесс развития знания о конкретном объекте или о мире в целом, характеризующаяся: объективностью, абсолютностью, относительностью, конкретностью и абстрактностью;

– для каждого исторического этапа развития общества практика выступает абсолютной по отношению к предыдущему этапу

и относительной по отношению к последующему, основывается на человеческом разуме и является целесообразной деятельностью;

– во всех ключевых вопросах восприятия и познания мира человек обращается к своему жизненному опыту посредством рефлексии, т.е. способности познания сосредотачиваться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим специфической устойчивостью и специфическим значением.

1.2 Познание и познавательное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте

Познание и познавательное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте осуществляется в контексте ценностной направленности образовательного процесса, ориентированного на развитие личности ребёнка, отражающей ценностную направленность деятельности субъектов педагогического взаимодействия на возникновение качеств личности, которые объективно необходимы для общества и для отдельных личностей.

Теория ценностей возникла в античном мире, когда истинные ценности рассматривались как «сокровища души, составляющие познание» (Аристотель, Платон, Сократ), а этическое знание, согласно «Концепции этического знания» Сократа, понималось как возможность преодоление пропасти между действием и мыслью человека. В отечественной педагогике категория «ценность» появилась в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. (80-е гг. XX в.) и обозначала формирование у личности системы ценностей адекватной общественной. Согласно системе ценностей, элементом

социального опыта человека является опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и самому себе.

В каждой социокультурной традиции общечеловеческие ценности, наполняясь собственным конкретным смыслом, воспроизводятся в новом типе культуры. В аксиологии принято различать ценности культуры (гуманизм, демократия и т. п.), этические ценности (мораль, сострадание, любовь к ближнему и т. п.); эстетические ценности (красота, гармония и т. п.). В настоящее время возникает необходимость поиска универсальной ценности, способной стать основанием нового этапа развития общества, сущностными характеристиками которого являются универсальность и поликультурность (Л. И. Скворцов).

Генезис понятия «ценность» показывает, что в нём соединились три значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения; психологические качества человека, являющиеся субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности приобретают значимость (В. П. Синячкин, В. С. Соловьёв и др.). В социально-психологическом аспекте «ценность» рассматривается как обобщенное и относительно стабильное понятие о желаемом, это тенденция выбора, критерий постановки целей и результатов действия¹¹.

В контексте познания окружающего мира *ценность* рассматривается как *отношение* (истина, добро, красота) и выступает продуктом деятельностной активности всего человечества, а *ценность*

¹¹ Психологическая энциклопедия / ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – С. 890.

как предмет выражается в исторически конкретном предметном воплощении ценности.

Познание в дошкольном и младшем школьном возрасте связано с ценностно-смысловым восприятием окружающего мира. В 1989 г. в «Концепции дошкольного образования» понятие «ценность» было впервые использовано для обозначения нормативных требований, предъявляемых к системе образования (В. В. Давыдов, А. В. Петровский и др.). В концепции сформулирована «кардинально иная трактовка процесса воспитания: воспитывать – значит приобщать ребёнка к миру человеческих ценностей, а основная задача воспитания определялась с позиции «формирования ценностных основ отношений».

Н. Л. Худякова указывает, что формирование знаний о ценностях в процессе обучения и воспитания детей необходимы для решения следующих педагогических проблем:

- определение ценностных основ профессиональной педагогической деятельности, направленной на построение образования, ориентированного на развитие человека как личности;
- разработка механизмов включения нормативно-заданных целей образования в систему личностных ценностей детей;
- определение целей содержания и способов организации воспитания, ориентированного на возникновение личностных ценностей у обучающихся и развитие их ценного мира;
- установление закономерных связей между функциями воспитания и обучения в образовательном процессе, обеспечивающих

возможность реализации воспитывающей функции образования как приоритетной¹².

Современной педагогикой признано, что основой качеств личности (любопытность, активность, инициативность, самостоятельность и др.) и проявление этих качеств в поведении детей выступают личностные ценности (ценностное отношение, эмоционально-ценностное отношение, ценностная ориентация).

В начале нового тысячелетия в научно-исследовательских работах (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель российского образования, призванного обеспечить сознательный выбор личностных ценностей, адекватных общественным ценностям, развивать непротиворечивую, устойчивую индивидуальную систему ценностных ориентаций обучающихся. Авторы *ценностно-нормативной теории регулирования* (М. И. Бобнева, Л. И. Божович, В. В. Водзинская, А. А. Ручка, Т. Е. Конникова и др.) особое внимание обращают на механизм интернализации (присвоение) норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения личности позитивными образцами.

Е. В. Бондаревская определяет ценностные ориентации важнейшими элементами внутренней структуры личности (личностные структуры человека), в которых личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований. Концепция личностно ориентированного образования Е. В.

¹² Худякова, Н. Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека: дис. ... д-ра филос. наук / Худякова Наталья Леонидовна. – Омск, 2004. – 349 с.

Бондаревской рассматривает личностное развитие через призму субъектности личности, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания. Придерживаясь культурологического подхода к образованию. В числе основных ценностей автор выделяет *ребёнка как объект воспитания, культуру как среду*, растящую и «питающую» личность, *творчество как способ развития* личности в культуре¹³.

Аксиологическая составляющая образовательного и воспитательного процесса ориентирована на познание детьми дошкольного и младшего школьного возраста мира ценностей в культуре, обществе, искусстве через усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу общей культуры ребёнка (нравственная, речи, поведения, общения, эстетическая, экологическая и др.).

Важную роль в становлении смыслообразующих ценностей в процессе познавательного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте занимает *эстетическое познание мира* через чувственную, рациональную и созерцательно-эстетическую практику познания на основе открытия новых смыслов-значений.

«Открытие» ребёнком эстетических характеристик мира, способность к их различию и обозначению, определение своего отношения к объекту познания, его выражению в формах и продуктах художественно-творческой деятельности – является универсальным

¹³ Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н / Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 264 с.

средством обогащения ценностного, нравственного и духовного мира ребёнка-созидателя, творца субъективных смыслов.

В ходе проведённого исследования были выявлены *благоприятные факторы развития познавательной сферы в дошкольном и младшем школьном возрасте в контексте многогранности познания*, реализующейся через:

- овладение ребёнком разных способов усвоения интегрированных знаний в процессе ознакомления с окружающим миром и практических действий, способствующих развитию многогранности познания (дидактический результат интеграции);

- взаимообогащение социального и личного опыта ребёнка в структуре содержания образования через приобретение знаний, умений, навыков, представлений, опыт деятельности и творчества, когда вся познавательная деятельность приобретает личную значимость и окрашивается яркими переживаниями в форме собственных «открытий», радости самостоятельного продвижения, удовлетворения своими приобретениями: узнал, научился, сумел сделать, преодолел трудности, научил других (содержательный результат интеграции);

- формирование интегративных качеств личности, субъектных качеств и личностных достижений детей дошкольного возраста, выраженных в основных новообразованиях (интеграция результата) и детей младшего школьного возраста, в позиции активного субъекта учебной деятельности, когда от её начала и до завершения он осуществляет: самоорганизацию, «самонастрой» и саморегуляцию¹⁴.

¹⁴ Бутенко, Н. В. Проявление многогранности познания как результат художественно-эстетического развития ребёнка в поликультурном

В современном образовании формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель, адекватная общественной, что закреплено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001г.) и выражается в проектировании, организации образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности, на возникновение его ценностного мира и определённых «личностных ценностей» с ориентацией на духовно-нравственные и познавательные ценности¹⁵.

Отечественные психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.) рассматривают смысл, создаваемый силой воображения субъекта, через человеческую психику как смыслообраз мира, что согласуется с идеями о смысловом строении знания, его представлении о природе «смыслового поля» в отличие от «видимого». Ценностно-смысловое целеполагание, постигаемое ребёнком в процессе познавательной деятельности и активности рассматривается в опоре на идеи отечественной философской мысли (В. В. Бибихин, Н. Лосский, А. Б. Невелев, В. И. Плотников, Н. Л. Худякова, М. А. Шарова и др.), согласно которой, *универсальный смысл культуры реализуется только в соотношении со-бытия (событие), организованного и прожитого человеком*¹⁶, ¹⁷. А. Б. Невелев указывает на *механизм установления отношения события*, в котором в наибольшей степени проявляются смысловая значимость

образовательном пространстве / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 7. – С. 54-63.

¹⁵ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Москва : Академия, 2002. – 25 с.

¹⁶ Лосский, Н. Ценность и бытие / Н. Лосский. – Москва : АСТ, 2000. – 864 с.

¹⁷ Шарова, М. А. Принцип целостности в философии образования В. С. Соловьёва / М. А. Шарова // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 7. – С. 38-48.

культурных средств в бытии чувственного сознания, в чувственно-мыслительной форме через восприятие и представление: внешняя вещь и культурный эталон как полюс всеобщности, с которым она соотносится (полюс внешней вещи) ¹⁸.

Процесс познавательного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте непосредственно связан с событиями детской жизни (в семье, в детском саду и школе), когда конкретная значимость предмета отношений переживается в адекватной форме проявления смысловой значимости этого отношения – такое переживание приводит к пониманию ребёнком смысла отношения в целом и оно начинает восприниматься как событие.

Событийность отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека (Н. Б. Крылова, Л. И. Новикова, Н. Е. Щуркова и др.). Н. Б. Крылова определяет событийность как «проживание» ребёнком жизнедеятельности и нового понимания совместности, приобретение нового видения знакомых явлений и осмысление событий с другими людьми, когда каждая заурядная ситуация, рядовой разговор или традиционный подарок приносит ребёнку маленькую радость, что свидетельствует о наделении новым смыслом, возникающей с действием ситуации ¹⁹.

В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребёнка и взрослого организуется как совместная, эмоционально насыщенная и интересно прожитая ситуация со

¹⁸ Невелев, А. Б. Философская онтология: учебное пособие / А. Б. Невелев // Философия. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2006. – 456 с.

¹⁹ Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Нар. образование, 2000. – 272 с.

значимыми другими для обретения новых личностных смыслов, (доставить радость общения и диалога, поделиться и обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами и пр.). Н. Е. Щуркова определяет *главное условие событийного окружения в школьном возрасте как приобщённость обучающегося к происходящему*. Учитель организует обмен впечатлениями с учениками о происходящих событиях жизни, делится своими переживаниями, организует коллективное размышление о реальных ценностных отношениях. В событиях заостряется внимание обучающегося на его собственном «Я» (Как я отношусь к происшедшему? Как я бы поступил? Какой бы я сделал выбор?)²⁰. События в детской жизни в процессе коллективного творчества развивают детей как самобытные личности и творческие индивидуальности.

Познавательная деятельность является специфической формой детской активности, направленной на познание окружающего мира. Как все виды детской деятельности, познавательная деятельность включает в себя *функциональные компоненты*, выделенные П. Я. Гальпериным:

1) *ориентировочный компонент* проявляется в умении ребёнка воспринять и осмыслить задачу, подобрать возможные способы её разрешения и спроектировать предполагаемый результат, спрогнозировать возможные позитивные и негативные последствия;

2) *исполнительский компонент* проявляется в адекватном, планомерном и последовательном использовании мыслительных операций и разных способов действий;

²⁰ Щуркова, Н. Е. Жизнь и воспитание / Н. Е. Щуркова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – С. 29-33.

3) *контрольно-оценочный компонент* выражается в действиях рефлексии, анализа, контроля и оценки, полученного результата, адекватности усилий в его достижении, соизмеримости интеллектуальных затрат полученным результатам²¹.

Таким образом, важнейшим условием качественного познавательного развития является её достаточный уровень в совокупности обозначенных компонентов в разные возрастные периоды.

В процессе познавательной деятельности дети дошкольного и младшего школьного возраста целостно осваивают культурный опыт *смыслообразования*, который реализуется на следующих уровнях:

I уровень – актуализация субъектного опыта, предшествующая обучению и воспитанию;

II уровень – когнитивное понимание как освоение предметной стороны культурного опыта;

III уровень – интерпретирование через выработку осмысленной личностной целостной позиции на основе формирующихся значимых ценностей;

IV уровень – бытийное понимание в процессе реализации обучающимися своей ценностно-смысловой позиции в творческой культуросообразной деятельности на основе осмысленного знания и полученного опыта.

В мире детства одновременно соединяются и перекрещиваются в особую картину познания ценности и смыслы культуры и искусства, истории и личности, при этом ребенок может «видеть» больше

²¹ Гальперин, П. Я. Лекции по психологии: учеб пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : АСТ : КДУ, 2007. – 399 с.

культурных смыслов, чем взрослый. Именно в дошкольном возрасте закладывается ценностная матрица культуры – культурное поле собственной деятельности, поэтому опора на специфику процесса «вхождения» ребенка в культуру способна помочь становлению будущих ценностей всего народа.

Ценностно-смысловое пространство детства, связанное с познанием окружающей действительности, является порождением личностей, вступивших в диалог, совместную деятельность и сотворчество, благодаря которым происходит «открытие» ребёнком мира ценностей и смыслов, что побуждает его к самостоятельной деятельности, выбору способов самосозидания, что рассматривается как активное «вхождение» ребёнка в ценностные смыслы мира культуры, искусства и творчества. Исследованиями Л. В. Коломийченко, И. А. Лыковой, А. С. Микериной, Р. М. Чумичевой, В. В. Щетининой и др. доказано, что в процессе познавательного развития у детей формируется целостная картина мира в единстве и связях познания ребёнком предметов и явлений окружающего мира²².

Познавательное развитие личности в дошкольном возрасте тесно связано с освоением и пониманием картины мира, представляющей собой содержательное познание через образы, символы и знаки (мировоззрение определяет метод познания, а картина мира – результат познания). Картина мира – одно из фундаментальных понятий, описывающих человеческое бытие на основе универсальных (пространство, время, истина, человек и пр.) и

²² Коломийченко, Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Л. В. Коломийченко. – Пермь : ПГПУ, 2008. – С. 88-90.

национальных (душа, воля, подвиг, русские и пр.) концептов, присущих русской культуре.

В истории человечества было создано и существовало большое количество самых разнообразных картин мира, каждая из которых отличалась своим видением мира и его специфическим объяснением (духовно-культурная, художественная, чувственно-пространственная, научная, философская, физическая, языковая, религиозная и пр.). Создание картины мира – «полотна сущего в целом» является признаком того, что мир покоряется воле человека и становится объектом применения его способностей и областью человеческой деятельности (В. А. Маслова, Б. С. Мейлах, З. Д. Попова, И.А. Стернин, В. П. Челышев, О. Шпенглер и др.).

Историческая картина мира является особой разновидностью неточного знания и нуждается в «поэтическом творчестве» человека на основе использования всевозможных видов художественного освоения жизненного пространства. *Научная картина мира* не полна и окончательна, наука даёт лишь факты, которым можно находить объяснения с разных мировоззренческих позиций. *Когнитивная картина мира* влияет на восприятие человеком мира, который его окружает: информирует человека о явлениях и событиях, формирует представления о последствиях событий.

Педагог транслирует картину и ценности мира ребёнку на основе передачи социально-культурного опыта, когда ребёнок приобретает выраженную целостность личности благодаря развитию ценностно-смысловых ориентаций на основе освоения культуры и искусства в разных видах детской деятельности. В интеграции видов и форм познавательной деятельности, по мнению И. А. Лыковой, ребёнок осваивает:

1) *рационально-логический и практический способы познания мира* как существующей объективной реальности, когда универсальным инструментом познания выступает *понятие* (информация, знание, представление), а прогнозируемым результатом – сформированная *естественнонаучная картина мира (миропонимание)*;

2) *эмоционально-образный способ познания мира*, при этом предметом познания является эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, а универсальным инструментом познания – художественный образ с прогнозируемым результатом в форме *эстетической картины мира (мироотношение)* ²³.

В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр и др. указывают, что основным способом построения картины мира в сознании ребёнка-дошкольника является *эмпирическое обобщение* как накопление, осмысление и структурирование своего чувственного опыта. Эмпирические знания у дошкольников закрепляются в наглядных представлениях, а их обобщение осуществляется с помощью многообразия образных средств познания ²⁴.

Многочисленными исследованиями Л. А. Венгер, Л. С. Выготского, Н. Г. Морозовой, А. И. Сорокиной и др. доказано, что познавательная деятельность ребёнка оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности, являющихся стимулом для развития волевых качеств, что служит основой для развития и

²³ Лыкова, И. А. Гармонизация мировосприятия детей в условиях интеграции познавательной и художественной деятельности / И. А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 62-72.

²⁴ Кудрявцев, В. Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр // Изв. РАО. – 2001. – № 4. – С. 4-54.

совершенствования творческих способностей к различным видам детской деятельности. Интерпретируя *общую стратегию познавательной деятельности* Н. Н. Поддъякова и научные идеи А. Н. Леонтьева, Н. Г. Морозовой, Н. С. Пантиной, Г. В. Пантюхиной и др., что познание окружающего мира в дошкольном возрасте осуществляется в определённой последовательности, выделим основополагающие этапы (рис. 1).

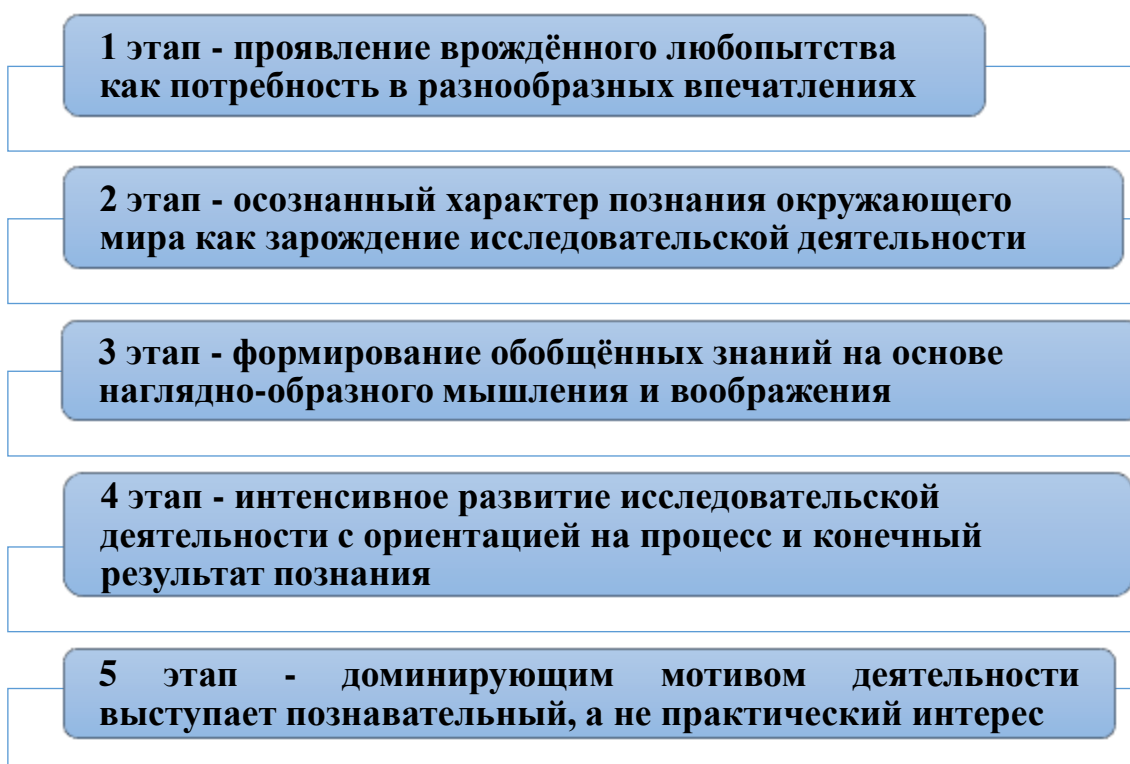


Рис. 1 Поэтапность осуществления познавательной деятельности (по Н. Н. Поддъякову)

Ю. С. Григорьева утверждает, что в процессе познания в дошкольном возрасте необходимо формировать у ребёнка культуру познавательной деятельности, которая проявляется в планомерности, умении понять или сформулировать познавательную задачу, выбрать правильный способ решения, последовательно осуществить план

действий, оценить результаты и пр. *Показателями культуры познавательной деятельности* автор определяет: доказательность суждений, умение сопоставить собственную точку зрения с позицией других, степень овладения специальными навыками, умениями и др.²⁵

В практике дошкольного и начального школьного образования в процессе освоения познавательной деятельности педагогами эффективно используются *культурные средства*: события, сенсорные и художественные эталоны, символы и знаки, художественные образы, модели, условные заместители, формирующие у детей целостные представления и понятия. Выделенные *культурные средства выступают формой выражения смысловой значимости отношения* ребёнка с действительностью в специально организованной, культурно-интегрированной деятельности, в которой выступают действующее лицо и предмет деятельности – субъект и объект²⁶.

Ведущими направлениями организации процесса познавательного развития в дошкольном возрасте, на наш взгляд, являются следующие:

– образовательный процесс должен обеспечивать ребёнку формирование таких ценностных ориентаций, которые в дальнейшем определяли бы духовно-нравственное, культурно-эстетическое и

²⁵ Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – С. 124-129.

²⁶ Бутенко Н. В., Пермякова Н. Е. Ребёнок в мире природы, культуры и искусства: монография / Под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 224 с.

нормативное поведение личности для её активного становления и адекватного участия в жизни общества;

– в контексте развития культуры и её ценностных оснований динамика смыслообразования в познании дошкольников и младших школьников обусловлена субъективной потребностью каждого ребёнка в построении личностных смыслов на основе приобретения им личностного опыта и глубоко индивидуальна;

– для развития личностных смыслов ребёнок дошкольного возраста должен быть постоянно «включён» в познавательную – проектно-исследовательскую и экспериментальную деятельность для проявления познавательного интереса, активности, инициативности, самостоятельности, творчества; уметь самостоятельно находить способы решения познавательных и творческих задач в процесс моделирования нового знания;

– события, происходящие ежедневно в жизни ребёнка, воспринимаются им как отношение, в котором переживается конкретная значимость предмета, как адекватная форма проявления смысловой значимости;

– развитие ценностно-смыслового мира осуществляется в процессе освоения культурных средств в благоприятных условиях удовлетворения творческих потребностей ребёнка.

В условиях социально-экономических трансформаций современного общества изменяются не только структурные, но и содержательные характеристики культуры и образования, влияющие на познавательное развитие личности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Современные дети дошкольного и младшего школьного возраста имеют качественно другой опыт познавательной деятельности, сформированный в условиях влияния

неранжированных информационных ресурсов и технологий, медиасредств и культурно-эстетических клише современного общества.

В контексте изучения проблемы развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста целесообразно рассмотреть термин «развитие» в образовании личности, главная цель которого – *целостное развитие ребёнка* (познание, труд, общение, речь и пр.) в условиях реализации его индивидуальных особенностей, возможностей, потребностей, мотивов, интересов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, М. В. Корепанова, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.).

В психолого-педагогической литературе термин «развитие» рассматривается как процесс и результат, представленный в виде совокупностей закономерных изменений и появления новых качеств личности: степени сознательности, просвещённости и культурности; процесса усвоения культурно-исторического опыта, заключённого в знаниях и способах деятельности ²⁷. Важным для нашего исследования является уточнение понятия «развитие ребёнка» с точки зрения аспектов физиологии, познания и поведения, которые демонстрируют качественные и количественные изменения по мере его развития ²⁸.

В современном обществе подлинными основаниями развития личности выступают познание, деятельность и общение в многообразии форм, посредством которых осуществляется движение

²⁷ Новейший психолого-педагогический словарь / ред. А. П. Астахов. – Минск : Совр. шк., 2010. – С. 432.

²⁸ Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва ; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – С. 128.

личности в мире людей, приобщение её к культуре (Е. В. Бондаревская, Л. В. Коломийченко, Н. М. Крылова, М. И. Лисина и др.).

Движущей силой развития ребёнка является обучение как необходимый путь «присвоения» им общечеловеческих способностей, чтобы система обучения была ориентирована на «зону ближайшего развития» ребёнка, на его созревающие, а не уже созревшие функции²⁹. Всякая функция в культурном развитии личности с точки зрения познания окружающего мира проявляется: *в социальном плане* (между людьми как категория интерпсихическая), *в психологическом плане* («внутри» ребёнка как интрапсихическая категория).

Качественные преобразования, связанные с утверждением ФГОС ДО и ФГОС НОО (2013 г.), содержательно изменили педагогические взгляды на традиционный процесс развития познавательной сферы ребёнка.

В дошкольном возрасте познавательное развитие включает в себя: 1) развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации, 2) формирование познавательных действий и становление сознания, 3) развитие воображения и творческой активности, 4) формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов, 5) о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, 6) об отечественных традициях и праздниках, 7) о планете Земля как общем доме людей и

²⁹ Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – С. 133-136.

об особенностях её природы, 8) многообразии стран и народов мира

30

В рамках познавательной деятельности к концу дошкольного возраста у ребёнка должны быть сформированы элементы учебной деятельности, когда ребёнок способен понимать поставленные задачи, адекватно принимать инструкции и правила, осмысленно применять освоенные способы в разных условиях, демонстрировать навыки самоконтроля, самооценки и планирования собственных действий.

Содержание ФГОС начального общего образования направлено на *формирование младшего школьника*, способного к дальнейшему успешному обучению и развитию на следующих ступенях образования. Младший школьный возраст «несёт» в себе потенциальные возможности в целостном познании окружающего мира (Д. Б. Годовикова, Э. А. Красновский, А. М. Матюшкин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). Универсальным средством для этого является *учебная деятельность как источник целенаправленной работы мысли, слова, развития жизненно важных свойств личности*.

Вопросы формирования познавательной активности школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учебной деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания младших школьников. Образовательный процесс в начальной школе ориентируется на развитие творческих возможностей и способностей ребёнка, формирование умения учиться и способности к

³⁰ Управление ДОУ в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования / под ред. И. Б. Едаковой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2013. – С. 59-60.

самообразованию. Важнейшим приоритетом становится формирование универсальных учебных действий, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Актуальность разработки проблемы познавательной деятельности в младшем школьном возрасте отражена разными направлениями организации процесса обучения в школе:

– развитие познавательных стратегий в образовательном процессе (М. Н. Вятютнев, А. А. Залесская, Н. И. Иголкина, А. А. Плигин, Р. Нейман, А. В. Хомзе и др.);

– познавательная деятельность и способы её активизации у младших школьников (В. И. Лозовая, А. К. Маркова, Ж. Н. Тельнова, Г. И. Щукина и др.);

– познавательная активность как деятельность, личностное образование, цель деятельности, средство достижения и результат (З. А. Абасов, М. А. Данилов, А. В. Запорожец, В. С. Ильин, М. Н. Скаткин, Р. С. Черкасов и др.);

– формирование познавательной самооценки школьника в контексте оценивания результатов обучения (Ш. А. Амонашвили, В. К. Загвоздкин, С. А. Коновалова, О. Б. Логинова, А. А. Остапенко, В. М. Полонский, Г. А. Цукерман и др.);

– формирование приёмов познавательной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Е. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др.).

Трансформация объектов познания в образах воздействия социального, природного и культурного окружения чрезвычайно ценна для современного образования с точки зрения развития личности в младшем школьном возрасте. Реализуемые в деятельности ребёнка знания, умения, навыки, уровень его развития, сознание, способы и

формы общения со взрослыми и сверстниками образуют личностную форму существования культуры, которая, по мнению Р.А. Куренковой, кроется в уяснении характера сцепления и связи индивидуально-неповторимого и родового всеобщего³¹.

Процесс познавательного развития младшего школьника мы связываем с многообразием культуuroобразующих функций, обеспечивающих развитие субъектов образования в культурогенных процессах общества (Ю. Б. Боров, Г. П. Захарова, Л. Р. Золотова, Л. В. Коломийченко, О. А. Кривцун, Е. В. Рубцова, О. В. Стукалова и др.):

– *познавательно-эвристическая функция* рассматривается с точки зрения философских представлений об онтологии сознания – *сознание для сознания и сознание для бытия* (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, В. В. Налимов и др.). А. Н. Леонтьев выделил в сознании следующие образующие: *чувственную «ткань» образа, значение и личностный смысл*³². Предложенную структуру сознания В. П. Зинченко дополнил: *бытийно-деятельностным слоем* (биодинамическая «ткань» движения и действия и *рефлексивно-созерцательным слоем* (значение, смысл);

– *коммуникативная функция* связана с потребностью ребёнка в общении как стремлении к познанию и оценке других людей, с помощью которых осуществляется процесс самопознания и самооценки личности; развитое полноценное общение объединяет в себе внешнюю сторону (поведенческая, операционально-техническая)

³¹ Куренкова, Р. А. Эстетика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – С. 310-314.

³² Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 297 с.

и внутреннюю сторону (глубинная, затрагивающая личностно-смысловые пласты);

– *эстетическая функция* реализуется в процессе взаимодействия эстетического и познавательного интересов, имеющих объективно-субъективную природу, основанных на избирательной направленности психологических процессов личности на предметы и явления окружающего мира (предметом удовлетворения познавательного интереса является сам процесс познания, в эстетическом интересе – процесс эстетического наслаждения);

– *творческая функция* отождествляется с формированием потребности личности в творческой деятельности и активности, ориентированной на достоверные знания об окружающем мире, через становление продуктивного самосознания;

– *суггестивно-гедонистическая функция* соотносится с накоплением положительно окрашенного субъективного опыта эстетического наслаждения от восприятия образов и явлений окружающего мира;

– *рефлексивная функция* связана с активной деятельностью самопознания, раскрывающей внутреннее строение и своеобразие духовного мира ребёнка (Сократ представлял человека как систему с рефлексией) в рамках *элементарной рефлексии*, направленной на анализ повседневных поступков и сопряженных с ними знаний, уточняющей их значение и границы ³³.

³³ Бутенко Н. В., Пермякова Н. Е. Ребёнок в мире природы, культуры и искусства: монография / Под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – С. 124-128.

Выводы:

– познание в дошкольном и младшем школьном возрасте связано с ценностно-смысловым восприятием окружающего мира через чувственную, рациональную и созерцательно-эстетическую практику познания на основе открытия новых смыслов-значений;

– аксиологическая составляющая процесса обучения и воспитания ориентирована на познание детьми дошкольного и младшего школьного возраста мира ценностей в культуре, обществе, искусстве через усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу общей культуры ребёнка;

– познавательное развитие личности связано с освоением и пониманием картины мира, представляющей собой содержательное познание через образы, символы и знаки;

– процесс познавательного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте непосредственно связан с событиями детской жизни (в семье, в детском саду и школе), когда конкретная значимость предмета отношений переживается в адекватной форме проявления смысловой значимости;

– познание в дошкольном и младшем школьном возрасте организуется в процессе углубления представлений о структуре познавательной деятельности и формировании опыта её организации (постановка целей, проектирование содержания, выбор материалов и оборудования, получение результата);

– познавательная деятельность оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности детей, являющейся стимулом для развития волевых качеств, что служит основой для развития и совершенствования творческих способностей в различных видах детской деятельности;

– приобщение детей дошкольного и младшего школьного возраста к полноценному овладению содержанием образования через формирование у них активного познавательного отношения к деятельности (познавательная, игровая, изобразительная, речевая, трудовая, учебная и др.) является фундаментальной основой качественной подготовки личности к успешной жизнедеятельности.

1.3 Умственное воспитание детей дошкольного возраста как основа успешного обучения в начальной школе

В современном образовании во всех звеньях системы обучения актуализировалась проблема снижения качества знаний и умственного развития обучающихся.

В системе дошкольного образования особое место отводится умственному воспитанию ребёнка, начиная с раннего возраста. В отечественных и зарубежных исследованиях (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, М. Монтессори, Н. Н. Поддъяков, Ф. Фребель и др.) дошкольный возраст определяется как оптимальный период умственного воспитания и развития личности, когда ребёнок способен не только познавать внешние свойства предметов, явлений и образов, но и усваивать общие представления о социальной жизни, картине мира, включающей природу, искусство, людей и пр.

По данным генетиков и психологов предпосылки умственных способностей заложены в природе ребёнка дошкольного возраста на 60-70 %, а умственные способности наиболее активно проявляются в детском творческой деятельности (музицирование, танцевально-песенное творчество, театрализованная и изобразительная

деятельность и др.). С. А. Козлова, Т. А. Куликова и др. отмечают *основные факторы*, от которых зависит, насколько полно реализуются задатки ребёнка, которыми его наделила Природа: биологические и социальные факторы, условия жизни и воспитания, отношение родителей и педагогов к ребёнку, культурная и эстетическая среда, круг общения и пр.³⁴.

Дети раннего и дошкольного возраста находятся у истоков познания во взаимосвязи умственного воспитания и умственного развития, когда у ребёнка с первых дней жизни формируются первичные представления об окружающем, он активно овладевает речью и способами умственной деятельности, у него проявляется познавательный интерес.

Умственное воспитание, являясь одной из основ развития личности, приобретает силу воздействия лишь при условии взаимосвязи с другими сторонами воспитания и развития:

– *умственного и физического* (продуктивная умственная деятельность и полноценное умственное развитие возможны лишь при хорошем общем здоровье ребёнка и отсутствии физических недостатков (слух, речь, зрение и пр.);

– *умственного и трудового* (труд является «великим воспитателем» и входит в жизнь ребёнка с малых лет; в процессе воспитания и обучения педагог постепенно готовит ребёнка к серьёзному и настойчивому труду, который невозможен без знаний, без напряжения мысли, трудовых действий, умений и навыков);

³⁴ Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – С. 137.

– *умственного и эстетического* (единство познавательного и эстетического восприятия делает процесс познания более глубоким, полным и разносторонним; умственное и эстетическое воспитание в их целостном единстве формируют познавательно-эстетическое отношение к предметам, явлениям, поступкам, обогащая мир ребёнка).

В педагогике *умственное воспитание* рассматривается с точки зрения развития интеллектуальных способностей личности и понимается как «организация ума», определяется как группа положений, регламентирующих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена умственная деятельность³⁵. Отмечается, что умственная деятельность обусловлена наследственными причинами и индивидуальным опытом человека, который он накапливает благодаря часто повторяющимся впечатлениям.

Умственное воспитание и развитие в дошкольном возрасте представляет собой многогранный, целенаправленный, специально организованный процесс, связанный с развитием всех сторон личности и жизнедеятельности ребёнка: ознакомлением детей с предметами, их назначением, признаками и свойствами, некоторыми общественными явлениями, что целостно влияет на формирование познавательных интересов и развитие любознательности.

Самые высокие темпы *умственного развития* наблюдаются в период дошкольного детства, что ярко проявляется в преобладании образных форм познания: восприятия, воображения, творческого мышления и пр. «Пробелы», допущенные в умственном развитии

³⁵ Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 296.

ребёнка-дошкольника, оказывают отрицательное влияние на его общее развитие и трудно устраняются в более старшем возрасте.

Н. Н. Поддьяков отмечал, *эффективность познавательного развития в дошкольном возрасте определяется грамотной организацией процесса умственного воспитания, основанного на принципах* (рис. 2).

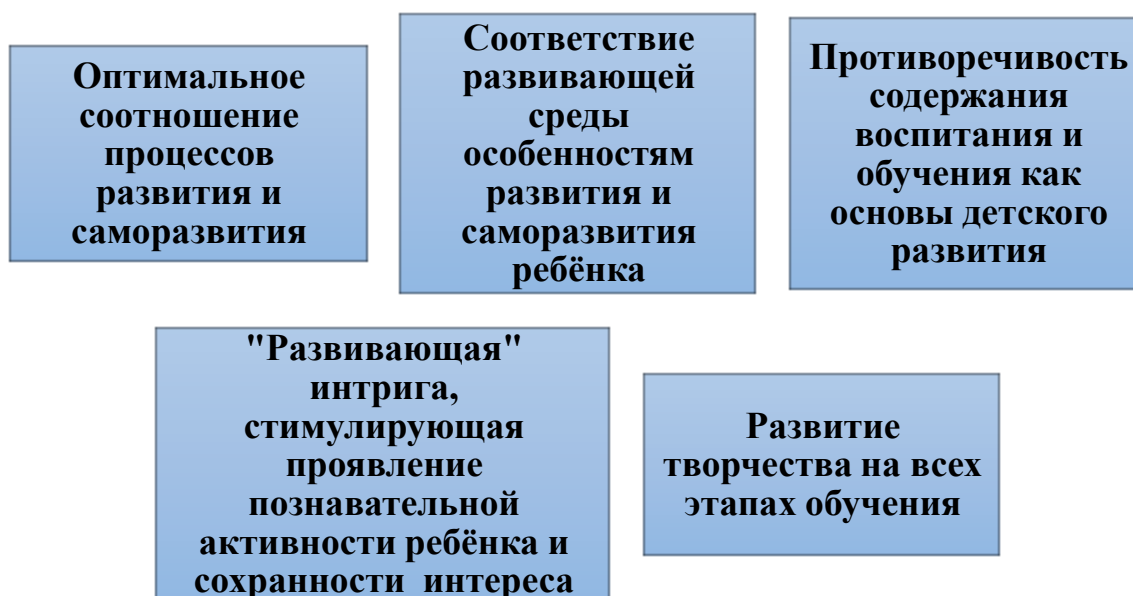


Рис. 2 Принципы организации процесса умственного воспитания (по Н. Н. Поддьякову)

Цель умственного воспитания в дошкольном возрасте как системообразующего компонента направлена на формирование познавательного отношения ребёнка в окружающей действительности (предметы и вещи рукотворного мира, объекты и явления природы, социальные процессы, другие люди и пр.).

Основными педагогическими условиями формирования познавательных интересов в дошкольном возрасте являются:

организация, разнообразной детской деятельности (познавательная, речевая, игровая, трудовая, учебная, общение и др.); обогащение и углубление знаний; успешное освоение детьми общими и специальными навыками познавательной деятельности; включение детей в активный поиск знаний – элементарный самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы и решение проблемных ситуаций, что приводит к развитию познавательной активности.

Задачи умственного воспитания в дошкольном возрасте включают в себя следующие направления:

- 1) формирование системы знаний об основных сферах окружающего мира и жизнедеятельности;
- 2) формирование навыков и умений познавательной деятельности, развитие познавательных процессов и способностей;
- 3) формирование познавательных интересов, потребностей и мотивов.

Эффективным средством умственного воспитания, по мнению Л. В. Коломийченко являются различные виды детской деятельности, доведённые до самостоятельности (речевая, игровая, двигательная, трудовая, музыкальная, изобразительная и др.)³⁶.

В дошкольном возрасте педагогами используется многообразие *способов познавательной деятельности* как инструментов, средств решения познавательных задач, системы логических и практических операций: наблюдение, обследование сравнение, аналогия, классификация, обобщение, типизация, исследование, экспериментирование, моделирование и пр. (Ю. Е. Золотарёва, А. И.

³⁶ Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 210 с.

Васильева, Н. М. Крылова, В. И. Логинова, А. К. Матвеева, А. М. Федотова и др.). Помимо выделенных способов познавательной деятельности в процессе умственного воспитания формируются конструктивные способы и средства взаимодействия ребёнка с окружающими людьми (сверстниками, взрослыми), происходит становление интеллектуальных способностей в совокупности операциональных действий, обеспечивающих успешность познавательной деятельности и формируется культура умственного труда.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в творческой деятельности требует использование педагогом эффективных *методов обучения* как системы взаимосвязанных последовательных способов взаимодействия взрослого и детей, что способствует развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке привычки поведения в разных видах детской деятельности.

Целенаправленное решение умственных задач осуществляется различными *методами обучения* как способами действий по освоению содержания познавательной деятельности (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, М. И. Кондаков, И. А. Лыкова, Н. Н. Поддъяков, Д. Б. Эльконин и др.). В научной литературе «метод» рассматривается как «сердцевина» образовательного процесса и соединяющее звено между поставленной целью и конечным результатом на основе совместной деятельности педагога и ребёнка³⁷. В самом общем виде *педагогический метод определяется как способ осуществления*

³⁷ Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – С. 218.

*педагогического взаимодействия, обеспечивающий решение образовательной задачи*³⁸.

В процессе умственного воспитания используются следующие методы обучения:

– *методы по характеру познавательной деятельности* (В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), активизирующие познавательную деятельность ребёнка и его мыслительную активность, возникающую в тесной взаимосвязи с практическими действиями;

– *методы по источнику передачи информации и характеру её восприятия* (Е. Я. Голант, Н. М. Верзилин, Е. И. Перовский и др.) включают в себя *пассивное* (рассказ, показ, объяснение, слушание и т.п.) и *активное восприятие* (работа с наглядным материалом, действие с продуктом творчества), которое обслуживается всеми сторонами деятельности ребёнка, благодаря чему создаются благоприятные условия его умственного развития;

– *методы по дидактическим целям и задачам* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Г. И. Щукина и др.) аккумулируют различные варианты информационно-развивающих действий и упражнений для последовательного приобретения знаний (формирование умений и навыков, творческая деятельность и т.д.)³⁹.

В системе современного образования педагогами активно используется *метод моделирования как учебное средство*

³⁸ Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – С. 65-69.

³⁹ Бутенко, Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Издательство : Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

формирования разнообразных знаний, умений и навыков, оказывающее положительное влияние на интеллектуальное, познавательное и творческое развитие детей. Доступность моделирования в период дошкольного возраста определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения – реальный предмет может быть замещён в деятельности детей другим предметом или изображением.

В дошкольном возрасте обучение моделированию осуществляется в следующей последовательности: 1) внимательное рассматривание объекта с помощью готовой модели, 2) сравнение объектов между собой, выделение признаков различия и сходства, 3) постепенное увеличение количества сравниваемых объектов и обучение приёмам моделирования, 4) совместное создание моделей. Отметим, что по мере осознания детьми способа замещения признаков, связей между реальными объектами и их моделями становится возможным привлекать детей к совместному с педагогом, а затем и самостоятельному моделированию.

Для детей 6-7 лет наиболее типичен *атрибутивный способ использования моделей*, который характеризуется ориентацией ребёнка на конкретные признаки предметов и явлений. Особенностью этого способа является оперирование *сдвоенными признаками* предметов: большой-маленький, широкий-узкий, белый-чёрный и т.п.). Получив ответ в процессе моделирования, ребёнок «отбрасывает» один признак, а к оставшемуся вновь присоединяет *раздвоенный признак* по другому основанию.

В умственном воспитании детей дошкольного возраста используется три *вида моделей*: *предметная* (физическая конструкция предмета познания), *предметно-схематическая* (компоненты объекта

модели и связи между ними обозначаются при помощи предмето-заместителей и графических знаков), *графическая* обобщённое представление разных видов отношений в схемах, графиках и рисунках).

В процессе обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста используются разные *виды моделирования*:

– *перцептивное моделирование* основано на действиях перцептивного моделирования, что представляет собой умение ребёнка соотносить свойства обследуемого предмета не с одним эталоном (сенсорным, художественным), а с их группой – построение его «эталонной модели»;

– действие *практического моделирования* выражается в продуктивных видах деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд), когда ребёнок создаёт реальные копии, модели разных предметов и сложных конструкций, пользуясь дискретными операциями и дискретным материалом;

– *художественное моделирование* заключается в умении ребёнка воспринимать и обследовать образцы; подбирать и использовать художественные средства (форма, цвет, фактура и пр.) для создания продуктов творчества по принципу целесообразности и практичности, эмоциональной выразительности и красоты⁴⁰.

Практика работы с детьми показывает, что познавательная деятельность в ДОО и начальной школе может осуществляться в следующих видах моделирования (Н. В. Бутенко, И. Г. Галянт, Г.

⁴⁰ Бутенко, Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Издательство : Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

Голошумова, Р. М. Чумичева и др.): *цветовое моделирование* (составление индивидуальных словарей), *графическое моделирование* (окружающий мир, выраженный графическими знаками), *пластическое моделирование* (развитие мелкой моторики рук и координации тела) и пр.

Методом умственного воспитания в дошкольном возрасте является *элементарный опыт* – наблюдение за объектом или явлением, организованном в специальных условиях. Участие детей в элементарных опытах требует сложной аналитико-синтетической деятельности, способности анализировать, сравнивать, классифицировать, делать выводы и пр.

В процессе умственного воспитания дошкольников используется *эксперимент* как способ преобразования жизненной ситуации, предмета или явления, изменение его качественных характеристик с целью решения умственной задачи, изучение скрытых, непредставленных свойств объекта, установления связей между ними и пр.

Речевая логическая задача как метод обучения в форме рассказа-загадки, ответ на которую может быть получен, если дети уяснили определённые связи и закономерности. Предлагая детям речевую логическую задачу, воспитатель ставит их в ситуацию, когда они должны использовать множество приёмов познавательной деятельности (сравнение, поиск путей решения и др.).

В умственном воспитании дошкольников используется *метод упражнения* – многократное повторение различных мыслительных действий и операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и пр.). В процессе решения умственных задач необходимо использовать разные *виды упражнений*: подражательно-

исполнительского, конструктивного и творческого характера (В. И. Логинова, П. Г. Саморукова).

С целью активизации умственной деятельности дошкольника возможно использование *современных методов обучения* и умственного воспитания: 1) *методы неожиданных решений* (предъявление проблемы и способов нестандартного выхода из неё, которые противоречат имеющемуся опыту детей), 2) *методы предъявления заданий с неопределённым окончанием* (на основе использования дополнительной информации), 3) *методы стимулирования творческой самостоятельности* (задания с новым содержанием, для выполнения которых требуется поиск аналогов их жизни).

Переход ребёнка в школу и новый образ жизни оказывают существенное влияние на дальнейшее формирование его личности в процессе учебной деятельности и воспитания. Рационально построенная система обучения в начальной школе обеспечивает ребёнку и успешное решение задач познавательной деятельности.

Умственное воспитание в начальной школе рассматривается: 1) в системе развивающего обучения как составляющая часть целостного процесса развития личности, являясь одной из его сущностных характеристик, 2) педагогической деятельности, направленной на развитие интеллектуальной культуры ребёнка, познавательных мотивов, умственных сил и мышления, что осуществляется в тесном единстве с формированием мировоззрения и становлением интеллектуальной культуры ученика (Г. С. Альтшуллер, И. П. Волков, В. В. Лихолетов, Т. А. Сидорчук, А. Э. Симановский, Г. В. Терехова и др.) .

Интеллектуальную культуру младшего школьника, основанную на комплексе знаний, умений и навыков умственного труда, мы связываем: с подвижными и гибкими знаниями, с умениями определять цели и решать задачи познавательной деятельности, с нарастанием инициативной, преобразующей активности ученика (исследовательское поведение, активность и инициативность) и др.

Умственное воспитание в начальной школе рассматривается в системе развивающего обучения как составляющая часть целостного процесса развития личности, является одной из его существенных характеристик. Целью умственного воспитания в начальной школе выступает передача знаниевого опыта от учителя к ученику (знаниевый опыт как доминанта в формировании качеств личности). для формирования у младших школьников системы научных знаний, с наибольшей полнотой и адекватностью отражающих действительность, отличающихся высокой степенью обобщённости и конкретности. Умственное воспитание в младшем школьном возрасте представляет собой процесс, направленный на совершенствование: умственных способностей и действий на основе формирования научных знаний, культуры умственного труда, активизации мотивации учения и познавательной активности. *Основными стратегиями умственного воспитания младших школьников в системе начального образования являются углубление и обогащение знаний в совокупности практики их освоения.*

Основными показателями эффективности процесса умственного воспитания младших школьников являются успешность их учебной деятельности, высокий уровень развития познавательных процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения, внимания), познавательную интереса: познавательной потребности,

интеллектуальной активности и инициативности, познавательной направленности, самостоятельности и творчества).

Я. А. Коменский считал, что воспитание и обучение ребёнка должны соответствовать закономерностям развития его природы и особенностям, ребёнку должна предоставляться возможность для проявления собственной активности и развития самостоятельности в познании мира ⁴¹. *Принцип природосообразности* имел прогрессивное значение в «борьбе» со старыми методами преподавания и был направлен на то, чтобы сделать процесс обучения более естественным и жизненным, лёгким и плодотворным. Основная идея принципа заключалась в том, что обучение должно вестись на основе перехода от более лёгкого к более трудному, от знакомого к неизвестному, от общего к частному, от простого к сложному.

В современном образовании принцип природосообразности рассматривается с позиции исходного положения, требующего, чтобы ведущим звеном любого воспитательного взаимодействия и педагогического процесса выступал ребёнок с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа обучающегося, состояние его здоровья, физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие выступают главными и определяющими факторами воспитания и обучения, играющие роль экологической защиты человека ⁴².

В дидактическом учении Я. А. Коменского важнейшее место занимал вопрос об общих принципах обучения – дидактических принципах. Впервые в истории дидактики учёный указал на

⁴¹ Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.

⁴² Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 121.

необходимость педагогического руководства принципами обучения, раскрыв их сущность и целесообразность применения (рис. 3).



Рис. 3 Дидактические принципы (по А. Я. Коменскому)

Рассмотрим выделенные дидактические принципы более подробно.

Принцип сознательности и активности предполагает такой характер обучения, когда обучающиеся не пассивно, путём зубрёжки и механических упражнений, а осознанно, основательно и глубоко усваивают знания и навыки, ведь где отсутствует сознательность, обучение ведётся догматически и в знании господствует формализм. Я.А. Коменский считал основным свойством сознательного знания не только понимание, но и успешное применение полученных знаний на практике через активность, самостоятельность и творчество обучающегося.

Принцип наглядности обучения Я. А. Коменский считал «золотым» *правилом обучения*, что предполагает усвоение учащимися знаний путём непосредственных наблюдений за предметами и явлениями с помощью их чувственного восприятия. В Средние века – в эпоху господства схоластики и догматизма идея наглядности в обучении была предана забвению и её перестали использовать в педагогической практике. Я. А. Коменский впервые ввёл использование наглядности как общепедагогического принципа.

В основе учения Я. А. Коменского о наглядности лежит сенсуалистически-материалистическая гносеология, а обоснование наглядности он связывает с тем, что ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущениях⁴³. Учебный эффект любого наблюдения зависит от того, насколько педагог сумел внушить обучающемуся, что и для чего он должен наблюдать, насколько удалось сохранить внимание ребёнка на протяжении всего процесса обучения.

Я. А. Коменский особо указывал на важность ознакомления детей с реальными вещами как предметностями мира, но прекрасно понимал, что это возможно далеко не всегда и поэтому в случае необходимости рекомендовал использовать различные наглядные средства – картинки, макеты, модели и пр. Для материнских школ эффективным средством обучения Я. А. Коменский считал *книжки с картинками*, которые нужно давать детям, отмечал важность развития чувства для восприятия внешних предметов посредством зрения, ведь книжка будет полезна в трёх отношениях: для усиления впечатления от увиденных предметов и вещей, для привлечения юных умов к

⁴³ Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский: в 2-х т. – Т. 1. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 447-449.

занимательным вещам – в смысле более лёгкого приучения ребёнка к чтению, а надписи над каждой картинкой помогут начать обучению ребёнка буквам.

В современном дошкольном образовании наглядное обучение как эффективное средство умственного развития ребёнка успешно используется, так как оно:

- «оживляет» процесс обучения, возбуждает интерес к усвоению знаний: наиболее эффективное использование наглядности достигается при *сочетании* непосредственного *восприятия с обучающим словом воспитателя*, которое привлекает внимание детей, направляет процесс восприятия, организует наблюдение, делает более осознанным процесс усвоения;

- формирует у детей образное мышление и на основе сравнения предметов и явлений по их признакам, выявления связей между предметами содействует развитию логического мышления;

- систематизирует и конкретизирует содержание обучения.

Принцип последовательности и систематичности знаний, согласно педагогическим взглядам Я. А. Коменского, требует овладения обучающимися систематизированными знаниями в определённой логической и методической последовательности, чтобы: 1) был установлен точный порядок обучения во времени, поскольку «порядок – душа всего», 2) обучение соответствовало уровню знаний обучающихся, 3) всё изучалось последовательно с начала и до завершения, 4) «подкреплять все основания разума» – значит учить всему, указывая причины и раскрывая, каким образом что-либо происходит, показывая, почему оно не может быть иначе, ведь знать что-нибудь – значит называть вещи в причинной связи.

Принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками. Понимание значения упражнений изменялось в различные эпохи с изменением целей и содержания обучения. Китайский философ Конфуций строил систему обучения на принципе повторения и упражнений, в Средние века *упражнения стали универсальными средствами обучения.*

Во времена Я. А. Коменского господствовавшее положение в школах занимали формализм и зубрёжка, но учёный вложил новое содержание в понятия упражнений и повторений, определив их *основную функцию – глубокое усвоение знаний, основанное на сознательности и активности обучающихся.* По его мнению, упражнение, тесно связанное с памятью, должно служить не механическому запоминанию слов, а пониманию предметов и явлений, их сознательному усвоению и использованию в практической деятельности. Я. А. Коменский выступал против механического запоминания в пользу логического и указывал на то, что в ум основательно внедряется только то, что хорошо понято ребёнком и тщательно закреплено его памятью.

В XIX-XX вв. существенный вклад в развитие отечественной дидактики внесли В. И. Водовозов, Л. С. Выготский, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, Н. Ф. Кошанский, А. Г. Ободовский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, И. М. Ястребцов и др., обеспечившие становление педагогической теории и практики ⁴⁴.

Многие представители педагогической мысли того времени видели сущность процесса обучения в передаче культурного наследия старшим поколением младшим. Дидактика П. Ф. Каптерева,

⁴⁴ Виноградова, Н. Ф. Влияние идей Л. С. Выготского на развитие российской дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 7. – С. 10-19.

разработанная в конце XIX в., отражала позицию учителя, основанную на «внутренней» стороне педагогического процесса, который учёный видел *в саморазвитии личности обучающегося на основе использования эффективных методов и приёмов обучения, которые не только облегчат процесс познания, но и будут способствовать «развязыванию» самостоятельности учащихся, их активности, что обеспечит сознательность усвоения учебного материала*⁴⁵.

Выводы:

– умственное воспитание понимается как «организация ума», как группа положений, регламентирующих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена деятельность; направлено на изучение содержания сознания в связи с изменениями личного опыта;

– умственная деятельность обучающегося обусловлена наследственными причинами и индивидуальным опытом человека, который накапливается благодаря повторяющимся впечатлениям, в результате чего формируются привычки;

– цель умственного воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте определяется как: 1) фактор познавательного и речевого развития, 2) процесс формирования познавательного отношения к окружающей действительности (к объектам и явлениям природы, предметам рукотворного мира, социальным процессам, другим людям и самому себе);

⁴⁵ Тамбиева, З. М. Дидактические взгляды П. Ф. Каптерева: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : АПН РСФСР, 1963. – С. 23-24.

– правильно организованное обучение в начальной школе и привлечение всех детей к активной познавательной деятельности обеспечивает полноценное умственное развитие и потенциальные возможности школьников;

– в начальной школе необходимо создавать благоприятные предпосылки для развития познавательных способностей учеников, укрепления физического и психического здоровья, учить детей без принуждения и сделать учение радостным и желанным.

1.4 Развитие познавательного интереса в дошкольном и младшем школьном возрасте

В период дошкольного возраста дети находятся у истоков познания, когда формируются первичные представления об окружающей картине мира и ребёнок способен усваивать огромный объём знаний. Поскольку психика есть отражения действительности, её развитие обнаруживается в том, *что* отражает ребёнок в разные периоды своей жизни и *как* протекает сам процесс познания.

Развитие познавательной деятельности и активности сказывается не только в том, что у ребёнка увеличивается объём знаний об окружающих его предметах, образах и явлениях, но и в изменении глубины познания, хорошо знакомые ребёнку с первых лет его жизни предметы отражаются по-разному в разные моменты его жизни. Постепенно знания ребёнка приобретают всё большую осмысленность, системность, подвижность и обоснованность.

В настоящее время перед образовательными учреждениями поставлена основная задача – спроектировать целостный интегрированный образовательный процесс, направленный на оптимизацию и обогащение процесса познавательного развития дошкольников и младших школьников для их становления как активных и самостоятельных субъектов обучения на основе внутренних побуждений (Ю. М. Александрова, В. Ф. Башарин, В. С. Безрукова, Н. Ф. Добрынин, А. А. Майер, Г. И. Щукина и др.).

Л. С. Выготский указывал, что процесс развития есть переход ребёнка от поверхностного отражения отдельных, разрозненно воспринимаемых им предметов, явлений и образов к познанию их сущности, к раскрытию законов, управляющих ими, в процессе чего осуществляется переход к системным и осмысленным знаниям⁴⁶. В процессе развития ребёнок учится сравнивать и группировать однородные предметы, рассуждать и делать выводы из наблюдаемых явлений, а затем на практике проверять их.

И. М. Сеченов отмечал, что умственный мир ребёнка «населён» скорее всего единицами, чем группами, а у взрослого весь внешний и внутренний мир распределён в ряды систем⁴⁷. Развитие познавательной деятельности выражается в том, что ребёнок постепенно овладевает всё более совершенными способами отражения действительности: учится наблюдать и запоминать выборочно то, что является для него наиболее существенным, а затем намеренно воспроизводить только тот материал, который ему необходим.

⁴⁶ Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – С. 412-415.

⁴⁷ Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва : Госполитиздат, 1947. – С. 399-408.

Если период дошкольного детства не используется взрослыми для полноценного умственного развития ребёнка, то ему наносится серьёзный, а иногда и невосполнимый в последующие годы жизни ущерб. Поэтому важно, чтобы педагоги ДОО повседневно заботились о том, чтобы дети не только усваивали посильные знания, приобретали необходимые умения и навыки в разных видах детской деятельности, но создавали условия для формирования любознательности и интереса к знаниям, желание и потребность наблюдать, размышлять, искать и находить правильные решения поставленных задач, применяя для этого адекватные и разумные способы их решения. Всё это необходимо для того, чтобы в дошкольном возрасте у детей формировалась способность переживать радость успеха познания и интеллектуальное удовольствие от умственной деятельности, когда развитие познания обнаружится не только в изменении объёма и глубины познаваемого содержания, но и овладения способами познавательной деятельности.

В процессе познания окружающего мира особенно велика роль *активной деятельности личности, формируемой под воздействием среды и воспитания*, как деятельного отношения к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе исторического опыта человечества, что проявляется в творческой деятельности человека, волевых актах и общении ⁴⁸.

Благодаря активности детей, проявляющейся в разных видах и формах детской деятельности, процесс воздействия среды превращается в сложный двусторонний процесс взаимодействия

⁴⁸ Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 8.

ребёнка с окружающей средой, который является причиной его развития (А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, В. С. Мухина и др.). Необычайная сложность, изменчивость, глубокая и внутренняя противоречивость взаимодействия ребёнка со средой усиливается тем, что с первых лет своей жизни ребёнок проявляет себя как активный субъект, не только отвечающий на раздражения взрослых, но и воздействующий на свою среду и самого себя. При этом необходимо помнить, что с каждым днём жизни ребёнка роль этого фактора (активности) резко повышается.

В условиях динамично развивающегося мира возрастает внимание современной науки и практики к вопросам развития познавательного интереса в период дошкольного детства, что обусловлено социальным заказом общества на выпускника дошкольной образовательной организации и ФГОС дошкольного образования (2013 г.). Среди многообразия психологических феноменов особое внимание уделяется изучению вопросов развития интереса в дошкольном возрасте не обособленно, а в целостности структуры личности.

В процессе умственного воспитания осуществляется формирование познавательных интересов в форме избирательной познавательной направленности на предметы, образы и явления окружающего мира.

Интерес как сложное психическое образование широко представлен в исследованиях Б. Г. Ананьева, М. Ф. Беляева, Л. И. Божович, Н. Ф. Добрынина, Е. П. Ильина, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др. Разнообразие взглядов учёных на интерес основывается на выделении тех или иных его сторон и проявлений,

частично совпадающих с проявлениями других образований психики ребёнка: интерес как потребность, интерес как познавательная потребность, интерес как деятельность. Психологи выделяют основные направления в понимании интереса:

1) *интеллектуальное направление* (психологическую сторону интереса составляет интеллектуальная сторона психики – интерес вызывает у индивида то, что подлежит познанию);

2) *эмоциональное направление* (интерес у человека вызывает то, что особо привлекает и вызывает положительные эмоции);

3) *волевое направление* (интерес является стимулом активности как своеобразное шаговое движение, сопровождаемое волевой направленностью).

В основе понимания интереса как устойчивого образования личности лежат концептуальные позиции А.С. Ананьина, Б.И. Додонова и др., рассматривающих *интерес-отношение к процессу* (получение удовольствия от процесса деятельности), *интерес-отношение к цели* (получение результата деятельности), *процессуально-целевой интерес* (сочетание удовольствия и результата).

Развитие познавательного интереса происходит в процессе деятельности, основанной на генетической линии развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.): *любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес – деятельность*. Г. И. Щукина отмечает, что *ядром познавательного интереса* являются эмоционально окрашенные мыслительные процессы, оказывающие влияние на способность человека к более длительному и устойчивому вниманию и волевому усилию, переживаемые положительные эмоции (удивление, радость

успеха, гордость и др.) создают уверенность в собственных силах и побуждают человека к новому поиску⁴⁹.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, активизируются познавательные способности, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности⁵⁰. Выделенные качества, по мнению Ш. А. Амонашвили, Т. И. Бабаевой, Р. С. Буре, Г. Г. Кравцовой и др., определяют возможности познавательного развития и «резервы» личностного роста ребёнка дошкольного возраста в познании.

В психологии понятие «интерес» рассматривается как «потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, преимущественно развёртывающееся во внутреннем плане»⁵¹. Развитие познавательного интереса осуществляется в общей системе умственного воспитания детей в образовательном процессе, в играх, в труде, в общении.

Одной из задач разностороннего развития ребёнка является воспитание познавательных интересов и любознательности детей, готовности их к познавательной деятельности. В условиях формирующейся познавательной деятельности ребёнка содержание

⁴⁹ Щукина, Г. Н. Проблемы познавательных интересов в педагогике / Г. Н. Щукина. – Москва : Педагогика, 2009. – С. 76-79.

⁵⁰ Бутенко, Н. В. Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте: теоретико-методологический аспект / Н. В. Бутенко. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО), 2021. – 235 с.

⁵¹ Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.

интереса обогащается за счёт новых связей предметного мира, а эмоциональный и волевой моменты проявляются специфично как интеллектуальная эмоция и усилие. На основе познавательного интереса возникает и развивается творческая инициатива ребёнка, поиск самостоятельного решения умственной задачи, применения знакомого или нового способа действия.

Исследуя проблему формирования познавательного отношения в дошкольном детстве, можно отметить, что оно не является врождённым, не преобразуется само по себе в стойкий познавательный интерес, а формируется в образовательном процессе освоения и присвоения ребёнком общественного опыта. Формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте как *условие развития пытливости ума* осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. По мере своего развития познавательный интерес ребёнка постепенно становится мотивом умственной деятельности.

Характерными для познавательных интересов являются следующие черты:

– *многогранности* как активного познавательного отношения ко многим предметам и явлениям, способности ребёнка к многосторонней умственной деятельности;

– *целостности*, что характеризуется интересом ребёнка не только к фактам, качествам и свойствам, но и к сущности, причинам, взаимосвязи предметов, образов и явлений;

– *устойчивости*, которая выражается в постоянстве интересов ребёнка длительное время, руководствуясь личным выбором (по стойкости интересов судят об уровне умственной зрелости ребёнка);

– *динамичности*, заключающейся в том, что знания, усваиваемые ребёнком, представляют собой «подвижные» схемы, которые применяются вариативно в разных условиях и служат в его умственной деятельности;

– *действенности*, что проявляется в активной деятельности ребёнка, направленной на ознакомление с предметами, образами и явлениями, в преодолении трудностей и проявлении волевых усилий для достижения целей обучения.

Процесс развития познавательных интересов сочетает целенаправленное обучение, руководство педагога и самостоятельность ребёнка. На формирование познавательных интересов огромное влияние оказывают жизнь ребёнка в коллективе, усвоение опыта друг друга и накопление личного опыта деятельности (Е. П. Ильин, А. И. Сорокина, Г. И. Щукина и др.). Интерес повышает работоспособность ребёнка, делает увлекательным самое скучное и трудное занятие. Г. И. Щукина классифицирует интересы в дошкольном возрасте по следующим основаниям:

– *аморфные интересы* проявляются только при внешней стимуляции, характеризуются отсутствием познавательной активности, ребёнок проявляет неуверенность в своих возможностях;

– *разносторонние познавательные интересы* побуждают ребёнка к поиску нового во всех областях предметного мира (такой интерес часто граничит с любознательностью);

– *стрессовые интересы* формируются в процессе познавательной практической деятельности локального характера, что в последствие может определять профессию человека.

Интересы проявляются в разнообразных видах детской продуктивной деятельности на основе проявления познавательной

активности, инициативности и самостоятельности ребёнка старшего дошкольного возраста, когда он создаёт продукты собственного творчества. Развитие интереса к продуктивной деятельности как источника эмоциональных переживаний и средства достижения целей ребёнком тесно связано с процессом освоения действительности в форме знаний.

Решая задачу развития познавательного интереса к продуктивному творчеству на основе «познавательного влечения», педагогам целесообразно использовать *интеграцию как способ познания* и формирования целостной картины мира через решение интегрированных познавательных задач (А. Б. Орлов). Познавательный интерес чаще всего сочетается с общей любознательностью ребёнка, что свидетельствует о развитии активности и богатстве его интеллектуальных эмоций.

А. И. Сорокина отмечает, что иногда познавательный интерес ребёнка включает в себя «зерно» формирующихся способностей, а любознательность детей и зачатки познавательного интереса не развиваются сами собой – они возникают в процессе выявления индивидуальных возможностей ребёнка, в результате воспитательного воздействия на него, заботливого и бережного «взрачивания»⁵². При этом педагогам необходимо помнить, что в дошкольном возрасте познавательные интересы ещё крайне неустойчивы, но под руководством внимательного, компетентного и опытного педагога любознательность и познавательные интересы успешно развиваются у всех детей без исключения.

⁵² Сорокина, А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 6-9.

Полагаем, что возможное решение проблемы развития познавательного интереса в дошкольном возрасте можно сформулировать следующим образом. Познавательный интерес как сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, внимание, воображение, восприятие, мышление), способствует ориентации ребёнка в окружающем мире и оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности (Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, А. И. Сорокина и др.). Отметим, что развитие познавательного интереса к продуктивному творчеству способствует перерастанию в устойчивую личностную потребность ребёнка в активном деятельностном отношении в процессе ознакомления с многообразием картины мира, явлений окружающей жизни и воспитания активного, заинтересованного отношения к ним.

Вышеизложенные позиции послужили в качестве исходного положения для определения собственной трактовки понятия «развитие познавательного интереса». Итак, *развитие познавательного интереса у ребёнка дошкольного возраста выступает как побуждающая двигательная сила на фоне эмоционального «насыщения» разными видами детской деятельности и формирует устойчивое познавательное отношение ребёнка к предметам и объектам окружающего мира, вырабатывая познавательные потребности.*

Актуальность проблемы развития любознательности обусловлена тем, что среди различных психологических феноменов, принимаемых за мотив или побуждение к деятельности, большое внимание уделяется познавательным интересам, любопытству и любознательности, активно формирующимся в дошкольном возрасте.

В современной психолого-педагогической науке (Б. Г. Ананьев, Э. А. Баранова, С. В. Гусарова, А. К. Дусавицкий, Н. Г. Морозова, А. Н. Поддъяков, А. И. Сорокина и др.) достаточно основательно исследована проблема развития *познавательного интереса, «генетически» связанного с любознательностью*. По мнению А. Н. Поддъякова, любознательность активно проявляется в процессе экспериментирования с объектами, имеющими структуру сложных динамических систем⁵³. В структуре любознательности учёный выделяет компоненты: знания, эмоции и активно-поисковый характер деятельности человека, направленный на овладение новыми знаниями.

Связывая проявления познавательного интереса человека с любопытством и любознательностью, психологи А. Г. Ковалёв, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, П. А. Рудик и др. определили *любопытство* как свойство личности, выражающееся в нецеленаправленной эмоционально окрашенной *любознательности, которая рассматривается с точки зрения определённого уровня формирования познавательной потребности человека, проявляющейся в бесконечном стремлении к познанию нового*. В педагогике понятие «любопытство» трактуется с точки зрения стремления узнать и увидеть что-то новое, неизвестное и проявить активный интерес к нему⁵⁴.

В психологических исследованиях часто используется понятие «любознательность», сродное понятию «любопытство». С точки

⁵³ Поддъяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддъяков. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – С. 45-47.

⁵⁴ Ожегов, С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1983. – С. 294.

зрения физиологии, любознательность как сложное психологическое образование связана с воздействием на мозговые структуры человека, озадаченного неопределённой информацией, вызывающей возрастание возбуждения (Д. Е. Берлайн). *Результатом любознательности* могут выступать творческие идеи, изобретения и креативные действия личности в различных областях человеческих знаний.

В рамках личностно ориентированной концепции образования (Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, Г. А. Цукерман, Р. М. Чумичева, И. С. Якиманская и др.) *любознательность как психический феномен рассматривается с новых позиций показателя личностного отношения ребёнка – субъекта познания к окружающему миру в стремлении познавать и проявлять себя в этом мире.*

Проблема развития познавательного интереса в педагогической науке и практике (О. В. Брежнева, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Г. Н. Щукина, В. С. Юркевич и др.) изучена достаточно широко. По мнению исследователей, познавательный процесс, осуществляющийся через интерес ребёнка, направлен на внешнюю оболочку предметов, образов и явлений, привлекающих ребёнка своей необычностью и новизной, а любознательность понимается как определённая стадия развития познавательного интереса на основе сильно выраженных эмоций (удивление, восторг, восхищение и др.).

В дошкольном возрасте интерес «направляет» стремления ребёнка создавать продукты деятельности, используя их в игровых действиях и повседневной жизни – обязательным признаком интереса у ребёнка выступает устойчивое, положительно-эмоциональное отношение к предмету или объекту творчества. Именно интерес

заставляет ребёнка методом «проб и ошибок» искать пути и способы удовлетворения, возникшего у него желания знать, понимать и действовать.

Дошкольное детство – фундаментальный период «расцвета» и становления детской познавательной активности в разных видах деятельности (игровая, музыкальная, изобразительная, экологическая и др.), когда ребёнок пытается узнать, упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нём какие-либо взаимосвязи. Образовательный процесс в ДОО, согласно требованиям ФГОС дошкольного образования (2013 г.), проектируется на том основании, что развитие любознательности и процесс обучения ребёнка тесно взаимосвязаны. Н. В. Бутенко отмечает, что любознательность в дошкольном возрасте составляет основу познавательной деятельности ребёнка, предоставляя ему возможность произвести конкретные исследовательские действия с предметами и объектами для получения интересующей ребёнка информации⁵⁵. Е. Ф. Басько определяет любознательность как развивающееся многокомпонентное мотивационно-стилевое свойство личности, направленное на реализацию познавательной деятельности ребёнка⁵⁶.

Стимуляция любознательности в дошкольном возрасте, на наш взгляд, обусловлена в образовательном процессе ДОО следующими моментами.

⁵⁵ Бутенко, Н. В. Динамические тенденции развития познавательного интереса ребёнка дошкольного возраста к продуктивной деятельности // Профессиональный проект. М.-Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие». – 2014. – № 2 (15). – С. 5-10.

⁵⁶ Басько, Е.Ф. Развитие любознательности детей 6-8 лет в системе непрерывного дошкольного и начального общего образования: автореф. дис. канд. псих. наук / Елена Фёдоровна Басько. Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.

❖ Дошкольный возраст характеризуется общей направленностью эмоционально-положительного отношения к целостному миропониманию, когда конкретные явления и события жизни, взаимоотношения ребёнка и окружающих его людей (сверстники, педагоги, родители) являются источниками для появления, формирования и развития любознательности.

❖ Любознательность не является врождённым свойством личности и как проявление своеобразной активности ребёнка тесно связана с его ориентировочной и исследовательской деятельностью, основанных на практических действиях и культурных практиках, составляющих перспективные интересы ребёнка, когда он самостоятельно (или с помощью взрослого) апробирует новые виды деятельности.

❖ Чтобы любознательность стала чертой характера ребёнка, педагогу необходимо «проектировать содержание образования в незавершённой форме» (И. А. Лыкова) – создавать проблемные ситуации, побуждающие стремления ребёнка «проникнуть вовнутрь» неизвестного и за его пределы через преодоление затруднений⁵⁷.

❖ Формированию устойчивости любознательности в дошкольном возрасте способствуют положительно окрашенные, эмоционально-психологические состояния ребёнка, создающие особую атмосферу увлечения деятельностью, что свидетельствует о важнейших внутренних изменениях в личностно-мотивационной сфере.

⁵⁷ Лыкова, И. А. Специфика картины мира дошкольника (взаимосвязь познавательного и эстетического развития) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 5. – С. 14-23.

Резюмируя вышеизложенное, отметим что развитие любознательности в дошкольном возрасте как начальный этап становления познавательной деятельности ребёнка в социальной среде способствует общему детскому развитию и развитию его самостоятельности, расширяет кругозор, побуждает к действиям и приобретению новых знаний.

Практика воспитания и обучения детей дошкольного возраста показывает, что познавательная деятельность ребёнка непосредственно связана с развитием его умственной активности. Предлагаемые педагогами знания и способы освоения действий в разных видах детской деятельности должны вызывать у детей готовность к усвоению знаний, желание научиться тем или иным способам умственной деятельности, закрепляя их упражнениями. Если дети равнодушны, у них не возникает интереса к приобретению знаний, они неохотно выполняют требования педагога, в таком случае не может быть и полного сознательного усвоения знаний, а педагогическая деятельность остаётся нейтральной к процессу умственного развития ребёнка.

В процессе освоения детьми дошкольного возраста обучающего дидактического материала наблюдается то, что даже незначительное количество дидактических заданий, упражнений и игр, проведённых педагогом, не даёт качественного результата по усвоению знаний и умственного развития детей. *Причина этого*, на наш взгляд, часто кроется в том, что *педагоги удобно планируют лишь собственную деятельность*, определяя содержание занятий, технологии обучения, дидактическое сопровождение, формы, методы и способы работы с детьми, *не представляя умственную деятельность самих детей:*

речевую деятельность, активность восприятия, наблюдательность, умение выделять, сравнивать, обобщать и пр.

Ставя перед детьми познавательные задачи, педагог должен учесть непредвиденные затруднения и побуждать к их преодолению – создавать условия для активизации познавательных процессов. Только отчётливо представляя содержание и характер умственной деятельности и активности детей, педагог может управлять этими процессами, решая задачи умственного воспитания и развития. Выполнение такого требования кажется трудным, но оно крайне необходимо, так как обеспечивает чёткость и успешность воспитательного и обучающего воздействия на детей, это же требование помогает педагогу правильно планировать, реализовывать и контролировать собственную педагогическую деятельность и её результат.

Основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной деятельности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают в требованиях, условиях и обстоятельствах жизненных ситуаций.

В процессе обучения детей дошкольного возраста на основе освоения дидактических материалов познавательная задача должна быть поставлена чётко, чтобы она была понятна детям, они могли бы ясно представлять, что узнают в процессе её решения, чему научатся. Детям должны быть понятны условия и способы решения познавательной задачи (как делать, что для этого нужно, какими способами это решить и пр.). В то же время педагог должен побуждать детей искать разные варианты и способы решения задачи,

чтобы ребёнок осознанно выполнял умственные и практические действия, активизируя собственную умственную деятельность, делая её более целенаправленной, контролируемой самим ребёнком и педагогом.

Целенаправленное воздействие на познавательные процессы, повышение их производительности, правильное их сочетание и взаимодействие, а также формирование способностей составляет существенную сторону умственного воспитания и развития детей дошкольного возраста. В период дошкольного детства в познавательной деятельности происходят глубокие качественные изменения, которые отражают противоречие между усвоенным материалом и новым, преобразование старого качества в новое, более высоко уровня – это конкретно выражается в непрерывном движении ребёнка от незнания к знанию, от неполного знания к более полному. Систематизированные первичные знания об окружающем мире в дошкольном возрасте легче запоминаются и воспроизводятся, что составляет значительную «экономия» в способах умственных действий и деятельности детей.

Путь освоения знаний детьми дошкольного возраста сложный и длительный во времени: педагог должен знать особенности и закономерности детского развития и учитывать то, что ребёнок является субъектом воспитания – он живёт, чувствует, действует и по-своему относится к тем или иным явлениям жизни. Педагогическое «искусство», на наш взгляд, состоит в умении взрослого: смотреть на мир глазами ребёнка, вместе с ним радоваться и удивляться; учитывать особенности, возможности и потребности детей, а не приспосабливаться к ним; руководить детским развитием, «раскрывая» мир так, чтобы дети могли видеть его реальную красоту

в предметах, образах и явлениях со всеми признаками, свойствами и качествами, а увидя, не утрачивали к ним интерес на протяжении всей жизни.

Развитие интереса в младшем школьном возрасте можно считать своеобразным «эпицентром» активизации обучения, формирования активности школьника и его положительного отношения к учению, учителю, к школе к соучастникам своей деятельности, к процессу и результату собственного труда. Познавательные процессы, сформированные в дошкольном возрасте, качественно совершенствуют процесс школьного обучения в единстве внешнего и внутреннего развития личности через ценностные ориентации (обращённость учеников к духовно-нравственным ценностям), способствующие формированию интересов личности школьника. В образовательном процессе решение таких сложных проблем находится в тесной взаимосвязи интересов и мировоззрения, интересов и нравственности, интересов и жизненных целей, самопознания.

Важным вопросом в школьном образовании в формировании целостной, культурной личности является сопряжённость его познавательных и эстетических интересов, обогащающих и облагораживающих развитие школьника приобщением к миру прекрасного и к миру ценностей общества. «Слияние» познавательного и эстетического интереса содействует разностороннему развитию его потенциальных возможностей, познавательных и творческих потенций. Практика работы в школе показывает, что в процессе формирования интересов в обучении особую сложность представляют ученики, которые испытывают неудачи в учении, которые являются определённым барьером к

развитию интересов, активности, инициативности и самостоятельности.

В период школьного обучения Г. И. Щукина рассматривает *познавательный интерес* как особую избирательную направленность личности на процесс познания, отмечая её избирательный характер, который выражен в той или иной предметной области знаний⁵⁸. В условиях школьного обучения познавательный интерес выражается расположением школьника к учению и к познавательной деятельности в области ряда учебных предметов.

Действие познавательного интереса и его влияние на деятельность и личность школьника в процессе обучения рассматривается в разных модификациях (рис. 4).



Рис. 4 Модификации познавательного интереса у школьников (по Г. И. Щукиной)

Интерпретируя научные взгляды автора, рассмотрим содержание модификации более подробно.

⁵⁸ Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина, В. Н. Липник, А. С. Роботова и др., под ред. Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

Познавательный интерес как средство обучения можно использовать, обогащая кругозор ученика интересной, содержательно наполненной деятельностью. Познавательный интерес, выступающий в качестве значимого мотива, служит внутренним побуждением учебной деятельности учащихся (Л. И. Божович, В. Н. Липник, Н. Г. Морозова, А. С. Роботова, Ф. К. Савина, Л. С. Славина, К. Д. Ушинский, Г. И. Щукина и др.). Исследованиями учёных было установлено, что действия познавательного интереса как мотива учения бескорыстны в рамках не вербального, а реально действующего мотива, способствующего устремлению школьника к познанию – этому он посвящает свой досуг, деятельность на уроке, этим «насыщает» своё общение, в результате чего он не нуждается в постоянном внешнем стимулировании учения, с желанием ходит в школу, активно приобретает знания на уроках.

Особая значимость познавательного интереса как мотива совершаемых учебных действий, обнаруживается в том, что ученик должен осуществлять их с желанием, располагая школьника к решению всех задач учебных действий, активизируя внутренние процессы для достижения более высоких результатов. Обособление познавательного интереса как мотива учения от других ценных мотивов жизнедеятельности напротив может неблагоприятно сказаться на формировании личностных качеств ученика.

В учебном процессе познавательный интерес проникает во все его функции, содействует готовности школьника к познанию, воспитанию и развитию, целостно формируя личность школьника. Образовательная функция обучения, основанная на интересе к учению, в объективной значимости знаний и активных процессов сознания учащихся приобретает более высокий результат и приносит

удовлетворение деятельностью всем субъектам образования (детям, педагогам, родителям).

Познавательный интерес в младшем школьном возрасте входит в структуру личностных свойств своей побуждающей стороной, проникая в характерологические черты. Любознательность, пытливость и причастность к происходящим событиям – всё это в начальной школе сопряжено с интересом, что проявляется в любых обстоятельствах, в деятельности и жизни ученика.

В структуре учебной деятельности ярко проявляется роль познавательного интереса, который «проникает» в каждый компонент учебно-познавательной деятельности, создаёт благоприятный климат для обучения и повышает его эффективность, способствует становлению ребёнка как субъекта учения. В организованном построении деятельности интерес к учению содействует обогащению связей и отношений, приближающих деятельность к личности ученика, делающих её необходимой и лично значимой (В. Ф. Башарин, Н. Ф. Добрынин, А. Н. Леонтьев и др.).

В формировании познавательных интересов в начальной школе, особенно у слабоуспевающих учеников, важное место отводится созданию благоприятной эмоциональной атмосферы деятельности, снимающей у детей состояние тревожности, страха перед вызовом для ответа, боязни получить плохую отметку, состояние полной безучастности, безразличия к совершаемой работе. *На первых этапах стимуляции познавательного интереса полезной оказывается занимательность, «черпающая» из условий внешней среды побуждения, оказывающие непосредственное действие на появление интереса.*

Занимательность изучалась в научной литературе (Н. И. Гамбург, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, К. А. Лыгалова, Г. И. Щукина и др.) с точки зрения: побудителя школьника к учению, средства активизации учебной деятельности и повышения качества обучения, важного стимула возбуждения непосредственного интереса к предмету. Занимательность не адекватна интересу, она относится не столько к психическому состоянию человека (каким является интерес, сколько к качеству вещей, предметов, явлений, воздействующих на интерес и возбуждающих его.

Занимательность одинаково действенна для всех категорий учащихся, но в отношении к деятельности слабоуспевающих имеет особый смысл. Практика показывает, что ученики, ощущающие трудности в обучении, особенно откликаются на необычное, занимательное и неизведанное, дающее «выход» собственным эмоциям. Первоначально занимательность выступает эмоциональной основой, на которой создаётся положительное отношение к предмету. Постепенное усложнение заданий с элементами занимательности *содействует укреплению волевых усилий* ученика, служит средством овладения более трудным материалом, активизирует познавательные интересы учащихся и стимулирует ситуативный интерес. Учителю необходимо помнить, что *занимательность не самоцель*, она должна побуждать учеников «проникать» в суть вопроса, который представлен ею. Вводя занимательный материал в обучение, важно видеть какой познавательный элемент он несёт. Занимательный материал создаёт у учащихся своеобразную психологическую ситуацию ожидания, стимулирует проявление интереса к изучению материала.

Формирование мировоззренческих позиций школьников и прочность их убеждений напрямую зависят от их интересов к вопросам мироздания и самопознания как основы формирующегося мировоззрения. Учение с интересом имеет большое значение для разностороннего воспитания школьников.

Выводы:

– в дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития ребёнка, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъектная значимость социального окружения, активизируются познавательные способности, появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности;

– познавательный интерес как сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, внимание, воображение, восприятие, мышление), способствует ориентации ребёнка в окружающем мире и оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности;

– формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте как условие развития пытливости ума осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания;

– развитие любознательности в дошкольном возрасте представляет собой начальный этап становления познавательной деятельности и активности ребёнка в социальной среде способствует общему детскому развитию и развитию самостоятельности, расширяет кругозор, побуждает к действиям и приобретению новых знаний;

– основой познавательной деятельности в дошкольном возрасте является процесс усвоения знаний и способов умственной деятельности, направленность всех процессов познания на решение познавательных задач, которые педагог в процессе обучения ставит перед детьми или которые возникают требований, условий и обстоятельств жизненных ситуаций;

– познавательный интерес как феномен в единстве объективной и субъективной сторон, является фактором, способным усиливать действенной каждой функции обучения; всё, что использует младший школьник в познании мира под влиянием познавательных интересов приобретает личностный смысл;

– основным источником познавательного интереса является процесс углублённой и сосредоточенной деятельности ребёнка, направленной на решение познавательной задачи;

– для педагога познавательный интерес выступает одним из существенных показателей того, что содержание образования понято и осмысленно детьми, не оставляет их равнодушными к последующему этапу обучения и познания.

ГЛАВА 2. ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОСНОВА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Высшие психические процессы рассматриваются как сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению; группа психических явлений, объединённых по функциям, которые они выполняют в системе психики человека. Все психические процессы характеризуются: динамичностью, кратковременностью и быстропротекаемостью⁵⁹.

Понятие «*высшие психические функции*» было введено в научный дискурс Вундтом в середине XIX в., а в русскоязычной психологической науке оно ассоциируется с именем Л. С. Выготского, который называл их *высшими психологическими функциями*. В различных научных источниках (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевский и др.) определены основные характеристики высших психических функций, в которых относят: социальность (интериоризация), системность, опосредственность, произвольность по способу саморегуляции⁶⁰. В высшим психическим функциям (ВПФ) относят опосредованные, «натуральные» функции, возникшие в ходе культурного развития человека: восприятие, память, мышление, воображение, речь. Считается, что высшие психические функции не являются специфически человеческим приобретением,

⁵⁹ Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Астрель : Хранитель, 2007. – 478 с.

⁶⁰ Леонтьев, А. Н. Развитие памяти. Экспериментальные исследования высших психологических функций. Становление психологии деятельности: ранние работы / Ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2003. – С. 27-30.

т.к. их наличие обнаружено у высших приматов, китообразных, некоторых птиц и моллюсков.

Экспериментальными исследованиями А. Р. Лурия (1962 г.) было доказано, что психофизиологическим коррелятом формирования ВПФ выступают сложные функциональные системы, имеющие вертикальную (корково-подкорковую) и горизонтальную (корково-корковую) организацию, но каждая высшая психологическая функция не привязана жёстко к какому-либо одному мозговому центру и является результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры делают более или менее специфический вклад в построение данной функции⁶¹.

Развитие психики как отражения действительности обнаруживается в том, *что* отражает ребёнок в разные периоды своей жизни и как протекает сам процесс познания. Развитие познавательной деятельности и активности сказывается не только в том, что у ребёнка увеличивается объём знаний об окружающем мире, но и в качественном изменении глубины познания. Знания постепенно приобретают всё большую осмысленность, системность, подвижность и обоснованность – хорошо знакомые ребёнку с детства предметы и образы отражаются им по-разному в разные моменты его жизни.

К важным показателям психического развития ребёнка в дошкольном возрасте относятся: содержание, характер, способ и направленность деятельности, а основными показателями сформированной разносторонней личности являются:

– развитие познания и познавательной практической деятельности ребёнка;

⁶¹ Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с.

- формирование системы личностных отношений к действительности и самому себе;
- овладение системой разнообразных умственных и практических действий, обеспечивающих возможность продуктивной деятельности (А. А. Люблинская).

Процесс обучения в школе связан с реализацией общественно обусловленных задач образования личности во взаимодействии с процессами воспитания и развития. Освоение обучающимися содержания образования представляет собой целостную систему научных знаний, практических умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-этических норм, которыми необходимо овладеть учащимися. *Образовательный процесс в школе имеет ценностную направленность*, ориентированную: на целостное, разностороннее развитие человека и деятельность субъектов образования во взаимодействии; развитие таких качеств личности, которые будут объективно необходимы для общества и отдельной личности (социально-значимые ценности, личностные ценности, адекватные общественным и ценностные ориентации обучающихся).

На эффективность процесса обучения, по мнению В. Г. Асеева, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильина, М. В. Матюхиной, А. А. Реана и др., влияет разнообразие мотивов, что обусловлено особой сложностью: самой учебной деятельности и уровнем её организации, возрастными особенностями учеников и всей системой их отношений к окружающим миром. В научных исследованиях подчёркивается высокая мотивация, которая, по мнению А. А. Реана, может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых

знаний, умений и навыков⁶². Исследованиями Л. И. Божович (1968) было установлено, что учебная деятельность младшего школьника побуждается двумя видами мотивов, которые имеют разное происхождение и разную психологическую характеристику: один вид мотивов порождается самой учебной деятельностью, непосредственно связанный с содержанием и процессом обучения – *познавательные мотивы*, второй вид мотивов составляет группа *социальных мотивов*⁶³.

В начальной школе особое значение приобретает *формирование познавательных мотивов* как одна из важнейших задач обучения. *Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов на более высокий уровень, что выражается в более произвольном характере их протекания (восприятие, внимание, память, представления и др.).*

Охарактеризуем общие закономерности развития психических процессов, влияющих на организацию познавательного развития в дошкольном возрасте и учебной деятельности младших школьников более подробно.

⁶² Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

⁶³ Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва : Ин-т практ. психологии, 2001. – 532 с.

2.1 Общая характеристика внимания и его особенности в познавательном развитии дошкольников и младших школьников

Внимание не является психическим процессом, а характеризует психическое состояние личности, выраженное в сосредоточенности на чём-либо (предмет, образ, человек и пр.) и в отношении человека к определённому объекту. Избирательный характер человеческого познания определяется окружающим миром, в котором мы живём, который воздействует на людей разными сторонами, но каждый человек по-разному сосредотачивается на чём-то важном для себя.

В психологии понятие «*внимание*» рассматривается как направленность и сосредоточенность сознания человека на определённых объектах или какой-либо деятельности⁶⁴. Объектами внимания могут быть: предметы, образы, явления, их свойства и отношения, действия, мысли и чувства людей и пр., а их изначальный выбор связан с анализом огромного потока информации из внешнего мира в форме *ориентировочно-исследовательской деятельности*, которая протекает на уровне подсознания. Выделение в сознании каких-либо объектов обусловлено их объективными характеристиками или особенностями их восприятия субъектом. Осознанное выделение объектов осуществляется в целенаправленной познавательной деятельности.

Сосредоточенность внимания как необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, предполагает его организацию, которая обеспечивает точность,

⁶⁴ Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / под общ. ред. А. Ребер. – Москва : ВЕЧЕ: АСТ. Т. 2. – 2000. – 591 с.

ясность и глубину отображения в сознании человека объектов познания. В жизнедеятельности мы встречаемся с разными *уровнями сосредоточенности*: от поверхностного внимания до глубокой поглощённости, которую И. П. Павлов называл «неотступным думанием», обязательным условием высоких достижений в любой области человеческой деятельности важным показателем интеллектуальной одарённости. Состояние сосредоточенности внешне проявляется в соответствующих: позе, мимике, взгляде и быстрой реакции. *Физиологической основой внимания* и его ранних форм (у животных) И. П. Павлов называл *безусловный ориентировочный рефлекс* (рефлекс «что такое?») ⁶⁵.

В психологии выделен ряд разновидностей *внимания*: *внешнее*, обращённое на окружающий мир, и *внутреннее*, направленное на собственные мысли и переживания. По целевой направленности и уровню необходимых волевых усилий ученика различают следующие *виды внимания*.

Непроизвольное внимание (первичное, непреднамеренное) отличается стихийностью возникновения и отсутствием усилий человека для его сохранения в памяти. Такой вид внимания характерен для маленьких детей и является естественным проявлением безусловного ориентировочного рефлекса. Для развития непроизвольного внимания необходимо использовать познавательные интересы детей.

Временной диапазон *непроизвольного внимания* достаточно широк и особенно у детей, случайно возникнув, может тут же «угаснуть», или наоборот, поразившее ребёнка событие может

⁶⁵ Полное собрание трудов И. П. Павлова. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Т. 4. – Москва : Ленинград : Изд-во АН СССР, 1947. – 352 с.

«приковать» его внимание на длительный срок. Такое внимание вызвано следующими причинами: *объективными особенностями* окружающих предметов и явлений (новизна, интенсивность, контрастность, динамичность) и *субъективными факторами*, в которых проявляется избирательное отношение человека к окружающему миру.

Произвольное внимание (преднамеренное) вызывается сознательно и целенаправленно, поддерживается волевыми усилиями человека на определённом уровне. Произвольное внимание недоступно детям преддошкольного возраста, особенно трудно даётся младшим дошкольникам, так как требует большого волевого напряжения, умения намеренно отвлечься, отключиться от всех впечатлений и заставить себя сосредоточиться на выполнении неинтересных действий.

В исследованиях Н. П. Анисимовой, Е. Н. Корнеевой, В. Д. Шадрикова выделены индивидуальные особенности внимания, определяющие его сущность⁶⁶ (рис. 5).

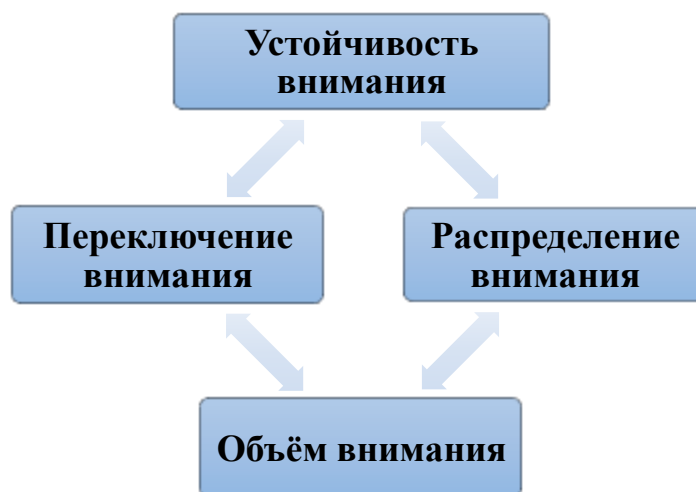


Рис. 5 Индивидуальные особенности внимания

⁶⁶Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Просвещение, 1990. – 142 с.

Устойчивость внимания включает в себя способности ученика:

1) поддерживать уровень сосредоточенности достаточно необходимый для данного вида деятельности, 2) сопротивляться отвлекающим обстоятельствам и случайным помехам в работе. Практика работы в начальной школе показывает, что практически невозможно добиться от учеников абсолютной устойчивости внимания.

Переключение внимания понимается как его перемещение с одного объекта на другой в следующих вариантах: 1) перенос внимания с одной деятельности на другую, 2) движение внимания в рамках одной деятельности.

Распределение внимания связано с его сосредоточением на нескольких объектах в одно и то же время. Практика работы с детьми показывает, что ученики начальной школы испытывают большие затруднения, связанные с распределением внимания, выражающегося в одновременном контроле смысла, грамотности речи, действий и пр.

Объём внимания характеризуется количеством одновременно воспринимаемых объектов. Например, скорочтение в начальной школе требует от ребёнка расширенного объёма внимания, что может достигаться укрупнением информационных единиц и объединением их в комплексы. Педагогам школы необходимо помнить, что для учеников любого типа нервной системы характерны *периодические колебания внимания*.

Важнейшим фактором внимания является *отношение к объекту* (предмету, образу, явлению) *познания и практической деятельности*.

В младшем дошкольном возрасте *общие особенности внимания* проявляются в следующем:

1) внимание ребёнка младенческого и преддошкольного возраста характеризуется слабой сосредоточенностью и кратковременностью, оно постоянно колеблется, перемещаясь с одного объекта на другой без видимых причин (длительность сосредоточения на одном объекте не превышает 2 минут);

2) *маленький ребёнок не способен управлять своим вниманием* и привлекается яркими, сильными или новыми раздражителями. Нестойкое и легкоотвлекаемое внимание не может переключаться по желанию ребёнка, не отличается подвижностью и не поддаётся управлению;

3) *у детей ясельного и младшего дошкольного возраста очень узкий объём внимания*, а его распределение между двумя предметами или действиями совершенно недоступно;

4) чем младше дети, тем меньше они могут сосредотачиваться на словах, обращённых к ним, которые сначала лишь сопровождают наглядно воспринимаемые предметы. После 2-х лет становится возможным *вызывать внимание детей словесным сигналом*, сосредоточить ребёнка на словесной инструкции, пояснении, рассказе и пр.;

5) *внимание маленького ребёнка, как и детей старшего дошкольного возраста, наиболее устойчиво в активных видах детской деятельности*: в играх, манипуляциях с предметами, различных действиях.

Практика работы с детьми показывает, что основные изменения, происходящие в развитии внимания дошкольников, наблюдаются: в расширении объёма внимания, росте устойчивости внимания и формировании произвольного внимания. Ребёнок дошкольного возраста значительно чаще и легче, чем младший дошкольник,

воспринимает слово, поэтому *речь взрослого становится основополагающим объектом внимания ребёнка*, когда дети сталкиваются с правилами и требованиями, выдвигаемыми взрослыми. *Поскольку эти требования подкрепляются оценкой взрослого, они приобретают сигнальное значение*, выделяются и попадают в положение доминантных (З. Н. Борисова, Д. Б. Годовикова, В. А. Горбачёва и др.).

Педагогические наблюдения за детьми дошкольного возраста показывают, что меньше всего их утомляет свободная и творческая игра, так как она не предъявляет ребёнку высоких требований, а наиболее напряжённой является словесная форма деятельности (беседа, занятия счётом, ответы на вопросы и пр.), вызывающая усиление напряжения внимания и соответственно большую утомляемость.

В устойчивости внимания резко проявляются индивидуальные различия детей, что обусловлено особенностями темперамента, хорошим или плохим воспитанием, влияющими на длительность сосредоточения, доступного ребёнку (устойчивость внимания у уравновешенных и сдержанных детей в 1,5-2 раза выше, чем у легко возбудимых).

Необходимость коллективной работы в едином темпе и подчинения общим требованиям педагога даже тогда, когда занятие не очень интересно, тренирует *волевое внимание ребёнка*. Умение подчинять собственное внимание требованиям взрослого (педагог, родитель), понимание необходимости этого – представляют собой начальную форму управления ребёнком собственной психической деятельностью, разумно организованной взрослыми.

Внимание является необходимым условием успешного осуществления любой практической деятельности человека, а особенно оно важно в процессе обучения. *Существенные сдвиги в развитии внимания происходят после поступления ребёнка в первый класс*, поскольку новые условия его жизнедеятельности предъявляют к вниманию ребёнка более высокие требования, чем в старшем дошкольном возрасте: ребёнок живёт в условиях жёсткого регламента, учитель определяет выбор его занятий, изменяются отношения окружающих к ребёнку и пр. Качества внимания формируются в процессе учебной деятельности, но внимание первоклассника ещё во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников.

Учителя начальной школы отмечают, что непонимание или плохое запоминание учениками нового материала и ошибки при выполнении практических заданий, прежде всего связаны с недостатками внимания. Действительно, учебная работа требует от ребёнка умения сосредотачиваться, но у большинства детей, поступивших в школу, образовавшаяся доминанта крайне слабая, трудно образующаяся и легко гаснущая.

Функционирование произвольного внимания, которое наиболее интенсивно развивается в учебной деятельности и играет в ней важнейшую роль, обусловлено учебными задачами, стоящими перед учениками. Особый характер произвольному вниманию придаёт комбинирование целевой направленности с благоприятными, позитивными условиями (внешние, внутренние) деятельности. К. К. Платонов выделял особый вид произвольного внимания –

послепроизвольный, определив его как высшую форму профессионального внимания ⁶⁷.

На уроках учитель часто имеет дело с формой *коллективного внимания* (В. И. Страхов, В. Д. Шадриков и др.), которое складывается из сосредоточения самостоятельно работающих учеников и проявляется многими феноменами групповой психологии (психическое заражение, взаимодействие, соревнование, групповое внушение и пр.). Педагогам школы необходимо помнить, что для учеников любого типа нервной системы характерны *периодические колебания внимания*.

Важнейшим фактором внимания является *отношение к объекту* (предмету, образу, явлению) *познания и практической деятельности*. В начальной школе необходимо создавать условия для формирования заинтересованного отношения к учению как побудителю интереса и одновременного побуждения внимания ученика.

В работе с детьми младшего школьного возраста, которые характеризуются повышенной эмоциональной возбудимостью, сохраняющейся до 3-го класса, особая роль отводится учёту объективных особенностей внимания, которые включают в себя: *силу раздражителя* (громкий голос, яркий свет и пр.); *необычность и новизну предметов* (образов, явлений), позволяющих достаточно долго удерживать внимание учеников; *динамические особенности объектов* в виде ритмически организованных раздражителей (например, прерывистая речь и звуки). Практика показывает, что недостаточное количество новизны на уроках значительно снижает интенсивность внимания и познавательного интереса. Внимание и интерес к уроку определяют практическая ценность учебного

⁶⁷ Платонов, К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – Москва : Молодая гвардия, 1986. – 224 с.

материала и его личная значимость, которые отражаются в активности ученика, основанном на интересе, пробуждающим внимание. Сохранить внимание ребёнка возможно только «перемещая» его в русле познавательной деятельности и активности на основе нового содержания, *поддерживающего внимание, с чередованием напряжения и расслабления как обязательного условия сохранения устойчивости внимания.*

Успешная организация работы на уроке во многом зависит от умения педагога управлять вниманием учеников, некоторые из которых страдают определённым дефектом внимания – «рассеянностью» («скользящее» внимание), что требует от учителя использования эффективных педагогических средств: внешний контроль, использование игр на развитие внимания, владение искусством удержания и корректировки внимания учеников и др.).

Практика работы в начальной школе показывает, что первоклассники и второклассники часто рассеянны и для успешной организации учебной деятельности педагогам необходимо учитывать *причины рассеянности*, выделенные А. А. Люблинской⁶⁸ (рис. 6).

68



Рис. 6 Причины рассеянного внимания у младших школьников (по А. А. Люблинской)

Итак, внимание можно и необходимо воспитывать. Возникая в активной деятельности ребёнка, внимание не только вызывается, но и поддерживается рационально организованной деятельностью детей и их активным умственным трудом. Организация учителем учебной деятельности детей, основанной на разных формах мыслительной активности, формирует у ребёнка особую черту личности – *внимательность*. К. Д. Ушинский указывал, что дети устают не от труда, а от безделья ⁶⁹.

⁶⁹ Ушинский, К. Д. Обучение в детском саду Собр. соч. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1948-1950. – С. 54-60.

Экспериментальными исследованиями (М. Н. Волокитина, Н. Ф. Добрынин и др.) по обучению младших школьников доказано, что дети 1 класса уже способны к концентрированному и устойчивому вниманию на протяжении целого урока, но для этого педагогу необходимо соблюдать определённые условия организации учебной деятельности:

- *достаточный темп урока* (отсутствие на уроке «пустого» времени, паузы в работе учителя);
- *доступность, краткость и чёткость пояснений учителя* (отсутствие лишних разговоров);
- *максимальная опора на активную мыслительную деятельность* каждого ученика (использование многообразия дидактических материалов и посильных образовательных задач);
- *бережное отношение учителя к вниманию детей* (отсутствие громких замечаний и пр.);
- *применение на уроках многообразия видов и форм работы* с учениками по освоению задач обучения и темам уроков;
- *включение в учебную деятельность всех учеников* для активизации учебной инициативы, держа в поле педагогического внимания весь класс;
- *использование дидактических игр и специальных упражнений на внимание* как дополнения к освоению содержания обучения.

Выводы:

- внимание является необходимым условием избирательного отношения человеком предметов (объектов, образов,

явлений), действующих на его нервную систему в каждый отдельный момент;

– внимание ребёнка уже на 2-м году жизни приобретает условнорефлекторный характер, возникая на основе безусловного ориентировочного рефлекса, когда всё большую роль в длительности сосредоточения (устойчивости) внимания начинает играть направленность личности ребёнка, её интересы, мышление и речь;

– внимательность проявляется в умении ребёнка длительно сосредотачиваться на объекте деятельности и управлять собственным вниманием, что составляет одну из наиболее существенных черт, характеризующих общую готовность человека к труду и активной деятельности;

– обучение в начальной школе вносит существенные изменения в протекание всех психических процессов, когда внимание первоклассника ещё сохраняет черты, характерные для детей дошкольного возраста;

– внимание рассматривается в совокупности качеств личности младшего школьника: собранности, осмотрительности и осторожности как человеческих привычек внимательно выполнять любое дело; является определённым индикатором уровня развития познавательной сферы ученика, его интересов и предпочтений;

– воспитание внимания у младшего школьника в решающей степени зависит от личностных качеств учителя (умение держать в поле зрения весь класс, любовь к профессии, внимательность к собственным действиям и поведению, постоянный самоконтроль, уверенность в себе, внутренняя сила и пр.).

2.2 Общая характеристика восприятия и его особенности в познавательном развитии дошкольников и младших школьников

Развитие высших человеческих (специфических) форм восприятия неразрывно связано с историческим развитием культуры и искусства (музыки, живописи, театра и пр.), когда связь восприятия с конкретной деятельностью человека определяет путь его исторического и культурного развития. Человеческое восприятие исторично и зависит от опыта общения человека с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым жизненным опытом. В решении этой задачи принимают участие различные психические функции, среди которых особая роль принадлежит *восприятию*, связанному с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную систему человека. В зависимости от значимости воспринятых образов восприятие для человека остаётся либо предметным знанием, либо включается в личностный план его переживаний.

Проблема восприятия в современной науке исследована еще недостаточно глубоко, первые публикации в России появились только в начале 70-х годов XX века.

Восприятие выступает формой познания объективной действительности на основе чувственных ощущений, при этом наглядный образ приобретает конкретное предметное значение. Формируя понятийное поле исследуемого понятия «восприятие», отметим, что многочисленные психолого-педагогические источники трактуют его с разных позиций (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В.

Запорожец, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, Л. А. Пиньевская, Н. Г. Салмина, С. Н. Шабалин и др.):

– восприятие понимается как отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств через *совокупность ощущений*, которые связаны с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную систему человека;

– восприятие значительно больше по объёму, чем совокупность ощущений, и как сложный объект *требует включения аналитико-синтетической функции* коры головного мозга;

– восприятие характеризуется как *сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа*. Под влиянием формирования потребностей, склонностей, мотивов, интересов и эмоционального состояния создаётся характерная для каждого человека *апперцепция*, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми, или же одним и тем же человеком в разное время;

– *восприятие представляет собой процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств*, выступает как синтез ощущений и формируется в процессе жизнедеятельности, активных взаимодействий с предметами;

– *механизм процесса восприятия значительно сложнее, чем ощущения* и развитие познавательного процесса в дошкольном возрасте совершается несколько иначе, чем развитие моторики и чувствительности;

– *восприятие понимается как процесс, связанный по своему происхождению с внешним практическим действием*, которое не исчерпывается движением глаз или пальцев по воспринимаемому

предмету, а способствует формированию ориентировочных исследовательских действий, необходимых для практической проверки зрительных образов, возникающих на основе непосредственного воздействия предметов на соответствующий орган чувств;

– восприятие *обеспечивает непосредственный, «точечный» элементный контакт личности с предметным миром, миром образов и явлений*, зависит от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности и индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.)^{70, 71}.

– *процесс развития восприятия в онтогенезе* осуществляется по двум взаимосвязанным, взаимодополняющим направлениям: становление системы моторных (двигательных) компонентов перцепции и усвоение, отбор системы сенсорных эталонов.

Регулятором процесса восприятия *выступает установка* как готовность человека к восприятию нужного материала (Н. П. Анисимова), от которой зависит, какие образы, объекты и детали будут восприниматься, а на какие ребёнок не обратит внимание, насколько ярким и запоминающимся будет восприятие. *Необходимым условием восприятия* является выделение объекта из общего фона окружающего мира, при этом каждая часть воспринимаемого объекта зависит от того, в каком окружении она дана. *Результаты восприятия* во многом определяются не только прошлым опытом

⁷⁰ Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию / Под ред. Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1973. – С. 22-26.

⁷¹ Варшава, Б. Е., Выготский, Л. С. Психологический словарь / В. Е. Варшава, Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Тропа Троянова, 2008. – С. 55-58.

человека, но и его знаниями, интересами и пр. – чем богаче знания и опыт, тем больше человек видит в представленном образе.

В качестве *основных свойств восприятия* выделяют следующие (рис. 7).

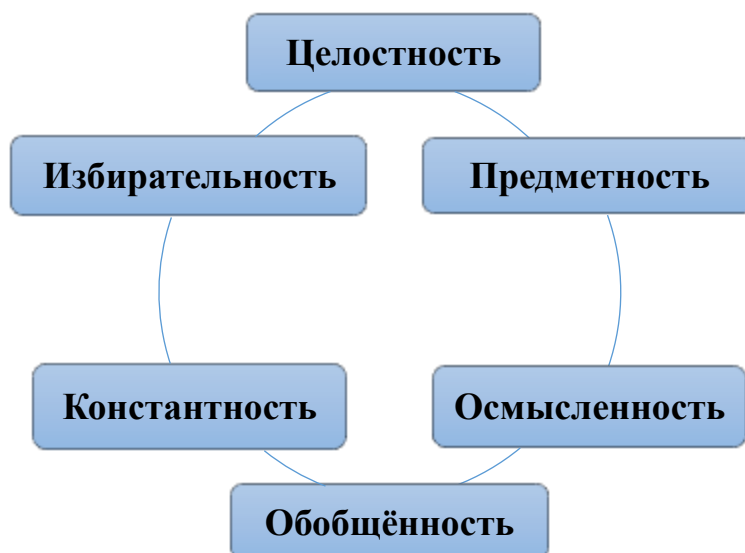


Рис. 7 Свойства восприятия

Целостность позволяет увидеть целостный образ объекта во всём его многообразии, соотношении его качеств и свойств; *предметность* соотносит наглядный образ восприятия к определённым предметам внешнего мира или моментам объективной реальности; *осмысленность* обеспечивает осознание того, что воспринимается (толкование образов, возникающих в результате восприятия и придание им определённого смысла) в соответствии со знаниями субъекта и его прошлым опытом; *обобщённость* отражает единичные объекты как особое проявление общего, представляющего определённый класс объектов, однородных с данным по каким-либо признакам; *константность* характеризует относительное постоянство формы, величины, цвета при изменяющихся условиях восприятия;

избирательность выделяет одни объекты по отношению к другим по разным критериям.

Поскольку процессы восприятия включены в жизненные и практические связи человека с миром (с вещественными объектами), то они непосредственно подчиняются опосредованно или прямо свойствам самих объектов ⁷².

А. В. Запорожец рассматривает восприятие не как процесс одномоментного отпечатка воспринимаемого человеком предмета на сетчатке глаза или в коре головного мозга, восприятие понимается как процесс, связанный по своему происхождению с внешним практическим действием, которое не исчерпывается движением глаз или пальцев по воспринимаемому предмету. Человек совершает различные ориентировочные исследовательские действия, которые служат формой практической проверки зрительного или другого образа, возникающего на основе непосредственного воздействия предмета на соответствующий орган чувств ⁷³.

Исследованиями С. Л. Рубинштейна доказано, что со стороны субъекта восприятие предмета предполагает не только наличие образа, но и определённой действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высокой тонической деятельности (коры головного мозга и мозжечка), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. В зависимости от значимости воспринятых образов для

⁷² Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – С. 97-99.

⁷³ Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2-х. т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 320 с.

человека восприятие остаётся либо предметным знанием, либо включается в личностный план его переживаний ⁷⁴.

В психологии основной характеристикой *образа восприятия* выступает непосредственное отражение предмета (процесса, явления) в совокупности его свойств, в его объективной целостности, что отличает его от *ощущения – отражения свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств*, которое является также непосредственным чувственным отражением лишь отдельных свойств, явлений и предметов, воздействующих на анализаторы: зрительные, слуховые, тактильные и т.п. В целом восприятие зависит от прошлого опыта и знаний человека, содержания и задач выполняемой им деятельности и его индивидуально-психологических различий (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.).

Рассмотрим процесс развития восприятия в период дошкольного детства более подробно.

Восприятие ребёнка ясельного возраста глобально, слитно и ситуативно, однако эти качества восприятия выступают различно, в зависимости от перцептивной задачи, которую решает ребёнок. Л. А. Венгер указывает, что для познания предмета и выделения его как фигуры, важное значение отводится созданию следующих условий:

1) выработке обычного дифференцировочного рефлекса на разные предметы (тактильное восприятие), 2) движению предмета на фоне остальных неподвижных предметов, 3) движению руки ребёнка

⁷⁴Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер : Питер-Принт, 2003. – 508 с.

по предмету с помощью ощупывания и манипулятивных действий с ним, 4) называнию предмета ⁷⁵.

В младенческом возрасте *качество процесса познания обеспечивается практическими действиями* с предметами и вещами, но форма предмета часто слита с предметным содержанием (П. Я. Гальперин, Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец и др.). В среднем и старшем дошкольном возрасте в процесс восприятия ребёнок приобретает личный опыт в деятельности, одновременно усваивая общественный опыт, а процесс чувственного познания становится более совершенным. Сопровождая чувственное восприятие ребёнка словом и наглядностью, воспитатель обеспечивает более полное и осмысленное познание предмета.

Восприятие формируется на протяжении всего периода детского развития, а его совершенствование неотрывно от умственного воспитания ребёнка, что требует не только готовности анализаторов: зрительного, тактильного, слухового и пр., но и детского опыта в форме знаний о предметном мире и умения их воспринимать.

Интерпретируя представления отечественной психологии *о развитии восприятия как процессе формирования перцептивных действий* (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, А. А. Реан и др.).

Н. В. Бутенко характеризует период детского развития от 3 до 6 лет следующими этапами.

I этап связан с формированием у ребёнка практических действий с предметами. Ведущую функцию в контакте с предметами выполняют руки ребёнка, которые «предоставляют» ему информацию

⁷⁵ Венгер, А. Л. Клиническая психология развития: учебник и практикум для вузов / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 312 с.

о предмете (форма, объём, место в перцептивном поле и пр.). В процессе восприятия у ребёнка формируются операции психической деятельности, он приобретает практический, личный опыт через адекватное восприятие мира.

На II этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, когда ребёнок начинает адекватно воспринимать предметы, не контактируя с ними, так как рецепторные анализаторы самостоятельно совершают определённые движения и действия; происходит перенос практических действий во внутренний план (интериоризация).

На III этапе перцептивные действия становятся сокращёнными и свёрнутыми – восприятие по-прежнему остаётся активным процессом, но полностью выполняется во внутреннем плане, становясь элементом и задачей психической деятельности ребёнка⁷⁶.

В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие рассматривается как сложный феномен, включающий развитие познавательных процессов (мышление, память, внимание, воображение, восприятие), которые представляют собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, в самом себе и регулируют его деятельность. Согласно психологическим исследованиям В. Г. Каменской, в старшем дошкольном возрасте у детей наблюдаются изменения в когнитивных функциях, благодаря «богатым» социальным отношениям и взаимодействию со

⁷⁶ Бутенко, Н. В. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО / Н. В. Бутенко. – Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 276 с.

сверстниками и взрослыми, когда у ребёнка интенсивно накапливается опыт самореализации в социальном мире ⁷⁷.

В старшем дошкольном возрасте в процессе развития восприятия предметов, событий жизни людей и пр. *огромную роль играют признаки предметов и связи (временные и пространственные)*, которые ребёнок познаёт их в условиях бытовой жизни путём чувственного созерцания, движений и различных практических действий ⁷⁸. Постепенное включение знаний о времени и пространстве, их вычленение, осмысливание и обобщение в разных видах детской деятельности обеспечивает раннее выделение ребёнком этих сторон действительности и их глубокое осмысливание – так совершенствуется познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Зрительное восприятие приобретает важное значение в познавательной деятельности – в процессе ознакомления детей с окружающим миром (А. В. Запорожец, В. А. Ковшиков, О. Н. Кузовникова, Е. Е. Сапогова и др.) и рассматривается в совокупности процессов и построения зрительных образов.

Исследованиями Е. Е. Сапоговой доказано, что в старшем дошкольном возрасте зрительное восприятие становится ведущим, а совершенствование действий восприятия осуществляется через

⁷⁷ Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учеб. пособие / В. Г. Каменская. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2005. – 288 с.

⁷⁸ Бутенко Н. В. Теория и методика рисования в дошкольном возрасте : учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций, студентов педагогических вузов и училищ / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 450 с.

преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия⁷⁹.

В исследованиях А. А. Люблинской, В. С. Мухиной и др. выделены *три уровня отражения восприятия ребёнком зрительных образов*: сенсорно-перцептивный уровень, уровень представлений и вербально-логический уровень, на основе которых механизмы зрительного восприятия развиваются не изолированно друг от друга, а манипуляции предметами позволяют уточнять то, что воспринято ребёнком⁸⁰.

В психолого-педагогической литературе классифицированы разные виды восприятия: восприятие произведений искусства, восприятие предметов, восприятие речи и музыки, восприятие человека-человеком и пр. Исследованиями А. В. Запорожец, А. П. Усовой и др. доказано, что познание формы и других пространственных свойств предметов осуществляется через *сенсорные акты – восприятие, представление, сенсомоторные ощущения*.

Процесс познавательной деятельности ребёнка дошкольного возраста направлен на решение задач сенсорного развития: выработку вариативности сенсорных дифференцировок, формирование «подвижных» и содержательных представлений, развитие способности произвольно оперировать представлениями для создания образов⁸¹.

⁷⁹ Сапогова, Е. Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – Москва : Аспект-Пресс, 2001. – С. 267-270.

⁸⁰ Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – 640 с.

⁸¹ Бутенко, Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-

В. И. Волынкин, рассуждая о проблеме развития восприятия в дошкольном возрасте, выделил его особенности:

- недифференцированность и диффузность (неумение выделить себя из окружающей среды);
- отождествление себя с героями художественных произведений и предметами окружающего мира;
- эмоциональность (дети плохо понимают условность искусства, обнаруживая детскую непосредственность, т.е. «наивный реализм»);
- сюжетное восприятие, когда не происходит движения от явления к сущности и ребёнок не всегда «видит» в художественном образе подтекст, намек, символ, знак;
- способность ребёнка задерживать внимание и давать оценку своему и чужому творчеству⁸².

Обратим внимание на научный факт, что каждое восприятие в процессе физического воздействия оказывает на организм ребёнка широко распространяющееся действие, предшествующее возникновению эмоций или эмоционального образа (У. Джеймс). В философии Нового времени существовало направление – *сенсуализм*, представители которого (Джорж Беркли, Дэвид Юм и др.) утверждали, что *источником истинного познания являются чувства*. В психолого-педагогической литературе *эмоции рассматриваются как регуляторы настроения, состояние и поведение человека*;

методологический аспект: монография / Н. В. Бутенко. – Москва : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2012. – С. 275-277.

⁸² Волынкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособие / В. И. Волынкин. – Ростов н / Дону : Феникс, 2007. – 441 с.

психические образования, приспособленные к решению задач общественной практики в системе субъект-объект.

Б. И. Додонов считал, что *положительная эмоция* выступает как «ободряющий» сигнал, и как эмоциональное действие, удовлетворяющее рассматриваемой функциональной потребности⁸³. Эмоции и мышление имеют общие истоки и тесно переплетаются друг с другом в своём функционировании на высших уровнях развития личности. *Эмоциональное отношение человека к миру порождает* новое свойство материальных объектов – *бытийность*, тем самым создаёт «надприродное» явление – *ценность* (М. С. Каган, И. А. Лыкова и др.).

Для успешного освоения познавательной деятельности уже с младшего дошкольного возраста необходимо создавать условия в ДОО и семье для эмоционального благополучия ребёнка, когда он постигает радость познания, творческого экспериментирования и новых «открытий» мира в контексте становления его внутреннего мира на основе ценностных ориентиров, выработанных человечеством и конкретизированных в каждой личности.

Тактильное восприятие, связанное с *тактильными ощущениями*, является одной из форм общения ребёнка с раннего возраста с окружающим миром, в процессе которого ребёнок приобретает опыт тактильной чувствительности, стимулируя умственную деятельность и активность.

С точки зрения психологии, ощущения рассматриваются как отражение отдельных признаков предметов, непосредственно воздействующих на органы чувств человека через анализаторы

⁸³ Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – Москва : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 273-284.

(анатоμοфизиологический аппарат, специализированный для приёма воздействий определённых раздражителей из внешней и внутренней среды и их переработки в ощущения). Ощущения всегда объективны, так как в них отражается внешний раздражитель, и субъективны, поскольку зависят от состояния нервной системы человека и его индивидуальных особенностей⁸⁴.

В физиологии выделяют три основных класса ощущений (И. Шеррингтон) (рис. 8).

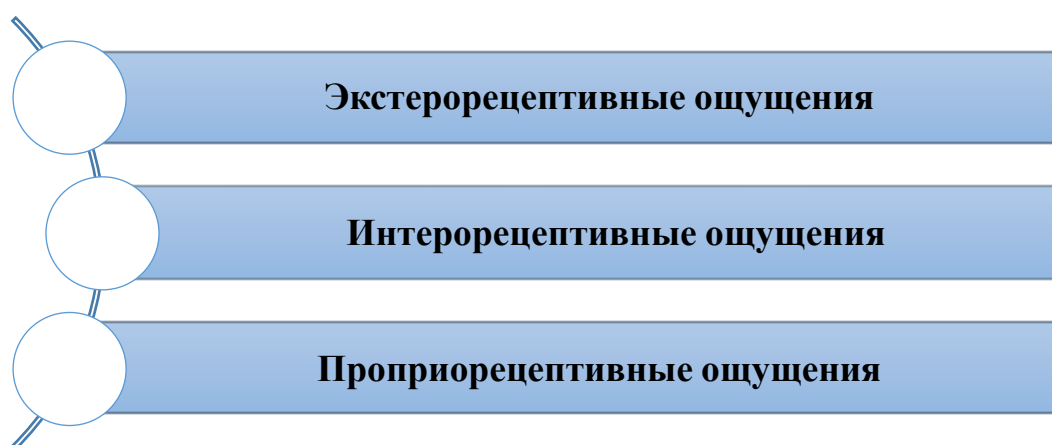


Рис. 8 Основные классы ощущений (По И. Шеррингтону)

Экстерорецептивные ощущения возникают при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности человеческого тела. Экстерорецептивные ощущения делятся на: *контактные* (вкусовые, осязательные) и *дистантные* (слуховые, зрительные). *Интерорецептивные ощущения* (органические) сигнализируют о том, что происходит в организме человека (ощущения холода, голода, боли, жажды и пр.). *Проприорецептивные*

⁸⁴ Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

ощущения расположены в сухожилиях и мышцах, с их помощью мозг получает информацию о движении.

Отметим, что для успешного функционирования человеческой психики, наиболее значительными являются зрительные (до 85 % всей информации о мире), тактильные, органические, слуховые, вкусовые и обонятельные ощущения. Эволюционно «молодыми» считаются зрительные и слуховые системы рецепторов. Взаимодействие ощущений проявляется в явлении – *синестезии*, когда под влиянием одного анализатора происходит возникновение ощущения, характерного для других анализаторов

Б. М. Бим-Бад *отождествляет ощущение с элементарным познавательным процессом*, с которого начинается познание человеком окружающего мира. Автор отмечает, что развитие ощущений у ребёнка дошкольного возраста происходит при условии систематического воздействия на него окружающих взрослых, в общении с которыми он приобретает умение классифицировать свои ощущения по качеству и силе, учится сравнивать их, в результате чего детские ощущения не просто совершенствуются, а приобретают истинно человеческий характер⁸⁵.

Развитие ощущений в дошкольном возрасте, по мнению А. А. Реана, в значительной степени обусловлено развитием *психофизиологических функций*: вербальных, сенсорных, мнемических, тонических и пр., когда абсолютная чувствительность достигает достаточно высокого уровня уже в 1-ый год жизни ребёнка⁸⁶.

⁸⁵ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. Ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 183.

⁸⁶

В младенческом возрасте – в период формирования первых ощущений у ребёнка *лучше проявляются слуховые ощущения, чем зрительные*, которые развиты значительно слабее (младенцы плохо различают цвета, имеют низкую остроту зрения). Только к 2-м месяцам ребёнок начинает распознавать лицо матери, к 5-6 месяцам – узнавать предметы и лица, и только к 1-му году жизни младенец достигает уровня ощущений взрослого. В период 3,5 до 20-22 лет происходит неуклонное, постепенное укорочение времени реакции индивида на раздражитель (время реакции ребёнка-дошкольника на неречевой сигнал будет меньше, чем на речевой).

Тактильно-двигательное восприятие. В период дошкольного детства ребёнком постепенно преодолевается разобщённость между зрительным и тактильным (осязательным) обследованием свойств предметов, образов и пр. и возрастает согласованность зрительных и тактильно-двигательных ориентировок (А. Л. Венгер). В процессе познавательной деятельности в дошкольном возрасте особое внимание отводится *тактильно-двигательному восприятию*, с помощью которого у ребёнка-дошкольника складываются первые впечатления об окружающем мире предметов, образов, явлений и пр. Тактильное восприятие в форме тактильно-двигательной чувствительности играет важную роль при выполнении ребёнком различных трудовых действий и освоения детских видов деятельности, особенно в изобразительной.

В младшем дошкольном возрасте ориентировочные обследовательские действия ребёнка, направленные на ознакомление со способами действия, ещё *не совершенны*, что обусловлено недостаточным двигательным опытом. Закрепление движений руки по контуру предмета, включённое в обследование, способствует

образованию двигательного представления, необходимого для формирования исполнительных движений, совершенствование которых осуществляется в период всего дошкольного возраста.

В процессе обследования предметов для изображения ребёнок сначала наблюдает движения пальцев по контуру предмета, воспроизводимые педагогом, а затем повторяет сам. В таком процессе образуется связь действия руки и глаза (зрительный образ связывается с двигательным), что способствует обеспечению двойного контроля

Развитию тактильной чувствительности в дошкольном возрасте, по мнению Н. Ю. Шокуровой, способствует полноценно организованная тактильная предметно-развивающая среда, включающая в себя разнообразие материалов разных размеров, формы, фактуры и пр.⁸⁷.

Б. Г. Ананьев рассматривал *процесс восприятия как целостную систему перцептивных действий*, которые позволяют ребёнку обнаруживать объект восприятия, узнавать и познавать его, соизмерять и оценивать⁸⁸. Такую работу ребёнок способен выполнить при условии наличия определённой степени осмысленности восприятия – понимания того, *что* воспринимается, и от характера перцептивной задачи, которую решает ребёнок. Исследователь выделил следующие *перцептивные действия*, которые осваивает ребёнок в старшем дошкольном возрасте: *измерительные* (позволяют оценить величину), *соизмерительные* (сопоставление размеров нескольких объектов), *построительные* (построение перцептивного

⁸⁷ Шокурова, Н. Ю. Развитие тактильных ощущений у детей/ Н. Ю. Шакурова // Инновационные педагогические технологии: материалы III Международной науч. конференции (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 84-86.

⁸⁸ Ананьев, Б. Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва, 1994. – С. 77-85.

образа), *контрольные* (сравнение образа с особенностями предмета), *корректирующие* (исправление ошибок в образе), *тонически-регуляторные* (поддержание достаточного тонуса для осуществления процесса восприятия. Успешность развития перцептивных действий обеспечивается *обратной связью*, возникающей в процессе взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми (коллективная деятельность).

Эстетическое и художественное восприятие. Целостность познавательного развития в дошкольном возрасте обеспечивается реализацией совокупности процессов: социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического и физического становления личности ребёнка. В. И. Волынкин отмечает, что художественно-эстетическое воспитание и развитие ребёнка в дошкольном возрасте выступает важнейшей составляющей успешного процесса разностороннего развития личности ребёнка, «закладки фундамента» его эстетического сознания, художественного вкуса и потребности как целостного отношения к миру, мыследеятельности и чувстведеятельности, нацеленности на привнесение красивого и доброго в собственную жизнь ⁸⁹.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что *формирование эстетического и художественного восприятия* через предметы, объекты и образы (произведения искусства: живописи, архитектуры, скульптуры, графики, декоративно-прикладного искусства и др.) осуществляется в процессе познания мира культуры и изобразительного искусства, когда уровень

⁸⁹ Волынкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособие / В. И. Волынкин. – Ростов н / Дону : Феникс, 2007. – 441 с.

восприятия ребёнка проявляется в развитии всех компонентов его эстетичного сознания (старший дошкольный возраст) через чувства, взгляды, переживания, оценку, потребность и пр.), умения и навыков активной творческой деятельности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Художественно-эстетическое восприятие требует активной работы многих механизмов психики ребёнка: непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причём их соотношение на разных уровнях восприятия различно⁹⁰.

Для развития познавательной деятельности в дошкольном возрасте педагоги дошкольных образовательных организаций должны использовать многообразие источников обучения: красоту природы (конструктивная, динамическая, декоративная), общения (качественное изменение по форме и содержанию), человеческий труд (труд по самообслуживанию, общественно-полезный труд и пр.) и др.

Основываясь на психологических теориях художественного восприятия (С. Х. Раппопорт, П. М. Якобсон и др.), можно выделить три уровня восприятия произведений изобразительного искусства в дошкольном возрасте:

I уровень – процесс восприятия направлен на усвоение ребёнком сюжетной стороны художественного произведения (литературного, музыкального, изобразительного и др.);

II уровень – в процессе восприятия вызывает интерес идейное содержание и смысл художественного произведения, намечается переход к переживаниям художественных ценностей;

⁹⁰ Бутенко, Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н. В. Бутенко. – Москва : Перо, 2016. – 200 с.

III уровень – художественное восприятие перерастает в художественное видение, т. е. оценку предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу – образ и форма воспринимаются как единое целое⁹¹.

Для качественной подготовки ребёнка к школе в процессе познавательной деятельности важно развивать *восприятие: цвета и формы, целого и частей, изображения, пространства, времени.*

Восприятие пространства

С раннего дошкольного возраста путём активного освоения предметного мира дети познают величину и форму предметов (Л. А. Венгер, М. П. Денисова, А. Е. Козырева, А. А. Прессман и др.), а на втором году жизни дети осваивают удалённость и месторасположение предметов на основе *мышечного (мышечно-суставного) чувства*, к которому присоединяются зрительные ощущения. Лишь после 5-6 лет ребёнок может ориентироваться в расстоянии на основе зрительного восприятия. С. Л. Рубинштейн отмечал, что восприятие пространства совершается движущимся глазом, а мышечное чувство в сочетании со зрительными ощущениями играет в деятельности глаза существенную роль, благодаря чему глаз как рука может «ощупывать» предметы⁹². Детям дошкольного возраста сложнее понять логику пространственных отношений, без которой невозможно осмыслить простейшей сюжетные изображения и наглядные дидактические пособия.

⁹¹ Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / П. М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1998. - 304 с.

⁹² Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер : Питер-Принт, 2003. – 508 с.

Под термином *«пространственные отношения»* понимаются те смысловые связи, которые ребёнок раскрывает на основе истолкования пространственных взаимоотношений предметов и образов, изображённых на картине. И. М. Сеченов подчёркивал, что *движение есть дробный анализатор пространства* и до тех пор, пока ребёнок не освоит обозначения пространства, он фактически может успешно ориентировать только в знакомой ситуации. Восприятие на уровне *первой сигнальной системы* даёт ещё очень ограниченное познание пространства. Различение «чувственных знаков» – проприоцептивных, кинестетических ощущений, возникающих при движении глаз, рук и головы, служат основой развития восприятия пространственных отношений – формы, размера, удалённости и т.д.⁹³.

Основными категориями воспринимаемого пространства в дошкольном возрасте являются *величина предмета, его форма, расстояние от наблюдателя, местоположение и пространственные отношения*, существующие между предметами. Вычленять пространственные отношения между предметами и образами, абстрагировать их в своём восприятии ребёнок начинает только в дошкольном возрасте, что происходит в связи с овладением их словесными обозначениями. Подлинное освоение пространства как особой категории существования действительности требует от ребёнка практического опыта овладения специальными словами, обозначающими соответствующие признаки и отношения.

Экспериментальными исследованиями А. Е. Козыревой, А. А. Люблинской и др., было доказано, что правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если

⁹³ Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва : Госполитиздат, 1947. – С. 102-104.

ребёнок употребляет в речи, сопровождающей действие, такие слова как «вперед», «между», «рядом», «в середине» и т.п. Включение в активный словарь ребёнка слов: «на», «под», «вправо», «влево», «над» и пр., обозначающих пространственные отношения предметов, помогает выделению, абстрагированию в воспринимаемой ситуации и *формирует пространственные представления*. В тех же случаях, когда ребёнок ограничивается в словесной инструкции общими, недифференцированными словесными обозначениями пространства, не отражающими отношений (тут, там, здесь и пр.), он не может выполнить предложенную ему задачу.

Особое значение в детских изображениях имеет *структурирование пространства*, которые даются большинству детей с трудом. Обычно в первых рисунках ребёнка структуру пространства определяет только лист бумаги, на котором ребёнок изображает задуманное, но по мере познания пространства в рисунке *формируется определённый внутренний порядок* изображений, что *передаётся зрительной согласованностью* в организации предметов и объектов. Для того чтобы структурировать в рисунке пространство, ребёнок должен знать его основные составляющие. Осваивая пространство рисунка в движении, ребёнок осмысливает его, задумывается о том, как изобразить предметы и образы в соответствии с местом расположения и относительности друг к другу. *Самостоятельное структурирование пространства в рисунке свидетельствует о высоком уровне умственного развития ребёнка*. По мере взросления ребёнок изображает не просто отдельные предметы и объекты – он старается изобразить их в гармоничном взаимодействии с окружающим миром (деревья растут на земле, солнышко всегда на голубом небе и пр.).

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что восприятие пространства в дошкольном возрасте, адекватно отражающее его объективные отношения и свойства, является сложнейшим процессом, в котором чувственно-мыслительные отношения выступают в единстве и взаимопроникновении.

Восприятие величины

Обычно в воспринимаемом изображении дети дошкольного возраста выделяют в первую очередь форму, которая служит основным опознавательным признаком предмета, гораздо меньшую роль в различении и отождествлении предметов имеет *величина*. Важным условием для адекватного восприятия величины в дошкольном возрасте является *возможность для одновременного обзора одного или нескольких предметов*, когда способность охватить взором предмет зависит от поля зрения ребёнка, предмета, его размера и расстояния, с которого объект рассматривается.

Отметим, что резкое несоответствие размеров изображённых предметов или объектов с их действительными размерами не является для детей существенным препятствием для узнавания изображённого, но искажение на картинке действительных отношений величины при изображении нескольких или группы объектов может помешать адекватному восприятию ребёнком её предметного содержания. Но в тех случаях, когда именно величине изображений придаётся сигнальное значение, у детей дошкольного возраста может быть *успешно выработано умение достаточно точно различать величины объектов*.

Экспериментальными исследованиями Т. И. Данюшевой, Г. Фолькельта и др., было доказано, что быстрота выработки

правильности выбора большего объекта и перенос отношений на новые объекты повышается с возрастом детей, что может быть нивелировано с помощью организации познавательной и учебной деятельности по сопоставлению выбора объектов.

Восприятие формы в дошкольном возрасте

Основу современного понятия *формы* составляет классическая система геометрических форм (устойчивые эталоны) с их возможными вариантами. Форма является признаком конкретного предмета и в то же время обобщённым понятием, позволяющим сравнивать, группировать и классифицировать предметы разного содержания по общему признаку. В восприятии трёхмерной формы (форма реальных предметов окружающего мира) существенную роль играют «глубинные ощущения» (С. Л. Рубинштейн), роль которых обусловлена закономерностями своеобразных зависимостей между формой предметов, их удалённостью и видимой величиной.

В дошкольной психологии изучению проблемы *восприятия формы предметов* уделялось достаточно большое внимание (Р. Я. Абрамович-Лехтман, З. М. Богоулавская, Л. А. Венгер, М. П. Денисова, Е. И. Корзакова, А. Г. Рузская, Б. Н. Хачатуридзе и др.). Экспериментальными исследованиями было доказано, что *восприятие формы предметов* детьми дошкольного возраста представляет собой неоднородный процесс, который следует рассматривать как *систему операций, отличающихся по своим задачам, способам и результатам*. Установлено, что в операциях, посредством которых осуществляется восприятие формы, имеется разница между детьми одного возраста и разных дошкольных возрастов.

Ребёнок дошкольного возраста очень рано начинает различать предметы, руководствуясь их формой, но в начале дошкольного возраста форма ещё не абстрагируется и не выделяется им как признак предмета, а неразрывна связана с предметом. Уже на 2-м году жизни ребёнок способен узнавать по контуру знакомые предметы. В средней группе дети называют формы предметов по-разному: квадрат – «кубиком, окошком», круг – «шариком, мячиком, колесом», треугольник – «крышей» и пр. В начале старшего дошкольного возраста дети начинают выделять форму предмета как один из основных признаков, абстрагировать и осознавать её обобщённое значение, что способствует *переходу от предметно-практической стадии в развитии восприятия к собственно перцептивной деятельности*. На основе практического действия с предметом или объектом строится *опознавательное действие*, которое используется как индикатор восприятия, опирается на ориентиры и опорные точки, выделенные в процессе осуществления практического действия.

А. И. Сорокина отмечает, что некоторые представления о формах предметов ребёнок усваивает из жизненного опыта, а способность ребёнка к восприятию и выделению формы не является врождённой – она формируется только в процессе целенаправленного воспитания и обучения детей, в том числе и в изобразительной деятельности ⁹⁴. Ознакомление детей с формой как признаком предмета и обобщающим понятием имеет определённую последовательность, повторность и усложнение от одной возрастной группы к другой (табл. 1).

⁹⁴ Сорокина, А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 45-50.

Таблица 1 – Этапы последовательности ознакомления детей дошкольного возраста с формой предмета (по А. И. Сорокиной)

Возрастная группа и цель обучения	Содержание обучения по ознакомлению с формой предмета
<i>Младший возраст (2-4 года):</i> учить видеть и различать предметы по их форме (знакомство с основными геометрическими фигурами)	<ul style="list-style-type: none"> - организация зрительного и тактильно-мышечного восприятия и познавательные действия с предметами; - обучение способам обследования предметов и апробирование их в играх; - многократный повтор познавательно-практических действий с предметами; - знакомство с цветом предметов для обогащения представлений; - закрепление словами названий, формы и цвета предметов
<i>Средний возраст (4-5 лет):</i> совершенствование способов сенсомоторного обследования предметов и формирование новых качеств познавательной активности	<ul style="list-style-type: none"> - различение предметов с разными геометрическими формами (квадратные, круглые, треугольные и пр.); - раскрывать новое качество формы как общего признака множества окружающих предметов на знакомом ребёнку содержании; - обучение нахождению сходства и различия предметов разной формы; - формулирование обобщающих выводов; - использование геометрических фигур как эталонов-мерок для практических действий с предметами
<i>Старший возраст (5-7 лет):</i> закрепление особенностей геометрических фигур способом обследования, апробирование их в действии со словесным обозначением	<ul style="list-style-type: none"> - развитие сообразительности и творческого мышления в способности видоизменять форму, составляя её из нескольких известных; - закрепление логических суждений и словообразования в действиях с предметами; - упражнения с разными дидактическими материалами (игрушки, строительный материал, мозаика, предметы, изображения и пр.)

Первые изображения формы в рисунках детей дошкольного возраста выполняют множество целей и довольно не скоро детализируются (в соответствии с индивидуальным развитием ребёнка). Изображение от абсолютной свободы движется к условности, принятой в обществе – это означает то, что в рисунке

уникальное мироощущение ребёнка будет постепенно заменяться штампами для изображения типичных объектов, соответствующими требованиями общества. Любое обучение с этой точки зрения является расширением диапазона видения ребёнка и ограничением этого видения знаниями, принятыми в данном сообществе.

Уровень возможностей детей в передаче формы зависит от способов действий, применяемых в изображении. Более правильного начертания геометрических форм предметов ребёнок достигает путём *многократного повторения*, ведь чем шире опыт ребёнка, тем больше точность его видения. Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребёнка всё более и более значимой, поэтому, чем старше становится ребёнок, тем меньше усилий он затрачивает на восприятие и узнавание предметов по форме.

Форма основных частей предметов, с которыми педагог знакомит детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности, укладывается в самые простые геометрические формы: шар, цилиндр, усечённый конус, диск и пр. Опора на эти простые формы позволяет научить ребёнка выделять в характерной форме предметов их основную часть, находить сходство и отличия жизненных форм от геометрических, изображая предметы. При изображении сложных форм предметов важно научить ребёнка различать пропорции формы основных частей, их взаимное расположение в целом, т.е., конструкцию или строение предмета.

В процессе изображения формы предметов педагог должен способствовать формированию у ребёнка способности различать в предмете его основную форму и общую структуру, выделять характерную форму с её отличительным строением и пропорциями. Овладение характерной формой предмета и её передача в рисунке,

поделке должны быть органически связаны с формированием соответствующих представлений о геометрической основе формы предмета, но это не должно приводить ребёнка к схематизму: оно должно вести к нахождению в окружающем мире разнообразных жизненных форм и к реалистичной передаче характерного облика предмета.

Умение вычлнить в предмете геометрические формы даёт возможность ребёнку более точно воспринимать и изображать предметный мир в художественных образах изобразительного искусства. Действенное познание формы, восприятие её признаков и свойств наиболее успешно осуществляется тогда, когда ребёнок овладевает разнообразными способами и приёмами изображения. Восприятие предмета ребёнком фактически является «включением» воспринятого объекта в сложноорганизованную систему представлений и определённую систему понятий.

Восприятие целого и частей

В дошкольной психологии до сих пор остаётся спорным вопрос о том, на что опирается ребёнок в собственном восприятии предмета: на его целостное отражение или на узнавание отдельных частей? Психологическими исследованиями середины XX в. (О. И. Галкина, Ф. С. Розенфельд, С. Н. Шабалин, В. Штерн и др.) доказано, что в процессе проведения экспериментов с детьми дошкольного возраста по восприятию целого и частей были отмечены яркие проявления диалектических отношений: узнавание части предмета формировало у ребёнка целостный образ, который ребёнок мог безошибочно назвать. Вопрос «целое или часть является опорной для восприятия ребёнком предмета?» решается по-разному, в зависимости от того, какой

предмет воспринимается ребёнком: знакомый или незнакомый, какая часть выделяется для его узнавания (характерная или неспецифическая для данного объекта).

Восприятие любого предмета и его изображения есть отражение целого во взаимосвязи составляющих его частей – эти отношения целого и частей изменчивы и подвижны. Любой процесс восприятия предмета как целого требует вычленения его признаков, сторон, частей (анализ) и установление связей между ними (синтез). Такая мыслительная деятельность ребёнка наиболее отчётливо выступает в восприятии сложного содержания, например, произведений изобразительного искусства, восприятие которых требует от ребёнка понимания, что является формой сложной умственной деятельности.

Осмысливание предмета по одной несущественной его части называется *синкретизмом* (восприятие целого, не основанное на его анализе) (Э. Клапаред). Синкретичность восприятия предметов не является чертой, свойственной детям младшего дошкольного возраста, она выступает и у более старших детей, когда они воспринимают незнакомые предметы и изображения (модели, схемы, планы). Неслучайно явления синкретизма наиболее часто встречаются при использовании работы с детьми различных стилизованных изображений, когда художник, нарушив чёткость реальных контуров и формы предмета, прибегает к художественным приёмам: утрировке и условности изображения, затрудняющими узнавание даже знакомых детям предметов.

Практика работы в ДОО показывает, что дети дошкольного возраста не только способны вычленять какой-либо характерный признак предмета, но и опираются на него при различении целого предмета по опознавательным признакам. В данном факте отчётливо

выступают диалектические отношения, существующие в восприятии целого и частей, так как название ребёнком частей предмета формирует в воображении образ целого предмета с его названием. Затем ребёнок выбирает среди всех предложенных ему предметов именно тот предмет, который он будет изображать, причём отдельные части предмета и даже его форма в этот момент теряют своё сигнальное значение. В продуктивности восприятия предмета огромное значение имеет действие, которым пользуется ребёнок.

Восприятие целого и частей в процессе рисования тесно связано с сенсорными процессами как ориентировочной деятельности ребёнка (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др.). Если ребёнок младшего дошкольного возраста *обследует воспринимаемый им предмет практическим развёрнутым действием* (движением воспринимающего органа по предмету), то с развитием ребёнка это физическое действие *интериоризируется* (термин П. Я. Гальперина), то есть, «свёртывается» и переходит в план умственного, скрытого действия. При этом ребёнок, обследуя новый предмет для изображения, обнаруживает те его стороны и характерные признаки, которые отвечают некоторым уже известным ему образцам и сенсорным эталонам, сложившимся в общественном опыте людей.

Правильному изображению формы предметов в рисовании помогут специальные наблюдения в природе и окружающем мире, а также познавательно-искусствоведческие занятия в образовательном пространстве музеев и мастерских художников-профессионалов: живописцев, графиков, скульпторов и архитекторов, которые в совершенстве владеют способами передачи формы предметов в художественных образах.

Восприятие цвета

В жизни человека цвет является эстетической ценностью, формой эстетического познания мира и выразительным средством, который гармонизирует мировосприятие. А. Ф. Яфальян указывает, что сложный язык цветовой выразительности содержит в себе надвременные, общекультурные, непреходящие духовные ценности, а чувство цвета генетически (в нерасшифрованном виде) передаётся по наследству и в полном рационально-психическом объёме осваивается в социальном опыте человечества. Цвет предмета оказывает на человека огромное эмоциональное воздействие, отражает и усиливает красоту природы (окраска животных, птиц, растений, восход, закат, оттенки воды и пр.).

Окраска предметов, которая быстро и интенсивно воспринимается *зрительным анализатором*, различается по цвету, но он не является существенным и неотъемлемым признаком, ведь в качестве более постоянных и характерных признаков цвет закреплён лишь за немногими предметами и объектами (сахар, снег, ромашка и мел – белого цвета, зелёный цвет травы и крон деревьев, земля и чернила ассоциируются с чёрным цветом и пр.). Нельзя отрицать необходимости анатомической и функциональной зрелости сенсорного аппарата ребёнка дошкольного возраста – зрительного анализатора, Его «настроенности» на восприятие цвета и цветовой чувствительности на основании взаимообусловленности социальных и биологических факторов. Отметим, что при нормальном анатомическом развитии воспринимающего органа *ведущая роль принадлежит обучению детей и усвоению общественного опыта*.

Цвет, не являясь в большинстве случаев существенным признаком предмета, выполняет сигнальную функцию. Цвет, как и

форма, является признаком конкретного предмета и обобщённым признаком многих предметов, в свою очередь название цвета может указывать на определённую окраску конкретного предмета и может быть обобщённым понятием (например, красный цвет мака указывает на цветовой признак цветка, а фраза «красный цвет – цвет радости и богатства» обозначает обобщающее понятие).

Чувство цвета наиболее доступно ребёнку дошкольного возраста, но цвет может оказаться нейтральным раздражителем (ребёнок может не замечать цвета и оттенки), если педагог не научит детей различать цвета, видеть цвет в предметах и образах, различать цветовое многообразие и любоваться им, если не будет сформировано познавательное и эстетическое отношение к цвету, потребность украсить собственные рисунки и декоративные работы для того, чтобы порадовать сверстников и взрослых.

В детском рисовании цвет определяется как средство эстетической выразительности, обозначающий эстетическое качество предмета, которое одно из первых воспринимается ребёнком и даёт возможность решить сложную задачу в изображении, более реально передать окраску в рисунке. Для развития изобразительного творчества в дошкольном возрасте важно поддерживать *первые проявления чувства цвета*, развивать их, формировать умение воспринимать контрастные сочетания цветов и их оттенков. Именно изобразительная деятельность (рисование) обеспечивает знакомство ребёнка с многообразием цвета и его оттенков (цветовой круг), а освоение художественных изобразительных материалов (карандаши, краски, пастель, соус, сангина, тушь и пр.) предоставляет ребёнку возможности бесконечного экспериментирования и игровых действий с цветом.

В изобразительной деятельности *цвет как универсальная эстетическая ценность предмета* занимает значительное место ввиду чувственно-эмоционального воздействия на ребёнка, но первоначально цвет для ребёнка целостно соединён с объектом или предметом, а ребёнок не выделяет его как эстетическое качество. В рисовании *цвет является акцентированным компонентом воспринимаемого предмета* тогда, когда он: становится «сигналом» в результате специально выработанного рефлекса, характеризует признак предмета, обозначается словом при восприятии незнакомого предмета, конкурирует с незнакомой абстрактной геометрической формой предмета. В исследованиях Н. В. Бутенко, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, И. А. Лыковой, Н. П. Сакулиной, А. П. Усовой и др., подчёркивается *необходимость постепенного расширения знаний о цвете предметов от одной возрастной группы к другой и использования приобретённых знаний о цвете* в процессе освоения изобразительной и других видов детской деятельности на протяжении всего дошкольного возраста⁹⁵.

В психологических исследованиях Е. И. Николаевой отмечается, что в *освоении ребёнком цвета* присутствуют те же закономерности, что и при освоении формы предметов:

1) при первом знакомстве с цветом ребёнок ещё *не способен соотносить цвет изображения с реальным предметом* (поэтому в младшем возрасте ребёнок использует в рисовании любимившийся цвет и закрашивает им весь рисунок);

⁹⁵ Бутенко, Н. В. О понятии зрительно-двигательной готовности дошкольника к изобразительной деятельности / Н. В. Бутенко // Нач. шк. плюс До и после. – 2013. – № 12. – С. 63-68.

2) в дальнейшем ребёнок узнаёт и усваивает, что *каждый предмет имеет собственный цвет* и в рисунках успешно передаёт натуральные цвета, используя их как эталон-штамп (земля – чёрная, трава – зелёная, небо – голубое и пр.);

3) адекватному освоению цветового спектра способствует *слово педагога, называющего цвет* предметов и образы, существующие в реальной жизни.

Наши наблюдения за детьми дошкольного возраста показывают, что большинство из них уже в 2 года овладевают названиями основных цветов (красный, жёлтый, зелёный, синий и др.), но смешивают зелёный и синий. Дети хорошо различают оранжевый цвет, но лишь немногие называют его правильно (как мандарин, как морковка). Многие дети 3-4 лет умеют различать цветовые оттенки, а некоторые из них называют: «немножко синий», «очень-очень красный» и т.п. Однако способность цветоразличения, правильное название основных цветов и умение группировать предметы по цветовому признаку ещё не свидетельствуют о том, что знание цвета как признака предмета дети активно используют на практике и свободно включают его в процесс умственной деятельности. Такая *способность выделения цвета как признака предмета требует сложной умственной активности ребёнка и формируется на основе прочно усвоенных конкретных представлений*, так как вначале нужно научить ребёнка видеть цвет в конкретном предмете и лишь потом использовать его как общий признак многих предметов, разных по содержанию.

Важной характеристикой всех видов восприятия как психического процесса является его *мотивационная сторона* (потребности, интерес, желание и пр.), а регулятором процесса

восприятия выступает *установка* – *готовность к восприятию нужного материала*, оказывающая огромное влияние на процесс и на результат восприятия. Характер и степень влияния установки во многом определяются словом, вербальной информацией и содержанием воспринимаемых объектов.

В младшем школьном возрасте, в зависимости от того, есть ли у ученика потребность воспринимать информацию учителя, желание и интерес к предмету, различны будут и результаты восприятия: точность образов, скорость, полнота отображения признаков и пр. Важным регулятором в этом случае является *установка учителя*, обеспечивающая подготовку ученика к восприятию нужного учебного материала. Практика работы в начальной школе показывает, что *установка*: 1) не обязательно является следствием сильной мотивации или эмоциональных переживаний ученика, 2) оказывает огромное влияние на процесс и на результат восприятия, от которой зависит, какие объекты и детали будут восприниматься, на какие ученик обратит пристальное внимание, насколько ярким и запоминающимся станет восприятие объектов, 3) формированию мотивации может активно способствовать частота или привычность появления какого-либо объекта в конкретный условиях.

В период школьного обучения установка может сыграть и отрицательную роль, особенно при восприятии других людей или самого учителя, когда у учеников формируется установка в зависимости от особенностей прежних учителей, отношения учеников к ним, к их предметам и пр. В зависимости от отношения учеников к учителю, адекватности его оценки со стороны учеников, одни и те же его личностные качества воспринимаются ими по-разному. Эффективным средством формирования установки на восприятие в

дошкольном и младшем школьном возрасте является *словесная инструкция*.

Отметим, что процессы восприятия на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста проходят сложный путь развития, затрагивая разные стороны перцептивных процессов, усложняется и совершенствуется их операционная сторона, способы ознакомления с окружающим миром становятся более *ортоскопичными* – *приобретают черты целенаправленности и произвольности*. Восприятие становится осмысленным и анализирующим, в нём выделяются *произвольные действия*: наблюдение, рассматривание, поиск.

В условиях коллективного школьного общения быстрее включается механизм апперцепции, повышающий эффективность восприятия, а образ воспринимаемого предмета или его изображения, может оказаться наиболее адекватным за счёт дополнительной познавательной информации, получаемой от партнёра по общению и из своего прошлого опыта, в результате чего происходит пересечение «пространств» психических образов индивидов в их взаимодополнении (В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко и др.)⁹⁶.

Чем богаче прошлый опыт младшего школьника, тем больше он видит в предмете. Поэтому, излагая новый материал по любому предмету, учителю целесообразно апеллировать к жизненному опыту учеников, к тому, что им приходится наблюдать в семье, на улице и в школе. Важно учитывать и такую особенность проявления перцепции

⁹⁶ Носуленко, В. Н., Барабанщикова, В. А. Познание в деятельности и общении. От теории и практики к эксперименту / Под ред. Е. С. Самойленко. – Москва : Изд-во «ИП РАН», 2011. – С. 34-38.

в восприятии – новые впечатления ученика могут «стирать следы» старых впечатлений, что предполагает *выбор учителем ограниченного числа наглядных пособий для одного урока*, между демонстрацией которых должны быть оптимальные паузы.

Одним из условий полноценного восприятия в младшем школьном возрасте является *умение ученика выделить предмет из общего фона*, для чего учителю необходимо учитывать закономерности оптического восприятия (например, использовать сложный по структуре рисунок или изображённый предмет с чётко очерченным контуром; обратную контрастность: чёрный – белый, чёрный – ярко-жёлтый).

Особую роль при организации учебного процесса в начальной школе, связанного с восприятием чего-либо, могут сыграть *законы гештальтпсихологии (М. Вертгеймер) как важные факторы восприятия* (например, закон «хорошей формы» или *прегнантности*, означающий, что воспринимаемый образ должен иметь простую, упорядоченную и законченную форму). К ним относят *факторы*:

1) *сходства* (сходные по каким-либо параметрам фигуры, в восприятии группируются и объединяются;

2) *близости* (близко расположенные фигуры часто объединяются);

3) *«общей судьбы»* (фигуры могут объединяться общим характером изменений);

4) *«хорошего продолжения»* (из двух касающихся или пересекающихся линий выбирают линии с меньшей кривизной);

5) *замкнутости* (замкнутые фигуры зрительно воспринимаются лучше);

б) *группировки без остатка* (несколько фигур целесообразно группировать так, чтобы не осталось ни одной стоящей отдельно фигуры);

7) *объективной установки* (если структура фигуры уже сформирована, то все остальные воспринимаются как её продолжение);

8) *фактор прошлого опыта*⁹⁷.

Восприятие младшего школьника малодифференцировано, ему свойственна «слабость» целенаправленного и углублённого анализа, поэтому школьники при восприятии часто выделяют случайные, мелкие и незначимые детали, а высокая эмоциональность, яркость восприятия часто приводят к тому, что ученики хуже воспринимают символические и схематические изображения, чем наглядные. При ослаблении контроля учителя за этой стороной психического развития ребёнка в старших классах могут возникнуть сложности при изучении физики, математики, химии и др. сложных предметов.

При проведении уроков географии и истории в младших классах учителю необходимо учитывать, что:

1) восприятие пространства и времени у детей находится в тесной взаимосвязи с их «обеднённым» жизненным опытом (например, младшим школьникам непонятны события во времени – исторические даты, которые являются для них «пустой» абстракцией);

2) важно грамотно организовать процесс обучения младших школьников, направленный на правильное восприятие и оценку промежутков времени, причинные зависимости и пространственные соотношения, добиваясь от учеников понимания, а не формально

⁹⁷ Вертгеймер, М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. — Москва : Прогресс, 1987. — 336 с.

правильных ответов, т.к. это затрудняет детям самостоятельное планирование собственной деятельности и точную реализацию планов.

Недостатки в восприятии пространства уже в младших классах существенно ограничивают возможности обучения, что требует специальных усилий педагогов, обязательного учёта основных закономерностей развития конкретного вида восприятия и обучения детей наиболее эффективным способом его освоения. Важным средством обучения пространственному восприятию является практическая деятельность ученика с пространственными объектами, для чего, начиная со старшего дошкольного возраста, необходимо обучать детей различать основные признаки предметов. Первый показ предмет должен быть целостным, а при повторных показах следует указывать на то, что нужно заметить. С возрастом у школьников значительно обогащается запас пространственных представлений и образов, которые становятся динамичнее и богаче по содержанию⁹⁸.

Исследования в области физиологии мозга подтверждают, что *ученики с правополушарной регуляцией* более склонны к одномоментному восприятию, хорошей ориентации в пространстве и оперированию образами, а *школьники, у кого преобладает левое полушарие*, лучше воспринимают формализованную информацию, свободнее оперируют математическими формулами и цифрами, поэтому учитель должен продумывать содержание уроков таким образом, чтобы оно было доступно для понимания всех учеников.

⁹⁸Ананьев, Б. Г., Рыбалко, Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – С. 19-24.

В младших классах важное значение для обучающихся имеет восприятие и оценка времени (Н. Б. Истомина, Е. И. Мишарева, Е. А. Нефёдова, О. В. Узорова, Р. Н. Шикова и др.)^{99, 100}. Согласно общим закономерностям восприятия различных отрезков времени, время, заполненное интересными событиями и деятельностью ребёнка, проходит незаметно. Чем больше «загружен» ученик самостоятельной работой на уроке, тем больше образовательных и познавательных задач он успевает решать, тем меньше он замечает, сколько времени длится урок. При субъективной оценке времени необходимо учитывать возрастные различия: дети и подростки обычно переоценивают малые и недооценивают длительные интервалы времени значительно сильнее, чем взрослые.

С. Л. Рубинштейн выделил *два типа восприятия времени*: при первом обнаруживается тенденция к недооценке временных интервалов независимо от их длительности, при втором – к переоценке времени¹⁰¹. В философии и физике разработаны базисные положения, касающиеся «природы» времени, которые отражены в *концепциях времени*, различающихся трактовкой взаимоотношений между временем и объектом:

1) *согласно реляционной концепции времени* (от лат. «relativus» – относительный, выражающий отношение), не существует времени самого по себе, отдельно от объектов. Время представляет собой

⁹⁹ Методика преподавания математики в начальных классах: Вопросы частной методики: Учеб. пособие для студентов-заочников II -IV курсов фак. подгот. учителей нач. классов / Н. Б. Истомина, Е. И. Мишарева, Р. Н. Шикова, Г. Г. Шмырёва; Моск. гос. заоч. пед. ин-т.- М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

¹⁰⁰ Узорова, О. В., Нефёдова, Е. А. Быстро учимся определять время / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – Москва : АСТ, 2020. – 48 с.

¹⁰¹ Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер : Питер-Принт, 2003. – 508 с.

специфическое проявление свойств объектов и происходящих с ними изменений (Аристотель, Лейбниц и др.);

2) в *субстанциальной концепции* время рассматривается как существующая отдельно от объектов реальность, наряду с физической материей и пространством. Время есть ничто иное, как пустота, в которой помещается все многообразие мира, равно как и пространство, абсолютно, неподвижно, неизменно. Время существует до всякого человеческого опыта и «коренится», в самом субъекте, оно принадлежит не самим предметам, а только субъекту, который их созерцает (Демокрит, И. Кант, И. Ньютон и др.). Современная реляционная концепция времени отражена в теории относительности, рассматривающей время как систему отношений между физическими событиями и телами;

3) в *статической концепции времени* все события рассматриваются как существующие, ничего само по себе не возникает и не исчезает. Сознание «встречается» с различными событиями и фиксирует их как моменты настоящего. Временные отношения этой концепцией не отрицаются, но сводятся к отношению "раньше-позже", представленные в универсальном пространственно-временном многообразии (А. Лайтман и др.);

4) *динамическая концепция времени* распределяет все события на временной шкале как прошлые, настоящие и будущие. События приходят из будущего в настоящее, обретая подлинное событие, и уходят в прошлое, но не бесследно. Динамическая концепция выражает общее направление развития мироздания от более вероятных состояний к всё менее вероятным¹⁰².

¹⁰² Егоров, В. В. Концепт времени в трудах философов разных эпох / В. В. Егоров // Молодой учёный. – 2011. – № 12 (35). – Т. 1. – С. 195-198.

С учётом разработанных индивидуальных концепций времени, *люди с динамической концепцией восприятия времени* переживают его как насыщенное, сжатое, быстрое и организованное, *люди со статической концепцией восприятия времени* оценивают его как «растянутое и стоящее», свободное от людской суеты, не нуждающееся в особой организации. Экспериментальные исследования в начальной школе показали, что *специальная тренировка* может повысить точность оценки времени, что следует учитывать учителю при проведении самостоятельных и контрольных работ. Детей, склонных к переоценке времени, целесообразно заранее предупреждать о скором окончании работы, а при недооценке восприятия времени, наоборот, нужно успокоить детей, попросить их не торопиться, но в обоих случаях важно давать ученикам информацию о реальном течении времени.

Повышенное внимание в начальной школе следует уделять *индивидуальным особенностям восприятия времени* при обучении школьников планированию собственной деятельности (на уроке, в семье при выполнении домашних заданий), что особенно важно для учеников с тенденцией к статической концепции, поскольку у них может вообще не сформироваться привычка к организации своей деятельности без посторонней помощи и вмешательства. Кроме того, необходимо учитывать, что, хотя динамическая концепция времени и способствует активной деятельности школьника, у него не всегда хватает времени и умений (особенно у младших школьников), чтобы

задуматься, поразмыслить над ситуацией, осознать прошлое и будущее.

Исследованиями в области восприятия, проведённых на школьниках (В. А. Ганзен, Т. Е. Косаревская, Э. Кречмер, А. П. Неёлова и др.), доказано, что у одних учеников преобладает *аналитическое восприятие* (42 %), другие склонны к *синтетическому восприятию* (58 %). Дети, у которых преобладает *синтетическое восприятие*, склонны к обобщённому отражению предметов и явлений, но не придают особого значения мелким деталям и не видят их, что часто приводит к ошибочным обобщениям. Особенно это заметно проявляется на уроках русского языка, истории, геометрии при формировании понятийного аппарата, освоении правил грамматики и пр. *Младшие школьники с аналитическим типом восприятия*, наоборот, стремятся проанализировать все детали и подробности, затрудняясь при этом самостоятельно выделять основной смысл. *Наиболее благоприятным является аналитико-синтетический тип восприятия*, предполагающий наличие стремления к пониманию основного смысла явления, оценке его структуры, фактическому подтверждению и детальной характеристике предмета или образа.

Выводы:

– восприятие является необходимой предпосылкой, условием его жизни и практической деятельности человека, а также непосредственным чувственно-предметным отражением внешнего мира, на основе которого организуется деятельность всех психических функций – мышления, памяти, представления, воображения и т.п.;

– совершенствование восприятия неотрывно от умственного развития ребёнка, что требует не только готовности анализаторов (зрительный, тактильный и др.), но и некоторого опыта – знания о вещах и умения их воспринимать;

– в процессе развития ребёнка восприятие постепенно становится осмысленным и анализирующим, способствующим выполнять произвольные действия (наблюдение, рассматривание, поиск). В образовательном процессе педагогу необходимо учитывать основные свойства восприятия: целостность, предметность, осмысленность, обобщённость, константность, избирательность;

– процессы восприятия на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста оказывают существенное влияние на перцептивные процессы, усложняется и совершенствуется их операционная сторона, процессы восприятия приобретают черты целенаправленности и произвольности;

– дети младшего школьного возраста, научившись осмысленно воспринимать окружающий мир, получают *возможность непосредственно связывать теоретические знания с практической деятельностью* (учебная, внеучебная, спортивная, общественная и др.), а приобретённые научные знания способствуют формированию культуры восприятия как совершенствование всей познавательной деятельности;

– основополагающее значение в развитии познавательной сферы в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет *совместная деятельность, способствующая развитию социальной перцепции*; формированию умения понимать и оценивать себя, других людей; воспитанию толерантности к другим культурам и нациям;

снижению агрессивности и пр., что носит огромный обучающий и воспитательный эффект.

2.3 Общая характеристика и особенности памяти в познавательном развитии дошкольников и младших школьников

Одной из главных проблем психологии является изучение функционирования человеческой *памяти* (П. П. Блонский, П. И. Зинченко, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов и др.), под которой обычно понимают отражение человеком ранее воспринятого путём запоминания, сохранения, последующего воспроизведения обстоятельств жизни и деятельности личности, её прошлого опыта¹⁰³, ¹⁰⁴, ¹⁰⁵. Благодаря памяти человек сохраняет новую информацию, которую он получает с помощью органов чувств или в результате работы других познавательных процессов: восприятия, воображения, мышления, речи и пр.

Изучение памяти началось много веков назад, когда человек стал догадываться о способности запоминать и хранить информацию. При этом память всегда связывалась с процессом обучения (накопление информации), а попытки объяснения памяти всегда совпадали с известными на данном историческом отрезке методами хранения информации (например, древние греки в соответствии с принятым в то время способом записи считали, что информация в

¹⁰³ Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 173.

¹⁰⁴ Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

¹⁰⁵ Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 23-28.

виде материальных частиц попадает в голову человека и оставляет «отпечатки» на мягком веществе мозга как на глине или воске).

В начале XX в. исследования памяти приобрели новую научную форму. Русским физиологом И. П. Павловым был предложен *метод изучения условных рефлексов*, с помощью которого удалось установить основные физиологические механизмы образования и закрепления новых связей: были описаны условия, при которых эти связи возникают и удерживаются, что влияет на это удержание. Учение о высшей нервной деятельности и ее основных законах стало в дальнейшем основным источником современных знаний о физиологических механизмах памяти ¹⁰⁶.

Современными исследованиями в области нейрофизиологии памяти (А. Н. Трухин, С. И. Трухина, В. И. Циркин и др.) доказано, что:

- память представляет собой психический процесс, продукт предшествующего и условие предстоящего действия (процесса, опыта);
- материальной основой памяти является образование в коре головного мозга нервных временных связей, которые возникают при воздействии какого-либо раздражителя (внешний или внутренний) на нервную систему человека;
- механизмы памяти сложны, т.к. запечатление и последующее отсроченное воспроизведение обусловлены особым свойством нервной ткани – *пластичностью*, что связано с содержащимися в нервной ткани особыми белковыми соединениями рибонуклеиновой кислоты (РНК);

¹⁰⁶ Павлов, И. П. Полное собрание сочинений : Т. 1 / И. П. Павлов ; Акад. наук СССР. - Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. наук СССР, 1951-1952. С. 45-49.

– сохранение опыта и человеческих инстинктов связано с биохимической структурой и функцией нервной ткани, в которой «закодирован» опыт прошлых поколений и индивидуальный опыт живого организма;

– в зависимости от типа сохраняемой информации память подразделяется на не *декларативную* (рефлексивную или безотчетную) и *декларативную* (объяснимую, узнаваемую);

– декларативная память бывает 4-х видов: 1) *мгновенная* или иконическая (кратковременный сенсорный отпечаток), независящая от воли человека, 2) *кратковременная* (прямая) память, 3) *промежуточная*, 4) *долговременная память* (от нескольких минут до нескольких недель), разновидностью которой является пожизненная память;

– *система нервных связей*, образующаяся в коре головного мозга, включает не только первосигнальные, но и второсигнальные ассоциации;

– образование нервных временных связей между различными системами мозговых клеток создаёт *готовность* соответствующих нервных клеток и приводящих путей к более лёгкому последующему возбуждению при повторном воздействии тех же раздражителей ¹⁰⁷.

Заслуга первого систематического изучения высших форм памяти у детей принадлежит выдающемуся советскому психологу Л. С. Выготскому, который в конце 20-х гг. XX в. впервые сделал предметом специального исследования *вопрос о развитии высших*

¹⁰⁷Циркин, В. И., Трухина, С. И., Трухин, А. Н. Нейрофизиология: физиология памяти: учебник для вузов / В. И. Циркин, С. И. Трухина, А. Н. Трухин. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 407 с.

форм памяти и вместе со своими учениками А. Н. Леонтьевым и Л. В. Занковым доказал, что высшие формы памяти являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению и опосредствованной по своему строению, проследив основные этапы развития наиболее сложного опосредствованного запоминания.

И. В. Реверчук считает память одним из основных познавательных процессов и той основой, на которой строится любое психическое явление. Образы внешнего мира, возникающие в процессе постоянного взаимодействия человека со средой, без памяти переживались бы человеком как впервые возникшие. Память понимается как механически складывающийся продукт ассоциаций вследствие смежного по времени действия предметов на органы чувств, а каждое воспоминание является «оживлением» воспринимаемых образов¹⁰⁸.

В психологических исследованиях (В. С. Мухина, Н. Н. Павелко, С. О. Павлов, А. А. Реан и др.) разработана классификация видов памяти, которую мы рассмотрим более подробно (рис. 9).

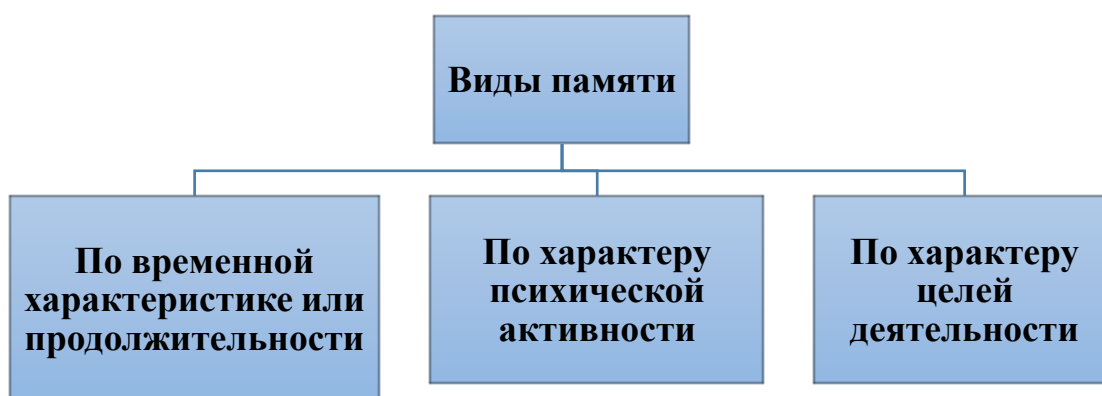


Рис. 9 Классификация видов памяти

¹⁰⁸ Реверчук, И. В. Психофизиология и патопсихология памяти: уч. пособие / И. В. Реверчук. – Ижевск, 2016. – 48 с.

К видам памяти по временной характеристике или продолжительности относят:

– *генетическую память*, связанную с работой генетического аппарата и с механизмом наследственности. Через данный вид памяти по наследству передаются также элементарные врожденные психические явления и формы поведения, в том числе инстинкты, безусловные рефлексy;

– *мгновенную или иконическую память* – самую короткую по времени хранения информации, которая «работает» лишь тогда, когда человек с помощью органов чувств воспринимает соответствующую информацию. Как только процесс восприятия прекратился, информация, хранящаяся в этой памяти, тут же бесследно исчезает. Управлять этой памятью сознательно или как-то контролировать связанные с ней процессы человек не в состоянии;

– *кратковременную память*, которая сохраняет информацию в течение 25-30 секунд после прекращения процесса её восприятия;

– *оперативную память*, время хранения информации в которой рассчитано на решение какой-либо конкретной задачи и определяется особенностями самой задачи. Время хранения информации в оперативной памяти человека располагается в широком диапазоне (от нескольких десятков секунд до нескольких дней). Оперативная память занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной памятью;

– *долговременную память* можно охарактеризовать как память, рассчитанную не только на длительный срок хранения информации, но и на многократное повторное обращение, на

использование соответствующей информации без её потери. Предельный срок сохранения информации в долговременной памяти человека определяется продолжительностью его жизни. Предполагается, что информация, сохраняющаяся в долговременной памяти, по наследству не передается. В долговременной памяти человека обычно находятся знания, умения и навыки, которые он получает в процессе обучения и воспитания.

К видам памяти по характеру психической активности относятся:

– *двигательная (или моторная) память* обнаруживается в младенческом возрасте в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения различных движений (память на позу, положение тела и пр.). Моторная память составляет основу профессиональных навыков, которые постепенно становятся автоматическими, т.е. осуществляются без привлечения сознания и внимания человека. Достигая полного развития раньше других форм, двигательная память у некоторых людей остаётся ведущей на всю жизнь, у других, ведущую роль играют другие виды памяти;

– *эмоциональная (или аффективная) память* формируется в процессе запоминания и воспроизведения чувственных восприятий совместно с вызывающими их объектами. Эмоции всегда сигнализируют об удовлетворении человеческих потребностей и интересов, о том, как осуществляется взаимодействие людей с окружающим миром. Чувственная память, на основе которой развивается эмоциональная память, проявляется уже у 6-месячного ребёнка, достигая своего развития к 3-5 годам. На эмоциях человека формируется: осторожность, симпатия, антипатия и первичное чувство узнавания (знакомое и чужое);

– *образная память*, осуществляемая через запоминание чувственных образов предметов, явлений и их свойств (в зависимости от типа анализатора, воспринимающего информацию, образную память делят на: зрительную, слуховую, осязательную и т.д.). Образная память обычно ярче проявляется у детей и подростков. У взрослых людей ведущая память не образная, а логическая. Разновидностью образной памяти считается эйдетическая память, правильное использование которой лежит в основе прочного запоминания;

– *зрительная память*, которая формируется через орган зрения человека, и он получает наибольшую часть жизненно необходимой информации;

– *эйдетическая память* (термин Л. С. Выготского, А. Р. Лурия; от греч. слова «образ») является разновидностью образной памяти и выражается в способности воспроизводить яркие картины предметов (явлений, образов) по прекращении их непосредственного воздействия на органы чувств;

– *словесно-логическая память* связана с обучением, с запоминанием, узнаванием и воспроизведением мыслей, понятий, умозаключений и т.д. Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них называется словесно-логической. От развития словесно-логической памяти зависит и развитие остальных видов памяти;

– *логическая память* основана на понимании и вдумчивом осмыслении запоминаемого материала, на его представлении в виде простой и легко запоминаемой схемы (например, в форме плана, структуры и т.п.). В этом случае запоминание и припоминание материала производится за счёт его понимания, а в долговременной

памяти человека он хранится в виде обобщённой схемы или в форме смысла, который выражает сущность данного материала.

Виды памяти по характеру целей деятельности включают в себя:

– *непосредственную память*, при которой запоминание, воспроизведение или узнавание материала осуществляется в результате прямого воздействия данного или похожего на него материала на органы чувств человека. Для работы непосредственной памяти вполне достаточно, чтобы соответствующий материал был воспринят тем или иным органом чувств. Такая память функционирует у человека с момента его рождения;

– *опосредствованную память*, которая связана с использованием человеком различных специальных средств и приёмов для запоминания, сохранения, воспроизведения и узнавания информации (без соответствующих средств указанные процессы памяти в работу не включаются). В качестве эффективных средств управления памятью могут выступать естественные средства, данные человеку от природы (например, пальцы рук для запоминания чего-либо), но чаще всего в роли мнемотехнических средств выступают разнообразные знаковые системы, естественные и искусственные языки, способы кодирования и декодирования информации, средства её записи, сохранения и воспроизведения.

Человеческая *память* представляет собой функциональное образование, совершающее свою работу благодаря взаимодействию и взаимообусловленностью её *основных процессов*: запоминание (запечатление), сохранение, воспроизведение и забывание. Рассмотрим особенности этих процессов более подробно (рис. 10).



Рис. 10 Основные процессы памяти

Первый акт памяти – *запоминание* не совершается как одномоментный «отпечаток» воспринимаемого предмета на какой-то пластической массе, а есть результат определённой активной деятельности человека с запоминаемым содержанием. Направленность и особенности деятельности обеспечивают отбор и прочность запоминания материала, объект запоминается только тогда, когда является предметом деятельности субъекта, а не объектом пассивного восприятия.

Существенное значение в деятельности памяти имеет субъективный фактор. Интерес человека, его эмоциональное состояние, подготовленность, установка на длительность сохранения запоминаемого материала резко изменяют продуктивность памяти, её направленность и объём.

Воспроизведение может осуществляться на уровнях: 1 уровень – узнавания (воспроизведение на основе восприятия), 2 уровень – воспроизведения как произвольной и произвольной актуализации сохранённого в памяти материала сохранённого в памяти материала, 3 уровень – припоминания в условиях частичного забывания, требующего волевого усилия.

Сохранение как процесс реконструкции материала в памяти имеет собственную динамику, а в некоторых случаях отсроченное воспроизведение может оказаться более полным и совершенным, чем ранее (такое явление в памяти получило название «реминисценция»).

Забывание имеет свои закономерности: неравномерно протекает во времени, важно своевременно организовать повторение воспринятого, сразу же после восприятия забытое может восстанавливаться через некоторое время, забывание протекает быстрее, если материал не понят, незначим или неинтересен.

С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко и др. отмечают, что забывание в значительной степени зависит от характера деятельности, предшествующей запоминанию и происходящей после неё¹⁰⁹. Отрицательное влияние, предшествующей запоминанию деятельности, получило название *проактивного торможения*. Отрицательное влияние, следующей за запоминанием деятельности, называют *ретроактивным торможением*, которое особенно ярко проявляется в тех случаях, когда вслед за заучиванием выполняется сходная с ним деятельность, если она требует больших усилий.

Отметим, что человек в собственной деятельности использует опыт не только путём воспроизведения прежней информации,

¹⁰⁹ Самыгин, С. И. Психология и педагогика: учебное пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Москва : КНОРУС, 2012. – 480 с.

сохраняющиеся в памяти образы воспринятых предметов, жизненных ситуаций и пр. могут воспроизводиться в новых связях, в новых необычных сочетаниях и комбинациях. Отражение человеком действительности путём комбинирования образов ранее воспринятых предметов называется *воображением*¹¹⁰.

В научных исследованиях указывается, что *наиболее интересным этапом онтогенеза памяти человека является его детство*. В раннем детстве память детей характеризуется *большой пластичностью* – лёгкой запечатлеваемостью действующих раздражителей, которая идёт беспорядочно, материал, запавший в память ребёнка, сохраняется порой очень долго и может случайно «всплывать». Ребёнок ещё не умеет владеть богатством своей памяти, а её пластичность усиливает бессмысленность запоминания и сохранения часто ненужного материала (К. Бюлер, Э. Мейман и др.).

Ранними проявлениями памяти у младенцев являются их первые условные рефлексy (П. П. Блонский, Н. И. Касаткина, Н. И. Красногорский и др.), а до 3-х летнего возраста у ребёнка в выработку условных рефлексов могут быть включены все анализаторы. Н. Н. Блонский, анализируя процесс развития памяти у детей, доказал, что разные виды памяти начинают функционировать в разные периоды детства. Период дошкольного возраста характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению: память на движения обнаруживается у младенца на 1-м месяце жизни, с 5-6 месяцев ярко проявляется эмоциональная память, к концу 1-го года

¹¹⁰ Бутенко, Н. В. Словарь искусствоведческих терминов и понятий / Н. В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 82 с.

жизни начинает появляться образная память и некоторые одиночные представления¹¹¹.

На первом году жизни ребёнок накапливает некоторый *чувственный и практический опыт*, который проявляется прежде всего в *узнавании*, и *формируются элементарные представления*. Для осуществления процесса узнавания в дошкольном возрасте необходимо: знание опознавательных признаков, характерных для данного предмета или группы предметов, и умение выделять их в воспринимаемом предмете. В процессе узнавания память ребёнка ещё не выделяется из восприятия. На протяжении 1-го года жизни заметно увеличивается латентный (скрытый) период узнавания.

Раньше всех у младенцев формируется *моторная, или двигательная память*, которая крайне необходима для нормального развития ребёнка. В середине 1-го года жизни наблюдается развитие моторной памяти, а освоение предметных действий создаёт благоприятные условия для запоминания выполняемых движений и действий. Те из них, которые получают сильное эмоциональное и деловое подкрепление в виде достигаемого ребёнком желаемого результата, быстро закрепляются в детской памяти. В. С. Мухина отмечает, что внимание, память и воображение ребёнка раннего возраста являются произвольными и преднамеренными, такими они остаются и после вступления ребёнка в дошкольный возраст¹¹².

В преддошкольном возрасте развивается особенно важный вид памяти – память на слова. Начиная с 6-ти месяцев, ребёнок

¹¹¹Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – Москва : URSS : ЛЕНАНД, сор. 2017. – 204 с.

¹¹² Мухина, В. С. Возрастная психология. Фенология развития: учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – 640 с.

запоминает некоторые звукосочетания, произносимые взрослыми, а затем и слова, которые связываются с определёнными предметами, действиями и лицами. В это же время у ребёнка формируется словесная память, тогда как в последующие годы она сливается со смысловой. Освоение разговорной речи в период 1-1,5 лет ведёт к *быстрому развитию смысловой памяти и памяти на словесные «цепочки» и комплексы* (А. А. Люблинская).

После полутора лет дети, живущие в условиях, обеспечивающих им свободное передвижение в пространстве, имеющие доступные по физическим силам и привлекательные предметы-игрушки, *способны произвольно выполнять различные действия*: достают, берут, носят, катают, влезают, закрывают, шнуруют, завязывают банты и пр. К 2-м годам у ребёнка-дошкольника *формируется образная память*, достигающая наивысшего развития к юношескому возрасту.

На втором году жизни резко увеличивается объём и прочность детской памяти, что связано с созреванием нервного аппарата ребёнка и с освоением ходьбы, которая способствует быстрому обогащению опыта ребёнка. Начавший ходить ребёнок, узнаёт много предметов и вещей, различно действует с ними, обогащая собственные знания об окружающем мире – так начинают накапливать первичные представления о предметном мире, людях, событиях и пр. Характерными особенностями ранних детских представлений являются: слитность, смутность, клочкообразность, неподвижность и бессистемность – эти особенности представлений отчётливо проявляются в разных видах детской деятельности, характеризуя его память и формирующееся воображение.

Постепенно на основе *формирующейся обратной афферентации* действия с предметами становятся более точными,

согласованными и разнообразными. На 3-м году жизни на основе двигательной памяти у ребёнка начинают вырабатываться первичные, но ещё очень несовершенные *исполнительные действия*, составляющие основу навыков, формирующихся в последующие периоды дошкольного детства (движения рук при умывании, действия ложкой во время еды, застёгивание пуговиц и пр.). У младших дошкольников наблюдается непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение как единственная форма работы памяти. *Непроизвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть точным и прочным*, если события детской жизни в этот период имели эмоциональную значимость и произвели на ребёнка особое впечатление, в таком случае они могут сохраняться в детской памяти на всю жизнь.

Изменяется и сам процесс памяти, основанной на детском интересе, которая постепенно освобождается от опоры на восприятие, когда на *наряду с узнаванием формируется воспроизведение*, сначала *непроизвольное*, вызванное вопросом, подсказкой взрослого или ситуацией, а затем *произвольное*. А. Н. Леонтьев в своих научных исследованиях руководствовался общей теорией *культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского* и интересовался тем, как у детей дошкольного возраста развиваются природные и социально обусловленные виды памяти. В одном из первых экспериментальных исследований памяти А. Н. Леонтьевым было изучено *произвольное запоминание*, которое рассматривалось как целенаправленный опосредованный процесс,

включающий употребление разных средств и приёмов запоминания¹¹³.

Позже других в период дошкольного детства складывается и начинает действовать *словесно-логическая память*, которая наблюдается у ребенка уже в 3-4 года в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня лишь в подростковом и юношеском возрастах.

В дошкольном возрасте (4-5 лет) все виды памяти ребёнка ещё очень слабо развиты, причём продуктивность природных и социально обусловленных видов памяти примерно одинакова. Этот возраст является начальным этапом развития у ребенка социально обусловленных видов памяти: произвольной, опосредствованной, логической и др. Практика работы с дошкольниками показывает, что *наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игровой деятельности*, когда запоминание является условием успешного выполнения ребёнком взятой на себя роли. Приёмы припоминания и запоминания ребёнок не придумывает сам, в той или иной мере их ему подсказывают взрослые (вопросы, вспомогательные действия, использование наглядных пособий, повторение вслух и пр.). Объем, точность и длительность сохранения намеренно удерживаемого в памяти содержания непосредственно зависят от тех мотивов, которые побуждают ребёнка к волевому усилию.

Л. С. Выготский указывал, что *важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника является то, что в*

¹¹³ Леонтьев, А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.

ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребёнка, когда в центре его сознания становится память, которой в дошкольном возрасте отводится доминирующая роль, она сохраняет представления как «обобщённые воспоминания»¹¹⁴.

Значительное расширение объёма памяти у детей на протяжении дошкольного детства, нарастание точности и прочности запоминания, возникновение умения запоминать смысловое содержание, произвольно запечатлевать и вариативно, творчески использовать сохранившиеся впечатления оказывают огромное влияние на все виды детской деятельности и активности, в которых всё более заметную роль начинает играть личный опыт ребёнка. К концу дошкольного возраста ребёнок осваивает начальные формы управления собственной памятью.

К моменту поступления в школу детская память оказывается уже достаточно развитой для того, чтобы с успехом усваивать материал школьной учебной программы в том объёме, в каком он даётся в общеобразовательной школе. В это время намечается важная тенденция в развитии всех видов памяти, которая в неизменном виде сохраняется в течение всего школьного обучения: преимущество в функционировании и опережающее развитие у детей природных видов памяти¹¹⁵.

Учебная деятельность требует от ребёнка умения управлять собственной памятью, которая необходима для освоения учебного содержания. Исследованиями С. Г. Бархатовой, А. И. Липкиной, К. П.

¹¹⁴ Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 1008 с.

¹¹⁵ Циркин, В. И. Нейрофизиология: физиология памяти: учебник для вузов / В. И. Циркин, С. И. Трухина, А. Н. Трухин. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 407 с.

Мальцевой, В. И. Самохваловой и др. доказано, что у младших школьников:

– продуктивность памяти зависит от характера деятельности, от содержания запоминаемого материала, от степени владения рациональными способами и приёмами заучивания для точного воспроизведения материала (только в средних классах заметно повышается продуктивность запоминания слов, имеющих отвлечённое значение, что является следствием общего развития у детей отвлечённого мышления);

– происходят существенные качественные изменения в том, *что и как* сохраняет память (преобладание запоминания наглядного материала сохраняется на протяжении всего периода начального обучения);

– наиболее резко возрастает возможность запоминания словесного материала за счёт использования мнемических приёмов, наименьшее возрастание продуктивности памяти проявляется в процессе запоминания конкретных предметов и изображений;

– с переходом на последующие ступени обучения при запоминании важную роль начинают играть словесные опоры в условиях вариативности сигнальных систем.

Смысловая память младших школьников обладает преимуществами по сравнению с механической памятью и проявляется в *особенностях освоения учебного материала* (А. Бинэ, А. Н. Леонтьев, А. П. Нечаев, М. Н. Шардаков и др.): ученики могут заменять малознакомые и трудные слова на привычные (строение – дом, изгородь – забор и пр.); способны изменить порядок изложения, последовательность описаний или отдельных эпизодов, не нарушая логики излагаемого содержания; передавать воспринятое содержание,

дополнив его подробностями и деталями, которые «украсят» воспроизводимое событие или полюбившийся образ героя; проявляют умение обобщённо излагать факты, подробности и характеристики, дополняя воспринятое собственными выводами, рассуждениями и оценками.

Отметим, что смысловая обработка воспринятого учебного материала вносит существенные изменения в ход процесса забывания. Если учебный материал заучен, но не осмыслен ребёнком, он очень быстро забывается и к концу латентного периода ученик сохраняет в памяти лишь беспорядочные «клочки» воспринятого материала, действия, события и пр. Чем старше становятся дети, тем всё большую роль в их памяти начинают играть смысловые связи, тем больше и полнее функция памяти включает в себя процессы мышления и воображения, тем менее продуктивным оказывается *дословное запоминание*. Поэтому для успешного освоения учебного материала в 1-4 классах учителю необходимо использовать *словесные смысловые опоры*.

Учебная деятельность вносит существенные изменения в *процесс развития произвольной памяти* младшего школьника, которая приобретает существенную силу и возможности. Между учениками начальных классов существуют значительные *различия в показателях продуктивности отдельных видов памяти*: одни ученики легко и быстро запоминают образный материал, другие – эмоциональный, третьи – вербальный, четвёртые – движения. Такие различия проявляются в процессе освоения учебного материала и учитель должен их использовать для совершенствования процесса обучения. Высокие вербальные способности будут способствовать заучиванию текстов, двигательные способности определяют успех

учеников на уроках физкультуры и труда, творческие способности реализуются на уроках рисования, музыки и пр.

Установлено, что скорость запоминания не связана линейной зависимостью с прочностью сохранения и в учебной деятельности младших школьников наблюдается деление учеников на группы: 1) быстро запоминающие и медленно забывающие, 2) быстро запоминающие и быстро забывающие, 3) медленно запоминающие и медленно забывающие, 4) медленно запоминающие и быстро забывающие.

Рациональная организация учебного процесса в начальной школе обеспечивается выбор эффективных способов и средств обучения, что требует учёта учителем основных закономерностей функционирования памяти ученика. Разработка этой проблемы приближает к пониманию роли рациональных приёмов обработки информации для оптимизации учебного процесса (Л. С. Варданян, Г. М. Дульнев, П. И. Зинченко, Д. И. Красильщикова, А. И. Липкина, В. Я. Ляудис, К. П. Мальцева, А. П. Нечаев, П. И. Размыслова, Г. В. Репкина и др.).

Память и мнемические способности обучающихся определяются через необходимость сохранять прошлое, тем самым явно упрощается сущность мнемической функции и её место в системе психического развития личности. Интерпретируя научные идеи Л. В. Черемошкиной, которая выделяет *мнемические способности в системе функциональных, операционных и регулирующих механизмов*, рассмотрим их применительно к школьному обучению¹¹⁶.

¹¹⁶ Черемошкина, Л. В. Психология мнемических способностей: дисс. ... докт. псих. наук / Черемошкина Любовь Валерьевна. – Ярославль, 2000. – 587 с.

Функциональные механизмы мнемических способностей как свойства функциональных систем мозга кодировать и декодировать информацию в целях её запоминания, сохранения и воспроизведения, обладают свойствами: генотипической и врожденной обусловленности; выражаются на бессознательном уровне психической активности субъекта обучения, но результат их проявления может осознаваться; характеризуются индивидуальной мерой выраженности; пластичны и существуют в неразрывном единстве с разноуровневыми процессами анализа воспринимаемой информации.

Операционные механизмы мнемических способностей выражаются мнемическими действиями обработки информации для предстоящей деятельности, формируются и развиваются в онтогенезе как структурообразующие компоненты мнемических способностей и обладают: свойствами многоуровневости и пластичности (подвижностью, динамичностью); индивидуальным своеобразием (качественно-количественными особенностями); относительной стабильностью для каждого субъекта основных характеристик используемых им способов обработки запоминаемого и воспроизводимого.

Операционные механизмы в процессе мнемической деятельности выступают как система умственных действий обработки запоминаемой и воспроизводимой информации, имеющей определённую структуру, в основе которой лежит аналитико-синтетическая активность ученика, совершающаяся на разных уровнях психического отражения (перцептивном, мыслительном, образном). Благодаря операционным механизмам, функциональная система мнемических способностей ученика становится

соответствующей запоминаемому материалу. Операционные механизмы могут рассматриваться в качестве способа решения мнемической задачи, когда на первый план выступает эффективность операционных механизмов в системном взаимодействии с другими механизмами мнемических способностей, предопределенная уровнем развития интеллектуальной деятельности ученика.

Основу *регулирующих механизмов мнемических способностей* составляет системное взаимодействие внешней регуляции и внутренней регуляции. Регулирующие механизмы мнемических способностей обладают свойствами: многоуровневости и развиваемости; появляются как следствие развития операционных механизмов; оказывают влияние на мнемический результат через управление процессом переработки информации; способны проявляться относительно самостоятельно от операционной стороны мнемических способностей, но могут составлять неразрывное единство с процессом переработки запоминаемой и воспроизводимой информации.

Памяти генетически связана с воображением, что выражается в единстве составляющих их основу аналитико-синтетических процессов, в свою очередь принципиальное различие между памятью и воображением обнаруживается в различном направлении процессов *активного оперирования образами*: память восстанавливает систему образов, максимально приближая к ситуации, которая имела место в опыте, а для воображения характерно стремление к максимально возможному преобразованию исходного образного материала¹¹⁷.

¹¹⁷ Варшава, Б. Е., Выготский, Л. С. Психологический словарь / Б. Е. Варшава, Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Тропа Троянова; Иваново : ИТ «Роща Академии», 2008. – С. 84-88.

В психолого-педагогической литературе *воображение* рассматривается как *познавательный процесс*, специфика которого состоит в переработке прошлого опыта человека, как *основа наглядно-образного мышления*, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий¹¹⁸. В своей деятельности воображение использует «следы» прошлых восприятий, представлений и впечатлений, то есть «следы памяти» (*энграммы*).

Психологической основой познавательной деятельности и умственного воспитания является *воображение*, возникающее в старшем дошкольном возрасте (примерно 5-7 лет) как важнейшее психическое новообразование, с которым В. М. Бехтерев, Л. А. Венгер, Л.С. Выготский, И.П. Павлов, Б.С. Мейлах, В.С. Мухина и др. связывали зарождение личности ребёнка.

Воображение и мышление возникают в проблемной ситуации и мотивируются потребностями личности: основу этих процессов составляет *опережающее отражение* (деятельность воображения сказывается сильнее всего в мифах, сказках, искусстве).

В психологии различают следующие *виды воображения*: 1) *пассивное воображение* развёртывает комбинации образов, в основном, в сновидениях, 2) *активное воображение* соединяет отдельные представления, руководствуясь какой-либо целью, 3) *воспроизводящее воображение* воссоздаёт прежние впечатления, 4) *творческое воображение* функционирует на этапе познания, когда неопределённость ситуации достаточно велика (воображение позволяет принимать решения даже при неполноте знаний).

¹¹⁸ Сартр, Ж. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Пер. с фр. М. Бекетовой. – Санкт-Петербург : Наука, 2001. – С. 49-50.

Воображение и фантазия присущи каждому человеку, но люди различаются по направленности этой фантазии, её силе и яркости: особенно ярко выражаются эти два процесса в дошкольном детстве, но в дальнейшей жизни они постепенно утрачивают свою силу и яркость. Зарубежными исследованиями Foster (1971), Getzels, Jackson (1968), Jones (1972) и др. было доказано, что это происходит за счёт того, что в *период школьного обучения эта функция интеллекта ребёнка утрачивает свою значимость и не тренируется* – чтобы ребёнку запомнить некую учебную информацию и правило, воображения и фантазия не нужны.

Начиная с исследований Л. С. Выготского, в отечественной психологии *воображение* рассматривается как *постепенно развивающаяся функция в процессе овладения различными видами деятельности*¹¹⁹. Рассмотрим основные функции воображения (рис. 11).

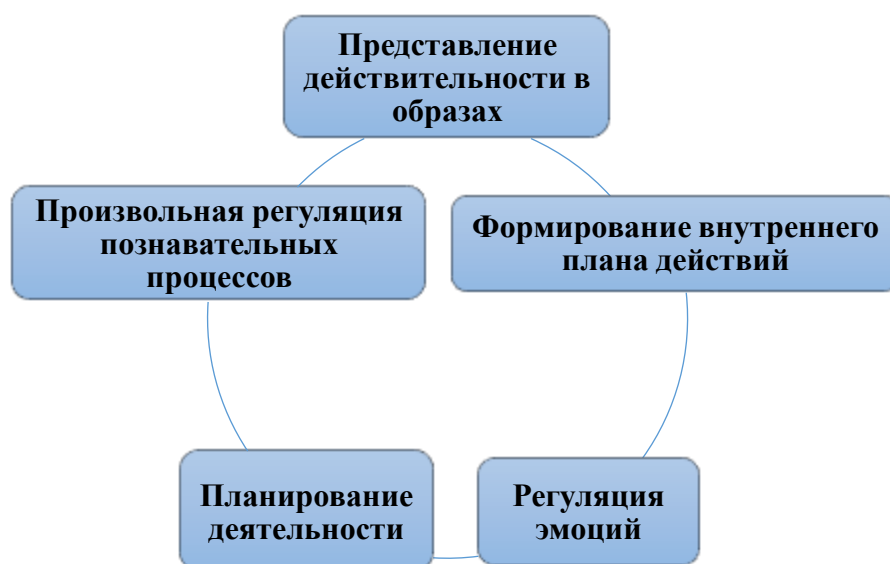


Рис. 11 Функции воображения

¹¹⁹ Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 32-37.

В раннем детстве воображение функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними, получая своё развитие в игре, когда возникает воображаемая ситуация. Образы воображения у ребёнка ещё неустойчивы, он не умеет планировать свою деятельность, не представляет конечного результата творческого замысла – такое *воображение произвольно* и характеризуется тем, что ребёнок создаёт образы без всякого намерения. Исследованиями отечественных психологов (Т. А. Репина, Л. С. Славина, Ф. И. Фрадкина и др.) доказано, что развитие воображения в дошкольном возрасте осуществляется в двух направлениях: 1) происходит обогащение образов воображения, которое проявляется в постепенном усложнении сюжетов рисунков и продуктов творчества; появляется направленное фантазирование при отделении реальных образов от образов-фантазий.

Согласно мнения Э. В. Ильенкова, с воображением связано *проявление у ребёнка операциональных значений – фундаментальных составляющих его психики*, когда ребёнок действует ради достижения определённого результата, варьируя конкретными операционально-техническими приёмами, сохраняя при этом общий творческий замысел и «рисунок» действия, другими словами, производя силой собственного воображения своеобразное «короткое замыкание» всеобщего на единичное¹²⁰.

Процесс умственной деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте связан с развитием творческого воображения и фантазии, способствующих самостоятельным

¹²⁰ Ильенков, Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы философии. – № 6. – 1979. – С. 129-130.

действиям ребёнка по созданию новых образов и предметов как мысленного преобразования действительности. Для этого необходимо, чтобы дети под руководством взрослого освоили ряд операциональных действий¹²¹: «опредмечивание» (рассматривается как процесс установления существенного сходства предметов-заместителей); «дополнение до целого», когда даётся неполное изображение для его самостоятельного завершения ребёнком, что требует мысленного «воссоздания» отсутствующих деталей образа или предмета; «детализация» позволяет ребёнку в процессе творческой деятельности внести новые детали, элементы для усложнения и выразительности предмета или образа; «агглютинация (склеивание) и синтез» дают ребёнку возможность соединить «несоединимое», представить что получится, если объединить разрозненные элементы в целое и охарактеризовать их по-новому; «аналогия и ассоциации» способствуют созданию ребёнком образов-ассоциаций, ориентируясь на собственные впечатления и восприятие.

Как отмечает А. В. Запорожец, у детей дошкольного возраста постепенно складывается план эмоционального воображения, когда ребёнок становится способным адекватно предвосхищать «социальные последствия» собственных действий, первоначально раскрывая творческий замысел на уровне эмоциональных переживаний¹²². *Воображение тесно связано с эмоциональной сферой ребёнка* и имеет двойственный характер: с одной стороны, художественный образ способен вызвать у ребёнка сильнейшие

¹²¹ Дизайн в детском саду. Методическое пособие для педагогов ДОУ / Под ред. Н. В. Микляевой, Г. В. Урадовских. – Москва : УЦ «Перспектива», 2011. – С. 20-29.

¹²² Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: Т. 1. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 38-42.

чувства, с другой – возникшая эмоция или чувство могут стать причиной активной деятельности воображения и реализации в творчестве¹²³.

Развитие воображения и фантазии в младшем школьном возрасте обусловлено основной тенденцией – переходом к правильному и полному отражению действительности, переходом от простого произвольного комбинирования представлений к логически аргументированному. Реализм воображения младших школьников особенно ярко проявляется в подборе атрибутов для игр и игровых действий. В. С. Мухина отмечает, что в младшем школьном возрасте ребёнок в своём воображении уже способен представлять и создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение ребёнка «переходит» в другие виды деятельности¹²⁴.

Практика работы с детьми и экспериментальные исследования показывают, что дети младшего школьного возраста не лишены способности фантазировать и понимают «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности. *Фантазия в младшем школьном возрасте* как любая форма психического отражения должна иметь позитивное направление развития, способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерасти в пассивную мечтательность и замену реальной жизни грёзами. Для реализации этой задачи педагогу необходимо помогать ребёнку

¹²³ Синельников, В. Исследования воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 10.

¹²⁴ Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – С. 302-308.

использовать возможности собственного воображения и фантазии в направлении прогрессивного саморазвития, для активизации познавательной деятельности, в частности, развития теоретического и абстрактного мышления, внимания и речи, а также художественного творчества.

В младшем школьном возрасте успешно и интенсивно протекает процесс развития *мнемических способностей* как учебное средство качественного овладения учебным содержанием, эффективными средствами и способами учебных действий (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др.). Развитие мнемических способностей сможет обеспечить успех в учебной деятельности ребёнка в целом и поможет полноценной самореализации личности обучающегося.

Рассматривая вопросы индивидуальных различий в проявлении памяти у младших школьников, следует рассмотреть *вопрос о мнемических способностях учеников*, которые определяются как свойства функциональных систем мозга, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, имеющие индивидуальную степень выраженности, которая проявляется в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности

125

Учителю необходимо помнить, что *эффект мнемической деятельности определяется врождёнными и приобретёнными факторами*. Врождённые факторы обусловлены функциональными механизмами памяти – операциональными механизмами в форме системы мнемических действий, формирующихся в обучении.

¹²⁵ Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Просвещение, 1990. – 142 с.

В исследованиях В. Я. Ляудис, А. А. Смирнова, Л. В. Черемошковой, В. Д. Шадрикова и др. указывается, что использование в учебном процессе мнемических действий как системы мнемических операций и приёмов качественно улучшают процесс запоминания.

В. Я. Ляудис выделила четыре мнемические операции в структуре мнемических действий (рис. 12).



Рис. 12 Мнемические операции для запоминания (по В. Я. Ляудис)

В структуре памяти младшего школьника совершенствуются образования в форме *мнемических действий*, составляющих основу развития памяти. Интерпретируя группу *мнемических приёмов* или

способов запоминания в младшем школьном возрасте, разработанную А. А. Смирновым, охарактеризуем их более подробно ¹²⁶.

Группировка включает в себя разбивку материала на группы по различным основаниям: ассоциациям, смыслу, законам гештальта и пр.); *выделение смысловых опорных пунктов* связано с фиксацией какого-либо краткого пункта как опоры более объёмного содержания (вопросы, тезисы, примеры, цифровые данные и пр.); *соотнесение нового материала с известным*; *структурирование* как процесс установления взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого материала; *аналогия* – установление подобия и сходства в определённых отношениях понятий, предметов и явлений; *достраивание запоминаемого материала и привнесение в запоминаемое субъектом*: использование вербальных «посредников», объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам, распределение по местам (метод мест или локальной привязки); *серийная организация материала* – установление или построение различных последовательностей через распределение материала по объёму и времени, упорядочивание в пространстве и пр.; *ассоциации* – установление связей по смежности, сходству или противоположности; *план* как процесс формирования представления о программе запоминания и воспроизведения; *выделение внутригрупповых и межгрупповых связей* в запоминаемой информации и др.

Рассмотрим более подробно использование в процессе обучения одного из мнемических приёмов – *классификацию*. Знания, приобретенные учащимися, должны быть определенным образом

¹²⁶ Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 23-28.

систематизированы, чтобы постепенно научиться самостоятельно обеспечивать переход от единичных знаний к их обобщению, а затем систематизации и *классификации*. В. В. Давыдов указывал, что одна из центральных задач обучения состоит в том, чтобы дать детям знание классификационных схем, отражающих соотношение понятий в той или иной области ¹²⁷.

В системе обучения *классификация* рассматривается как сложное логическое действие, которая включает в себя ряд отдельных операций: определение основания классификации, разделение объектов на классы по выделенному основанию, отнесение того или иного объекта к своему классу, характеристику каждого класса, контроль результатов проведенной классификации. Младшие школьники лучше выполняют упражнения и усваивают материал, если последовательность операций при проведении классификации несколько изменена: 1) словесная характеристика каждого класса, 2) разделение на классы по заданному основанию, 3) отнесение того или иного объекта к своему классу, 4) проверка результатов проведенной классификации, 5) определение основания классификации.

При использовании классификации учителю необходимо помнить следующие правила: 1) в одной и той же классификации необходимо применять только одно основание как признак, по которому данные предметы делиться на группы или классы, 2) члены классификации должны взаимно исключать друг друга, 3) объем членов классификации должен равняться объему классифицируемых объектов (все предметы, после проведенной классификации, должны

¹²⁷ Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Давыдов. – Москва : Academia, 2005. – 170 с.

быть отнесены к какому-либо классу, 4) подразделение на классы должно быть непрерывным.

Таким образом, на уроках-обобщениях и уроках повторения пройденного материала классификация значительно облегчает труд учителя и предоставляет больше возможностей для развития самостоятельности учащихся.

К наиболее сложным мнемическим приёмам относятся: *систематизация* и *структурирование* запоминаемого материала как упорядочивание внутренней формы содержания, которые обеспечивают продуктивное запоминание, сохранение и воспроизведение познавательной и учебной информации. *Перекодирование* как мнемотехнический приём включает в себя вербализацию, проговаривание и представление материала для запоминания в образной форме, исходя их семантических, фонематических и др. признаков.

В реальном процессе запоминания вышеперечисленные мнемические действия взаимодействуют и взаимодополняют друг друга. Благодаря формируемым мнемическим действиям у ребёнка появляется возможность запоминать любой учебный материал в большом объёме, быстро и прочно. Для этого учителю необходимо: 1) учить школьников различным способам запоминания, 2) создавать в учебном процессе ситуации, где будет иметь место противоречие между желанием запомнить и невозможностью это сделать с помощью уже знакомых мнемических действий.

Практика работы с детьми в начальной школе показывает, что *запоминание не осуществляется мгновенно*, т.к. необходимо определённое время для закрепления внешнего воздействия в памяти (циркуляция нервных импульсов, вызванная стимулом, должна

продолжаться некоторое время). Обработка информации, поступающей в мозг, осуществляется следующим образом: на 1-ом этапе (длится десятки секунд) происходит формирование следа раздражителя, на 2-м этапе (длится около часа) образуется специальный механизм, позволяющий извлекать информацию, закреплённую на первом этапе.

А. В. Малинкина выделяет этапы овладения учениками мнемическими приёмами как эффективным средством запоминания: 1) изучение приёма, его целей и функций, 2) практическое применение приёма для успешного воспроизведения учебной информации¹²⁸.

К переходным процессам памяти относится перевод перцептивной информации в кратковременную и обратно. Сущность этих процессов заключается в механизме повторения, который в совокупности со слуховой памятью позволяет сформировать обратную связь и закрепить полученную информацию, обеспечивает её сохранение в коротких промежутках времени.

В отечественном образовании длительное время *основная функция повторения* заключалась в многократном воспроизведении изученного материала, в однотипных упражнениях и заданиях с целью его закрепления, что вырабатывало жёсткий стереотип умственных действий, приучало учеников к шаблону, и не способствовало языковому, речевому и интеллектуальному развитию

¹²⁸ Малинкина, А. В. Формирование мнемических приёмов запоминания у учащихся начальных классов / А. В. Малинкина // Молодой учёный. – 2017. – № 16 (150). – С. 470-471.

младших школьников (Л. В. Занков, А. И. Власенков, Т. Г. Рамзаева, М. Н. Скаткин, Т. И. Туркот и др.).

Повторение в начальной школе является наиболее оптимальным и эффективным способом запоминания учебного материала, сочетает в себе: овладение предметными знаниями, умениями и навыками в совокупности разностороннего развития личности ученика в процессе освоения учебной деятельности. Повторение способствует не только предупреждению забывания учащимися опорного материала, но и совершенствованию научных знаний учеников в плане повышения уровня их полноты, обобщённости и системности, прочности, мобильности и действенности. В силу того, что учащиеся при повторении работают с уже усвоенным ими учебным материалом, у учителя появляется возможность уделить больше внимания формированию познавательных умений.

Правильно организованное повторение – это залог более успешного восприятия и запоминания информации, полученной в процессе обучения. Цели и время повторения в течение учебного года тесно связаны, их определяют эффективные методы и приёмы повторения, в процессе чего происходит не только обновление и закрепление усвоенных ранее знаний, но и получение новых умений и навыков.

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что организация рационального построения процесса обучения в начальной школе будет способствовать улучшению памяти младших школьников, поскольку она, составляя одну из сторон умственной деятельности личности, совершенствуется в процессе его общего интеллектуального развития.

Выводы:

– человеческая память представляет собой совокупность взаимосвязанных нервных процессов, протекающих в коре головного мозга, направленных на сохранение прошлого опыта в целях использования его в дальнейшей деятельности – способность приобретать, сохранять и воспроизводить в сознании информацию о предыдущих событиях;

– память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим, является важнейшей познавательной функцией, составляющей основу развития и обучения ребёнка, влияющих на приобретение личного опыта и формирование адекватных поведенческих актов. Память как форма психического отражения выступает основой психической деятельности ребёнка;

– в процессе общего развития ребёнка деятельность памяти становится более управляемой, которая изменяется в зависимости от тех мотивов, которые побуждают ребёнка к усилию: запоминанию и припоминанию воспринятого материала и пр.;

– память развивается на протяжении всей школьной жизни ребёнка, а в младшем школьном возрасте наблюдается тенденция к опосредованному и произвольному запоминанию; младшему школьнику проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо»;

– успешность учебной деятельности в начальной школе обеспечивается учётом учителя индивидуальных различий детей в показателях продуктивности отдельных видов памяти.

2.4 Общая характеристика и особенности мышления в познавательном развитии дошкольников и младших школьников

Психика человека представляет собой целостность, поэтому выделение отдельных психических процессов в известной степени условно. Невозможно провести чёткую границу между восприятием, памятью и мышлением, тем не менее эти процессы имеют свои характерные особенности, что и позволяет вычленить их внутри познавательной деятельности.

Вопрос о том, что такое мышление и какова его роль в познании, труде и жизни человека, интересовал человечество с давних пор:

- в философии эпохи Античности возникло разграничение органов чувств (ощущений) и деятельности мышления (Гераклит Эфесский, V в. до н.э.);

- Парменид (V в. до н.э.) противопоставлял эти процессы, полагая, что только мышление может дать истинное и достоверное знание;

- Платон (IV в. до н.э.) указывал на роль разума, «примиряющего» порывы двух иррациональных частей души (высшая и низшая мотивации) для снятия мотивационного конфликта в поведении человека.

С тех пор проблема мышления находится в поле внимания учёных, причём чаще всего именно мышление (разум) рассматривается как высшая человеческая способность.

Мышление как реальность и объект исследования составляет элемент сложного органического целого как общественной деятельности человека, оно неразрывно связано с процессами

трудовой деятельности, с чувственно-эмоциональными и волевыми процессами, а отделить мышление от различных сторон человеческой жизни возможно только в воображении.

В научных источниках понятие «мышление» трактуется по-разному:

– процесс сознательного отражения действительности в таких её объективных свойствах, связях и отношениях, в которые включаются недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты (А. Н. Леонтьев);

– движение мысли, раскрывающее связь, ведущую от отдельного к общему и от общего к отдельному; опосредованное и обобщенное познание объективной реальности (С. Л. Рубинштейн);

– социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза; возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы (Н. Н. Поддъяков);

– процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний (В. С. Мухина);

– психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека (В. И. Зинченко).

– в своих развитых формах мышление рассматривается как процесс отражения объектов и творческое преобразование субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах

жизнедеятельности людей, для образования её новых целей, открытия новых средств и планов их достижений ¹²⁹.

Мышление, имея общие характеристики с другими психическими процессами, характеризуется специфическими особенностями. *Функции мышления* достаточно многообразны и условны, но для реализации их в процессе обучения важно выделить следующие (рис. 13).



Рис. 13 Функции мышления

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, что достигается на основе «связывания» понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Понять явление – значит определить его место и роль в конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно осуществляется и

¹²⁹ Поддъяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддъяков. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 210 с.

выяснить особенности, благодаря которым оно может играть какую-то роль в составе целого.

Решение проблем и задач осуществляется в процессе мышления, которое возникает в тех ситуациях, когда средства и способы деятельности, которыми располагает субъект, оказываются недостаточными для достижения целей. Такая ситуация представляет собой проблему. Возникновение задачи, в отличие от проблемной ситуации, означает, что в результате анализа удалось предварительно и приблизительно выделить (условие, известное) и неизвестное (требование, искомое).

Целеобразование представляет собой процесс порождения новых целей в мышлении и деятельности человека. Сущность процесса целеобразования составляет формирование образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно) и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий.

Рефлексия понимается как деятельность человеческого мышления, направленная на осмысление знания, анализ его содержания и методов познания, собственных действий и самопознание.

Таким образом, мышление в любой его функции представляет собой изменение какого-либо содержания, достигаемое с помощью различных приёмов и операций, функционирование которых определяется целями и мотивами мышления. Поэтому в *психологическом анализе мышления* выделяют *направления мыслительной деятельности*: содержательную, функционально-операциональную и целемотивационную (В. Д. Шадриков).

Мышление всегда имеет содержание и внешне представляет его изменение: непонятное становится понятным, когда связывается с прошлым опытом, проблемная ситуация в процессе её разрешения становится обычной ситуаций деятельности. Субъективно мышление является изменением и трансформацией мыслительного содержания, включающего в себя: теоретические и эмпирические понятия, образы, символы, схемы, знаки и пр.

Развитие познавательной сферы в дошкольном и младшем школьном возрасте связано с *мышлением*, которое в педагогике рассматривается как опосредованное отражение внешнего мира, опирающееся на впечатления от реальности, дающее человеку возможность правильно оперировать информацией, успешно строить свои программы поведения в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков¹³⁰.

Познание окружающей действительности ребёнком начинается с ощущений и восприятия, а затем переходит к мышлению. *Основная функция мышления заключается в расширении границ познания путём выхода за пределы чувственного познания.* Мышление позволяет с помощью умозаключений раскрыть то, что не даётся человеку непосредственно в восприятии; относится к одной из функций, которая в онтогенезе и в филогенезе развивается позднее ряда многих других функций человека и трактуется как продукт развития, истоки которого находятся в ощущениях, получаемых ребёнком в результате воздействия предметов внешнего мира на органы чувств.

Существенное влияние на формирование научных представлений в процессе обучения и интеллектуального развития

¹³⁰ Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва: Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 155.

ребёнка оказали предпринятые в прошлом столетии экспериментальные исследования И. М. Сеченова в области физиологии органов чувств. Характеризуя общий ход интеллектуального развития ребёнка, И. М. Сеченов указывал на то, что его источники находятся в восприятии внешнего мира: «самые простые наблюдения показывают, что *корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании, все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, которые познаются ребёнком первично, очевидно только чувствованием (преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха)*»¹³¹. Решающее значение И. М. Сеченов придавал *практическому опыту ребёнка*, процессу действия в отношении познаваемых объектов для формирования адекватных понятий о внешнем мире.

Среди *теорий детского мышления*, получивших особенно широкое распространение в западноевропейской психологии, особое место занимает *теория Ж. Пиаже*, в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли единым принципом и дать *общую концепцию мышления дошкольника*, отделив мысль ребёнка от мысли взрослого. С его точки зрения, *мышление ребёнка синкретично* – он мыслит глобальными схемами, и вместо того, чтобы анализировать, сопоставлять и синтезировать, суждения ребёнка опираются на субъективные связи, данные в непосредственном впечатлении, а не на объективно устанавливаемые взаимоотношения между вещами. *Синкретизм детского мышления* органически связан с *трансдуктивным характером его рассуждений* – это означает то, что

¹³¹ Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва : Госполитиздат, 1947. – С. 102-104.

ребёнок-дошкольник ещё не пользуется ни дедукцией, ни индукцией, но идёт в своих суждениях от частного к частному, минуя обобщение по причине особенностей мысли ребёнка – *бессознательности его интеллектуальных операций*¹³².

Психолог Б. М. Теплов отмечал, что *мышление* – это деятельность особого рода, имеющая свою структуру и виды (теоретическое и практическое мышление). В *теоретическом мышлении* он выделял *понятийное и образное мышление*, а в *практическом* – *наглядно-образное и наглядно-действенное мышление*. Разницу между этими видами мышления Б. М. Теплов определял в том, что они по-разному связаны с практикой: работа практического мышления направлена на решение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления – на нахождение общих закономерностей¹³³. Сложность понимания процесса мышления заключается в том, что на каждом возрастном этапе развития человека мышление, формирование и развитие которого начинается в дошкольном возрасте, имеет свои особенности.

Д. Б. Эльконин указывал на *особенности мышления детей дошкольного возраста*: 1) зарождение и развитие наглядно-образного мышления (уровень конкретных операций), 2) феномен центрации, отсутствие понимания противоречий, 3) поисковая деятельность как основа мышления дошкольника, 4) возникновение элементов

¹³² Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 58-60.

¹³³ Теплов, Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Б. М. Теплов. – Москва: МГУ, 1981. – С. 98-99.

самосознания, 5) детская непосредственность, которая исчезает в возрасте 7 лет¹³⁴.

Интерпретируя исследования А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъякова и др., охарактеризуем особенности развития мышления в дошкольном возрасте.

1 этап – *ребёнок ещё не способен действовать в уме, но с помощью рук изучает предметы и вещи*, манипулирует ими, приучается «решать задачи» в наглядно-действенном плане (собрать пирамидку из колечек, поставить кубик на кубик, покачать куклу, нанизать бусы на нитку и пр.), овладевая простейшими орудийными действиями, которые требуют полной перестройки движений рук ребёнка и являются особенно значимыми для его психического развития.

На 2-ом этапе *в процесс решения умственной задачи включается речь*, которая используется ребёнком только для названия предметов, с которыми он манипулирует. Психологически ребёнок уже обращён в предметную деятельность, у него сохраняется ситуативность в восприятии понимаемой речи, он по-прежнему решает задачи манипулятивно-зрительным способом, но способен выразить результат собственных действий в речевой форме.

Третий этап включает в себя *формирование элементарных навыков и умений* в разных видах детской деятельности в форме определённых движений и способов действий со словесными обозначениями, способствующих активному *развитию мыслительной*

¹³⁴ Эльконин, Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; ред. Д.И. Фельдштейн. – Москва : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 115-118.

деятельности ребёнка (возникает элементарная форма) рассуждения вслух.

На 4 этапе ребёнок учится *решать познавательные задачи по заранее составленному и внутренне представленному плану*, в основе которого – память и личный опыт ребёнка, накопленный от предыдущих попыток решения подобных задач.

5 этап направлен на *решение задач в уме* (внутренний план действий) с последующим выполнением действий с целью подкрепления, найденного в уме ответа, и его словесная формулировка. Поиск ответа на поставленные вопросы на данном этапе придаёт процессу мышления нацеленный, организованный характер. Найденное решение умственной задачи есть понимание и установление новых связей для ребёнка, которые составляют *содержание новых, приобретённых знаний*.

На 6 этапе *решение умственных задач* осуществляется ребёнком *только во внутреннем плане*, обозначенных словесными пояснениями без обращения к практическим действиям. В процессе мышления ребёнок овладевает не только прочными знаниями, но и рациональными способами оперирования в соответствии с новыми конкретными задачами.

Д. Рассел (60-е гг. XX в.) расширил область *детского мышления*, включив в него: «материал мышления» (ощущения, восприятия, образы памяти, понятия и пр.), «мотивы мышления» (чувство, потребность, отношения и пр.), «процессы мышления» (выбор, поиск, манипулирование, решение задач, творчество, открытие и пр.), «способности мышления» (навыки, техника и пр.).

Отметим, что между перечисленными составными частями мышления нет жёсткой грани, а акт мышления ребёнка дошкольного

возраста характеризуется организацией и интеграцией перечисленных элементов.

Рассматривая процессы формирования и развитие мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса – изменение его *содержания* и возникновение *новых форм интеллектуальной деятельности* ребёнка. Психолого-педагогические исследования (Е. А. Аркин, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) доказывают, что ребёнок дошкольного возраста начинает познавать окружающий мир с выполнения предметно-практических действий посредством мышления, которое «движется» в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. В старшем дошкольном возрасте, овладевая мыслительными действиями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация и др.) в практической деятельности, ребёнок постепенно переходит к действиям в уме.

Возрастной этап развития детей от 6 до 11 лет (младший школьный возраст) характеризуется следующими моментами:

- *качественно преобразуются познавательные процессы, которые становятся осознанными и произвольными, начинают приобретать опосредованный характер;*
- *доминирует мышление, мыслительные процессы интенсивно развиваются и перестраиваются, а на уровне конкретных понятий активно проявляется словесно-логическое творчество;*
- *наблюдается активное развитие продуктивных образов-представлений;*
- *преобладает операционное творчество в понятиях;*

- в конце младшего школьного возраста у *детей проявляются индивидуальные различия*. Дети «теоретики-мыслители» легко решают учебные задачи в словесном плане, а дети «практики-художники» с ярким образным мышлением опираются на наглядность и практические действия;

- в процессе обучения происходит *перестройка восприятия*, которое в младшем школьном возрасте ещё недостаточно дифференцированно, в дальнейшем оно становится более анализирующим и принимает характер организованного наблюдения.

Формированию и совершенствованию мыслительных действий (операций) в дошкольном возрасте способствует *освоение дидактических материалов* (пособия, игры, ситуации, упражнения), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить, как он их может использовать в дальнейшем. Ж. Пиаже считал, что мышление выражается системой операций, а операция выступает внутренним действием, которое произошло от внешних предметных действий¹³⁵.

Операция в процессе мышления *определяется как внутреннее действие*, носящее первоначально внешний, предметный характер и выполняющееся на объектах, которое затем переносится во внутренний план, осуществляется мысленно, не теряя своего первоначального характера действий¹³⁶. Из этого следует, что собственно операции и предметные действия – это лишь разные категории действия. *Операция* отличается от предметного действия не

¹³⁵ Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 32-39.

¹³⁶ Психология детей дошкольного возраста /Т.В. Ендовицкая, А. В. Запорожец и др. – Москва : Издательство «Просвещение», 1964. – С. 195-197.

только своей формой внутреннего действия, она *обладает рядом особенностей*:

– *сокращённостью* (по сравнению с реальным действием операция является сокращённым действием). *Внутреннее действие совершается* не с реальными предметами и объектами, а с *образами, символами и знаками*;

– *обратимостью* (только обратимое действие есть операция). Обратимость означает, что для каждой операции есть симметричная и противоположная ей операция;

– *инвариантностью* (инвариантность и постоянство объекта являются результатом определённой организации движений ребёнка, координированных для достижения целей).

Рассматривая мышление детей в непосредственной связи с речью Ж. Пиаже считал, что мышление ребёнка последовательно проходит ряд стадий:

– I стадия (от рождения до 2-х лет);

– II стадия – *стадия дооперативного мышления*, когда происходит «интериоризация» действия в мысль (от 2-х до 7 лет);

– III стадия – *стадия конкретных операций* (от 7-8 лет до 11-12 лет): умственные действия приобретают свойства обратимости и формируются в определённую структуру, а операции становятся логическими;

– IV стадия – *стадия формальных операций с предложениями и высказываниями* (от 11-12 лет до 14-15 лет): происходит организация операций в структурное целое, появляется способность рассуждать посредством гипотез.

Ранние формы мышления ребёнка Ж. Пиаже объяснял присущим маленьким детям *эгоцентризмом*. Ребёнок, будучи по

своей природе асоциальным существом, мыслит только о себе и своей точке зрения, поэтому он не может рассуждать объективно, понять точку зрения другого человека – *мышление маленьких детей алогично, «сновидно»*.

Отметим, что мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться *эгоцентричным, синкретичным* и «превращается» в *логическое мышление* лишь в результате его социализации. И. М. Сеченов доказал, что *высшие логические формы мышления «вырастают» на базе элементарных форм познания – практических действиях ребёнка*. Эти действия включены в чувственное познание и служат не только средством решения конкретной задачи, но и способом освоения самой мыслительной деятельности¹³⁷.

Универсальными мыслительными действиями (операциями), присущими мышлению человека, являются *анализ, синтез, обобщение и абстракция, классификация*. Способность пользоваться этими операциями определяет развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста в познавательном процессе.

Анализ позволяет ребёнку «расчленить» анализируемый предмет, объект, явление и пр. на его составляющие компоненты или выявить ряд отдельных, свойственных только им признаков, черт и особенностей.

Синтез представляет собой мыслительную операцию, обратную анализу; воссоединение элементов в целостную структуру. Если ребёнок умеет анализировать, то синтез как результат анализа позволит ему объединять полученные по отдельности признаки и пр.

¹³⁷ Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва : Ленинград : Госполитиздат, 1947. – С. 513-516.

Сравнение помогает ребёнку устанавливать сходства и различия. Для формирования умения у ребёнка сравнивать необходимо (примерно с 2-х лет) обучить его навыку видеть одинаковое в различном, а различное в одинаковом: учить сравнивать путём сопоставления однородных признаков предметов, образов и пр.

Обобщение и абстракция направлены на выделение общих признаков, что доступно ребёнку 6-7 лет. Необходимо учить его называть группы предметов, образов и явлений одним словом. Абстракция учит ребёнка рассуждать в целом, не затрагивая деталей и точностей.

Классификация помогает ребёнку овладеть этим способом мыслительного действия, что позволит выявлять сходства и различия тех или иных предметов, образов, понятий и явлений, выделять один существенный признак из многих.

Итак, развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста – сложная задача, решение которой напрямую зависит от того, насколько успешно ребёнок освоил и может пользоваться вышеперечисленными мыслительными операциями.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что для развития мыслительных операций целесообразно использовать в образовательном процессе и свободной деятельности детей дидактические задания, упражнения, игровые ситуации, пособия и игры, способствующие формированию мышления в целом («Что лишнее?», «Что изменилось?», «Подбери пару», «Назови и покажи», «Классифицируй по признаку», «На что похоже?» и пр.).

Мышление детей старшего дошкольного возраста развивается на основе формирования элементарных интеллектуальных функций и ребёнку, чтобы быть способным анализировать, синтезировать,

классифицировать и рассуждать, необходимо уметь наблюдать, иметь достаточно практического опыта и знаний, а также обладать достаточно развитой речью. Г. А. Урунтаева отмечает, что изменения в мышлении ребёнка связаны с тем, что в *дошкольном возрасте устанавливаются всё более тесные взаимосвязи мышления с речью*, которые приводят, во-первых, к появлению развёрнутого мыслительного процесса, во-вторых, к перестройке взаимоотношений умственной и практической деятельности ребёнка, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к развитию мыслительных операций¹³⁸. Мышление постепенно приобретает у дошкольника характер связного рассуждения, относительно независимого от непосредственных действий с предметами.

Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций *восприятия и памяти*, каждая из которых в процессе творчества «интеллектуализируется» (Л. С. Выготский), т.е., сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности. В период дошкольного детства интеллектуальное развитие ребёнка осуществляется в процессе предметной деятельности и общения, а также в ходе освоения общественного опыта.

Исследования Дж. Баттерворт, М. Харрис и др., доказали, что именно в *детской игровой и изобразительной деятельности* в процессе развития мышления *проявляется символическая репрезентация* (символическое обозначение деятельности), одной из разновидностей которой является *анимизм* – особенность *творческого*

¹³⁸ Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – С. 88-90.

мышления детей старшего дошкольного возраста ¹³⁹. Анимизм понимается как «сказочность» мышления ребёнка, проявляющаяся в наделении неживых предметов духовностью и способностью понимания ¹⁴⁰.

Итак, мышление является основой обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, поэтому развитие различных видов мышления, а также мыслительных операций традиционно рассматривается в образовании как подготовка фундамента учебной деятельности. Для того, что ребёнок хорошо учился в школе, необходимо, чтобы в период дошкольного возраста его мышление достигло определённого уровня развития. Ребёнок должен прийти в школу с устойчивым интересом к приобретению новых знаний и с запасом элементарных понятий об окружающей действительности и простейшими навыками самостоятельной умственной работы (А. В. Запорожец).

Последовательными ступенями интеллектуального развития в процессе освоения детьми дошкольного возраста дидактических материалов являются следующие виды мышления, выделенные в психологии.

Наглядно-действенное мышление (допонятийное мышление) – это начальная стадия развития мышления у ребёнка, когда его суждения ещё единичны и касаются отдельных предметов, а при объяснении чего-либо всё сводится к частному и знакомому. Большинство суждений маленького ребёнка – суждения по сходству

¹³⁹ Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития/ Дж. Баттерворт. – Москва : Когито-Центр, 2000. – С. 213-214.

¹⁴⁰ Бакулина, Г. А. Субъективизация и интеллект: основы взаимосвязи // Актуальные проблемы дошкольного, начального школьного образования и подготовки специалистов: материалы Всерос. заоч. пед. конф. – Киров : 2008. – С. 24-28.

или аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. При нормальном развитии ребёнка наблюдается закономерная замена допонятийного мышления, где компонентами служат конкретные образы, понятийным мышлением, основу которого составляют понятия и формальные операции¹⁴¹.

Мыслительные процессы, представляющие собой *внешние ориентировочные действия, являются наглядно-действенными*: дети дошкольного возраста с помощью такой формы «открывают» для себя многочисленные связи между действиями и предметами окружающего мира. Внешние действия представляют собой основу и исходный пункт, который служит основой для становления остальных форм мышления у детей младшего дошкольного возраста. Мышление ребёнка «рождается» в действии. Очень важными для развития мышления в дошкольном возрасте являются задания на *исследование образа-представления*.

Ребёнок получает необходимый опыт, когда начинает регулярно воспроизводить одни и те же элементарные действия, в результате которого он получает ожидаемый результат. Данный опыт на начальных этапах развития наглядно-действенного мышления у дошкольников является неосознанным и включается в непосредственный процесс совершения действий. В итоге, этот опыт составит основу для формирования более сложных мыслительных процессов. Важно отметить, что предметы в этом случае являются не только носителями практических и потребительских функций, но и общих характеристик, часто являющихся абстрактными понятиями.

¹⁴¹Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика: краткий курс лекций / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Москва : Юрайт, 2011. – 56-62.

Те действия, которые совершает ребёнок с предметами, манипулируя ими, направлены на вычленение их основных признаков и свойств.

В процессе ориентировочных и зрительных действий, образовавшихся во время манипуляций с предметами, формируются зрительные образы. На этом этапе развития наглядно-действенного мышления у ребёнка главными признаками предметов являются *форма и величина* (внимание ребёнка необходимо концентрировать на контурах и общих формах предметов). Представления о формах предметов формируются в зависимости от того, быстро ребёнок овладевает зрительной ориентацией. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, чтобы развитие наглядно-действенной формы мышления у детей не затормаживалась, а представления о предметах становились более многогранными, ребёнку необходимо знакомиться со свойствами предметов в определённой *сенсорной среде*, которая окажет положительное влияние на его развитие.

После того как внешние ориентировочные действия будут освоены, ребёнок начинает зрительно соотносить характеристики предметов, в процессе чего происходит формирование зрительного восприятия, когда качества одного предмета принимаются ребёнком за образец, с которым он будет сравнивать свойства других предметов (проявление данной способности заключается в подборе ребёнком деталей и частей предметов на глаз), что значительно ускоряет процесс взаимодействия ребёнка с предметами, так как практически направленное действие производится сразу, а процесс практических проб отходит на второй план.

Итак, наглядно-действенное мышление, возникающее в процессе манипулирования предметами в раннем возрасте, является

базой для формирования наглядно-образного мышления, сопровождающего развитие у ребёнка творческого мышления в старшем дошкольном возрасте. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что опыт, приобретённый ребёнком в процессе наглядно-действенного решения задач, необходим для перехода к наглядно-образному и словесному мышлению, однако, не всякий такой опыт обеспечивает этот переход. Существенное значение, на наш взгляд, имеет не сам по себе опыт наглядно-действенного решения задач, а то, какая по форме и содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребёнка в этом опыте.

Наглядно-образное мышление представляет собой совокупность способов и процессов решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения практических действий с ними, что позволяет наиболее полно воссоздавать всё многообразие различных фактических характеристик предмета ¹⁴².

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а к 7 годам – к словесному мышлению. Ведущим видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует «мышлению в представлениях» (терминология Ж. Пиаже) и репрезентативному интеллекту ребёнка-дошкольника ¹⁴³. *За наглядно-образное мышление отвечает правое полушарие мозга*, что влияет на получение мгновенного результата. Критерии развития наглядно-образного

¹⁴² Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учебное пособие / О. К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 81-82.

¹⁴³ Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие/ И. Ю. Кулагина. – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – С. 98-99.

мышления могут варьироваться от скорости и правильности выполнения заданий до степени оригинальности и абстрактности.

Наглядно-образному мышлению в дошкольном возрасте отводится особая роль. Исследованиями В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой и др. доказано, что элементы эгоцентризма проявляются в мышлении ребёнка вплоть до подросткового возраста. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) постепенно *начинает преодолеваться эгоцентризм детского мышления*: ребёнок способен понимать эмоциональное состояние другого человека и дифференцировать свои желания и побуждения от желаний и побуждений других людей.

Практика работы с детьми показывает, что преодоление собственных эгоцентрических позиций в искусстве и творчестве (как и к преодолению ребёнка в общем психическом развитии) достигается с помощью стимулирования к осознанию собственного «Я» в процессе «включения» ребёнка в художественное творчество. Исследования Н. Г. Тагильцевой доказывают, что, как и при восприятии образов, так и при создании художественного продукта ребёнок открывает собственное эмпирическое и Высшее «Я», то есть, те личные возможности, о которых он раньше не знал¹⁴⁴.

Данный вид мышления, развивающийся в дошкольном возрасте и составляющий доминанту его поведения до 6-7 лет, основывается на образах. Как и любое действие, образ у ребёнка характеризуется *синкретичностью* (нерасчленённость), наличием частных связей, случайностью в выборе признаков и большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов. Следует отметить, что у

¹⁴⁴ Тагильцева, Н. Г. Художественное творчество в преодолении эгоцентризма у детей / Целостное образовательное пространство: от детского сада до вуза: Межвузовский сборник научных статей / Отв. ред. А. Ф. Яфальян; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 5. – С. 18-24.

ребёнка дошкольного возраста отсутствует способность к абстрагированию от первичных признаков и переход к более высокому обобщению.

Научными исследованиями под руководством Д. Б. Эльконина в 80-е гг. XX в. доказано, что для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного, а не логического мышления. Именно образное мышление позволяет ребёнку наметить способ действия, исходя из конкретной ситуации или творческой задачи; если же эта функция передаётся логическому мышлению, то учёт множества частных особенностей ситуации для ребёнка-дошкольника затруднён.

Обобщённость логического мышления, по мнению психологов (В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Н. Н. Поддъяков, Д. Б. Эльконин и др.), «оборачивается» слабостью для 6-летнего ребёнка, порождая широкоизвестное явление в педагогике – *формализм мышления*¹⁴⁵. Исследованиями В.С. Мухиной доказано, что в мыслительном процессе представления ребёнка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять предметы в пространстве и мысленно изменять их расположение¹⁴⁶.

Итак, *наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления* объединяются в группу *допонятийного мышления*, так как оперирование понятиями в этом случае носит случайный и неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и

¹⁴⁵ Битянова, М. Т., Барчук, О. А. Диагностика школьной зрелости // Школьный психолог. – 2000. – № 30. – С. 10-15.

¹⁴⁶ Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В. С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 75-76.

конкретное отражение действительности – своего рода связующее звено между перцептивными процессами и абстрактными мыслительными, опосредованными символами и знаками.

К концу дошкольного возраста у детей формируется высшая форма наглядно-образного мышления – *наглядно-схематическое, модельное мышление (умение использовать схематические изображения при решении задач)*, которое предоставляет большие возможности для освоения внешней среды, выступая средством для создания обобщённых моделей различных предметов, образов и явлений.

Словесно-логическое мышление – это тип мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями, который формируется с 5 до 10 лет, а дальнейшем оно совершенствуется. *Логическое начало мышления Ж. Пиаже «выводит» из социальной жизни ребёнка, а логический характер детского мышления – из первичной аутистической детской мысли.* Картина детского мышления на каждой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях смешано логическое, которое по Ж. Пиаже, всегда социализировано и идёт извне.

Словесно-логическое мышление начинает активно развиваться в возрасте 5-7 лет и выражаться в умении ребёнка не просто сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме, что говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении. *Развитие словесно-логического мышления является новообразованием в старшем дошкольном возрасте.* Логическое мышление ребёнка старшего дошкольного возраста традиционно отождествляется с речевым (словесным). Логика ребёнка и все формы логического мышления (понятия, суждения, умозаключения) имеют образную

основу. *Логическое мышление* формируется на основе образного и является *высшей стадией развития мышления в дошкольном возрасте*.

Достижение этой стадии – длительный во времени и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой умственной деятельности и активности ребёнка, но и обобщённых знаний об общих и существенных признаках предметов, явлений и образов окружающего мира, которые закреплены в словах.

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др. отмечали, что формы (типы) детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастные стадии развития ребёнка-дошкольника, а являются стадиями овладения некоторым содержанием и сторонами действительности¹⁴⁷. Наличие элементов словесно-логического мышления у ребёнка-дошкольника – умение выявлять закономерности, обобщать, сравнивать и анализировать становится необходимым условием успешного «включения» ребёнка в систему новых отношений в процессе школьного обучения и его оптимальной адаптации к различным общественным отношениям (Я. Л. Коломинский, В. А. Крутецкий и др.).

Навыки словесно-логического мышления, сформированные в дошкольном возрасте, будут способствовать тому, что ребёнок в школе сможет мыслить ясно и чётко излагать свои мысли с помощью слов, сумеет в нужный момент концентрироваться на сути проблемы,

¹⁴⁷ Леонтьев, А. Н., Запорожец, А. В. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под. ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 77-78.

убеждать других в своей правоте и пр. Знание логики будет способствовать культурному и интеллектуальному развитию личности.

Творческое мышление. Процесс освоения дидактических материалов непосредственно связан с мышлением и творчеством ребёнка. Мышление как психический процесс непосредственно основан на творчестве: если творчество – всегда проблема, тайна и вопрос, то продуктивное мышление как синоним творческого мышления связано с решением новых, нестандартных для субъекта проблем и задач¹⁴⁸.

Психологическими исследованиями К. Юнга было доказано, что *источником творчества являются архетипы* – базовые узловые структуры миропонимания, функционирования психики человека, направляющие потоки психической энергии, зафиксированные в его бессознательном, сформированные, отобранные, накопленные предшествующими поколениями и переданные ими по наследству¹⁴⁹.

Творческое мышление рассматривается в психологии как один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта творчества и новообразованиями в процессе самой деятельности – познавательной по его созданию: эти новообразования относятся к мотивации, целям, оценкам и смыслам. Творческое мышление отличается от процессов применения готовых знаний и умений, относящихся к репродуктивному мышлению.

Процесс формирования творческого мышления начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Практика работы в ДОО показывает, что успешность в

¹⁴⁸ Мещеряков, Б. М. Мышление. Психология: полный энцикл. справочник. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 403.

¹⁴⁹ Юнг, К. Психологические типы / Пер. с нем. С. Лорне / Под ред. В. В. Зеленского. – Санкт-Петербург : Ювента, 1995. – С. 78-79.

обучении детей связана с развитием двух противоречивых процессов: *логического компонента мышления* (возможность алгоритмизированного, поэтапного обучения) и *творческого компонента мышления*. Отметим, что развитие творческого мышления в дошкольном возрасте происходит при непосредственном участии взрослого в процессе организации продуктивных видов деятельности и решении проблемных обучающих ситуаций.

Проблемные ситуации в образовательном процессе могут создаваться как для коллектива детей, так и для отдельных личностей. В этих случаях проблемные ситуации будут давать положительные результаты в том случае, когда в их основу будут составлять задачи, решение которых представляет большой интерес для обучающихся. И. П. Подласый отмечает, что проблемная ситуация создаёт относительно устойчивую связь между субъектами образования, необходимую для целеустремлённого процесса воспитания и обучения¹⁵⁰.

Итак, *творческое мышление предполагает формирование психологических качеств личности* (способностей, мотивов) на основе приобретённых знаний и умений, благодаря которым создаётся новый, уникальный продукт творчества¹⁵¹. Этот тип мышления характеризует способность ребёнка к творчеству, а успешное развитие творческих способностей ребёнка во многом будет зависеть от

¹⁵⁰ Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: Кн. 1: Процесс обучения / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр. «Владос», 1999. – С. 49-52.

¹⁵¹ Меерович, М. Технология творческого мышления: Практик. пособие / М. Меерович. – Минск : Харвест, 2003. – С. 35-37.

желания педагогов и родителей *развивать* в нём *творческое начало*
152.

Согласно исследований О. Ф. Николаевой, культура творческого мышления как составная часть базиса личностной культуры ребёнка формируется в образовательном процессе через различные функции:

1) *ценностно-смысловая функция* направлена на совместный поиск знаний и способов творческого преобразования окружающего мира;

2) *аналитическая функция* выступает мотивацией к анализу полученной информации и развитию аналитических умений;

3) *развивающая функция* проявляется в овладении детьми навыками создания собственных продуктов творчества.

По мнению А. М. Страунинг, формирование культуры творческого мышления необходимо начинать с дошкольного возраста в процессе освоения разных видов детской творческой деятельности: побуждать детей к творческой активности с помощью методов ТРИЗ педагогики (АРИС, РТВ и др.) для решения творческих задач. Автор отмечает, что механизм формирования культуры творческого мышления включает в себя: 1) расширение «поля» творческого восприятия художественных образов окружающего мира, 2) игровое обучение детей методам и приёмам решения творческих задач, 3) создание нового продукта творческого мышления и его применение в повседневной жизни¹⁵³.

¹⁵² Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. – Ярославль : Академия развития, 2013. – С. 71-72.

¹⁵³ Страунинг, А. М. Росток: Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста: Т. 1: Учеб.-метод. пособие / А. М. Страунинг. – Обнинск : Принтер, 1999. – С. 30-33.

В психолого-педагогических исследованиях А. М. Матюшкина, О. Ф. Николаевой, О. П. Флоренского и др. подчёркивается, что психологическими предпосылками для развития творческого мышления в дошкольном возрасте выступают *любопытство* как *способность ребёнка удивляться новому, его особая чувствительность к мыслительным противоречиям*. Ребёнок дошкольного возраста способен уже увидеть проблему там, где её не замечают другие, сформулировать что-то как проблему и исследовать её в процессе опытно-поисковой, исследовательской и проектной деятельности. А. М. Матюшкин указывает на то, что необходимым звеном решения проблемы выступает *антиципация (представление о предмете, образе или событии, возникающее до акта их восприятия) как детерминанта творческого решения*, обеспечивающая понимание и предвосхищение ключевых моментов ¹⁵⁴.

Итак, в процессе познания мира человек опирается на данные своих ощущений, однако его разум обладает способностью усматривать логические связи в конкретных вещах и процессах – так человек приходит к возникновению понятий, которые выступают абстракциями реальных предметов и событий.

Человеческое мышление носит *понятийный характер, ибо понятие* есть: итог мыслительного процесса и начало дальнейшего процесса мышления, когда, прибегая к операциям и законам логики, можно сделать выводы без обращения к конкретным вещам ¹⁵⁵. Исследованиями Л.С. Выготского доказано, что ребёнок не рождается с понятийным мышлением, оно не созревает само собой по мере

¹⁵⁴ Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 18-19.

¹⁵⁵ <https://ru.wikipedia.org>

взросления ребёнка – оно формируется в процессе обучения в том случае, если ребёнку приходится овладевать научными понятиями и его этому обучают в школе.

Соединению теоретических знаний с практическими действиями, начиная с дошкольного возраста, необходимо специально обучать, *эффективным способом – «вооружить» детей теми приёмами умственной деятельности, которые необходимы для применения знаний на практике.*

Наши наблюдения показывают, что уже *в возрасте 4-5 лет* в определённых условиях *возникают простейшие формы рассуждений*, заключающие в себе, как «движение» мысли от частного к общему, так и элементы дедукции, в дальнейшем у ребёнка формируются довольно сложные формы рассуждений. Постепенно он учится самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью, не впадая при этом в противоречия. Если ребёнок дошкольного возраста попадает в условия интересной и понятной для него задачи, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, то у него формируется способность логически правильно рассуждать. На наш взгляд, необходима такая организация обучения и деятельности детей, которая обеспечивает реальное знакомство с теми предметами и образами, связями и отношениями, которые должны стать предметом детского суждения. В процессе обучения важно научить ребёнка выражать свои мысли-суждения в правильной форме, чтобы каждый элемент суждения нёс смысловую нагрузку. Познавательные задачи, которые решает дошкольник, обладают своеобразным характером: решение интеллектуальной задачи производится ещё не в контексте

познавательной деятельности или деятельности учебной как у школьника, а в связи с практическими и игровыми мотивами.

Мышление и действие

В дошкольном возрасте значительную роль ещё играет *действенная форма мышления*, хотя в мыслительном процессе происходят заметные изменения на основе того, что в период дошкольного детства круг мыслительных задач заметно расширяется особенно быстро. С 3 до 7 лет ребёнок успешно осваивает разные виды детской деятельности, которые существенно обогащают его знания о предметном мире, мире образов и явлений. Ребёнок дошкольного возраста всё более самостоятельно выбирает и использует различные способы и приёмы решения практических задач, возникающих перед ним. Педагогическими исследованиями процесса мышления (А. А. Венгер, З. А. Ганькова, А. А. Люблинская, З. С. Решко, И. М. Жукова и др.) доказано, что на этапе дошкольного детства вместе с переходом процесса мышления во «внутренний» план (интериоризация) происходит «перестройка» практического действия.

Дети 3-4 лет:

– не всегда используют действие, адекватное поставленной задаче, не анализируя условия задания, а сразу приступают к действенному решению выполняя порой беспорядочные пробные действия, получая неожиданные для себя сочетания, не видя существующих пространственных связей и грубо нарушая их.

– осмысливание задачи и способов её решения совершаются в самом процессе выполняемого действия; задачу решают

познавательными действиями, а получаемый результат осмысливают лишь после их завершения;

– решая познавательную задачу, ребёнок часто воспринимает её в общей форме, предварительно не анализирует её, при этом отсутствует критическое отношение к получаемому результату, но ребёнок пытается находить причину явлений, которые понятны и доступны действенному решению;

– речь 4-5 лет детей служит «опорой» выполняемого действия, так как она имеет прямое отношение к этому действию, однако во время выполнения действий она может осуществлять различные функции в практическом проблемном действии ребёнка;

– постепенно наблюдается качественное изменение действий ребёнка с помощью вопросов взрослого – уточнение познавательной задачи «заостряет» весь мыслительный процесс, придавая ему характер организованной, подлинно проблемной деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) существенно изменяются отношения чувственного восприятия, практического действия и речи. Ребёнок может, не начиная действовать и не прибегая к простейшим практическим манипуляциям, решать в уме поставленную задачу с помощью знаний, умений и навыков. В старшем дошкольном возрасте действия ребёнка становятся нацеленными и, не приступая к манипуляциям, он выполняет их лишь после того как найдено умственное решение задачи. «Перестройка» действия и превращение его из хаотического, поискового в разумное и проблемное характеризует изменение всей мыслительной деятельности ребёнка старшего дошкольного возраста.

Совершенствование мышления ребёнка вовсе не является прямым следствием его возраста, так как уточнение задачи «заостряет» весь мыслительный процесс и придаёт ему характер организованной, подлинно проблемной деятельности. В старшем дошкольном возрасте действия ребёнка становятся нацеленными и, не приступая к манипуляции с предметом, внимательно осмотрев его, прибегают к действию лишь после нахождения решения в уме.

Понимание задачи и определение условий, необходимых для её решения, позволяет детям 6-7 лет многократно и уверенно повторять соответствующие действия и уверенно обосновывать их с помощью практики. Дети уже чётко знают, что и для чего нужно сделать, а осознанность решения позволяет им успешно использовать знакомые способы и приёмы к решению однородных задач. Осознанность решения позволяет ребёнку успешно применять знакомые ему приёмы к решению новых однородных задач. В дошкольном возрасте продолжается развитие действенной формы мышления, которая не исчезает, а совершенствуется, переходя на более высокий уровень.

Дети младшего школьного возраста всё реже используют практические действия для решения простых задач житейского содержания, т.к. уже умеют решать их в уме. Но и у 7-8 летних детей практическое действие остаётся в «резерве», они используют его для решения новых, необычных задач более эффективно. В первом классе у детей быстро развивается абстрактное мышление, он учится: оперировать большим количеством любых предметов, отвлечённо мыслить понятиями «равенство – неравенство», «сложить – уменьшить и т. п. (М. А. Бантова, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, М. И. Монро и др.). Путём практических действий младший школьник начинает осваивать те существенные связи между отдельными

знаниями, которые составляют основу формирующейся системы понятий (например, если прибавить, то получится больше).

Система использования практических действий в начальной школе для формирования умственных действий, для усвоения грамматических, математических понятий и освоения соответствующих правил действия с этими понятиями разработана П. Я. Гальпериным как система поэтапного формирования умственных действий. Используя концепцию П. Я. Гальперина, Л. С. Георгиев, В. В. Давыдов, В. Н. Сохина, Д. Б. Эльконин и др., разработали систему обучения младших школьников грамоте, счёту, чтению, грамматическим и математическим понятиям, основное внимание которых направлено на *ориентировочное действие*, выполняемое ребёнком. По мере «свёртывания» физических и материальных действий они всё более сокращаются, становятся более системными, принимают форму зрительного ознакомления с условиями задачи, а затем становятся лишь умственной ориентировочной деятельностью. Учёные указывали, что материальное действие как способ решения новой задачи остаётся у младших школьников в резерве. Если младшему школьнику трудно решить задачу в умственном плане, то он возвращается к более примитивным формам мышления – материализованным действиям. Такой переход повышает уровень обобщения при оперировании основными понятиями и правилами.

Исследования П. Я. Гальперина сыграли значительную роль в понимании *мышления как процесса*, происходящего на разных уровнях «свёрнутости».

Практические действия учащихся I-III классов, подчинённые чётко сформулированной задачи в речи, контролируемые формирующимся критическим сопоставлением каждого этапа

решения с конечным ожидаемым результатом, даже в первой ориентировочной фазе, постепенно приобретают строгую проблемную критичность организованность, направленность и осмысленность. Глубокое изучение природы действия и его роли в развитии мышления младших школьников открывают учителю реальные возможности для совершенствования мышления детей.

Мышление и образ

Обогащение опыта в *дошкольном возрасте* осуществляется неравномерно, так как с одними предметами ребёнок встречается довольно часто и, многообразно действуя с ними, рано умеет выделять их различные качества, свойства, значения, что приводит к их обобщённому представлению. С другими предметами ребёнок встречается реже и более односторонне познаёт их, а образы этих единичных предметов в памяти ребёнка долго сохраняют слитность и конкретность. *«Оперирование» образами единичных предметов и вещей придаёт мышлению ребёнка конкретно-образный характер, что активно подтверждается детскими суждениями.*

Конкретная образность детского мышления давала основания некоторым психологам (К. Бюлер, Дж. Селли, В. Штерн и др.) рассматривать *образность как определённый вид детского мышления, как ступень в развитии высшей формы мышления в дошкольном возрасте.* Наиболее характерной чертой такой образности Э. Клапаред, Ж. Пиаже и др. выделяли *синкретизм, характеризующий доаналитическую ступень развития мышления в дошкольном возрасте,* когда ребёнок учится мыслить схемами и «нерасчленёнными» ситуациями в соответствии с тем образом, который у него сохраняется на основе восприятия без его членения,

без последовательного анализа путём произвольного соединения наиболее выраженных частей.

В младшем дошкольном возрасте конкретный образ единичного предмета вызывает слово, связанное с ним. Когда образ слитен, то он не подвергается членению (анализу), поэтому используется глобально и цельно (если «весёлый» – значит смеётся, если «спит», то обязательно лежит с закрытыми глазами и пр.). Первый «распад» образа в дошкольном возрасте осуществляется не путём выделения какого-то существенного или характерного признака предмета или явления, а выделяется в первую очередь *признак*, получивший в опыте ребёнка наиболее деловое и практическое подкрепление. Не умея абстрагировать идею из чувственно сохранившегося образа, ребёнку дошкольного возраста сложны для понимания многие художественные и поэтические образы.

В младшем школьном возрасте ещё сохраняется *конкретная образность мышления*, характерная для детей старшего дошкольного возраста. Когда младшие школьники сталкиваются с новым и необычным для них содержанием, когда они ещё не способны выделить основную мысль среди второстепенных подробностей и деталей, у них ярко проявляется конкретность мышления.

В «протекании» мыслительного процесса у младших школьников также выступает, наметившийся ещё у 5-6-летних детей, *способ мышления методом «короткого замыкания»*. Ребёнок не анализирует задачу в целом (орфографическую, математическую, житейскую и др.), не выделяет всех её условий, не видит связи между ними. «Выхватывая» одно из условий, устанавливает прямую связь с другим условием или с заданным вопросом. Особенности *логического*

мышления младших школьников отчётливо проявляются в любых выполняемых ими мыслительных операциях

Мышление и речь

Проблема соотношения мышления и речи ребёнка является чрезвычайно актуальной, теоретически и практически значимой в комплексе психологии, психолингвистики и логопедии.

Речевая система ребёнка *дошкольного возраста* формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер (Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Н. Н. Поддъяков, А. А. Реан, Е. О. Смирнова и др.). Речь тесно связана с психическими процессами (восприятие, запоминание, воспроизведение и др.), а её существенная роль выражается в формах проявления: представлений, мышления, воображения, речевой практики, собственных эмоций и регуляции поведения.

С позиций А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия и др., речь является специфически человеческим способом формирования и формулирования мыслей с помощью языковых средств и использования языковых знаков, основу которых составляет язык как: 1) система вербальных знаков, служащая целью коммуникации, формулирования мыслей, усвоения и передачи общественно-исторического опыта, 2) своеобразная форма познания мира, регулирующая поведение людей, 3) средство активизации каналов восприятия (зрительное, тактильное, слуховое, эстетическое и др.).

На раннем этапе развития ребёнка прослеживаются различные истоки (корни) мышления и речи, когда ещё до начала её

формирования проявляются зачатки интеллектуальных реакций и доинтеллектуальные корни речи в форме: крика, гуления, лепета и пр. До определённого возрастного периода линии развития мышления и речи проходят как-бы независимо друг от друга, а примерно к 2-м годам они перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, характерной для человека (Л. С. Выготский).

В концепции Л. С. Выготского центральным вопросом выступает *отношение мысли к слову*, когда слову в единстве звука и значения, присущи все признаки, свойственные речевому мышлению. Ребёнок начинает «открывать» символическую функцию речи, но для этого необходимо мыслить. Именно с этого периода *речь начинает выполнять интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым*.

Освоение речи, которое происходит в раннем детстве, производит «революцию» в психической жизни ребёнка, перестраивая все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания, потребности и пр. Ребёнок дошкольного возраста усваивает язык в процессе общения со взрослыми и учится грамотно пользоваться им в собственной речи. В процессе развития речи ребёнок овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления с помощью взрослых, что становится мощным «орудием» общения и управления собой.

Своеобразие мыслительного процесса в дошкольном возрасте, которое приводит маленького ребёнка порой к совершенно неожиданным для взрослого выводам и заключениям, объясняется:

– отсутствием тех знаний, которые необходимы для установления существенных связей между условиями и сторонами какого-то явления;

– неумением ребёнка мыслить последовательно, т.е. пользоваться определённой логически оправданной системой умственных действий.

Чтобы ребёнок дошкольного возраста научился рассуждать, сравнивать, анализировать, делать выводы и пр., ему необходимо научиться владеть не столько каждой отдельной операцией, сколько *общим способом умственной деятельности.*

Психологическими исследованиями П. П. Блонского, Г. С. Костюк, А. А. Люблинской, Г. И. Минской и др. доказано, что мыслительный процесс у ребёнка-дошкольника включает в себя: *синтез I – первичный* (восприятие познавательной задачи как целого), *анализ* (дробление задачи на части, выделение её условий и данных для решения), *синтез II – вторичный* (решение задачи, новое понимание всей задачи). На каждом возрастном периоде дошкольника можно добиться значительных успехов в развитии словесных форм мышления.

Усвоение ребёнком активного словаря и грамматического строя речи в дошкольном возрасте позволяет ему не только осмысливать познавательные задачи, но и осознавать способы их решения. Речь ребёнка, сначала еле слышимая, «включаясь» в его практическую деятельность, перестраивает процесс мышления, *превращая практическое действие в сложное по структуре умственное действие*, которое развёртывается на уровне обобщённых знаний и осуществляется на основе использования всё более обобщённых способов оперирования ими. *Конкретная образность детского мышления отчётливо проявляется в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями (общие, единичные, конкретные, абстрактные), функция которых*

заключается в выделении общего, что достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса¹⁵⁶.

Дети дошкольного возраста рано заучивают и запоминают слова, обозначающие предметы, образы, явления, действия, признаки, однако понятия, которыми они обозначаются, дети усваивают постепенно. Это процесс показывает сложность отношений мышления и языка, слова и образа, образа и понятия. Практика работы с дошкольниками показывает, что пятилетние дети способны выделять знакомый признак предмета, которые приобрел для них наибольшее значение: таким признаком обычно является *назначение предмета* и то, как он используется в жизни человека. Дети среднего дошкольного возраста часто словесно описывают предметы, называя внешние признаки без всякого порядка. Только в старшем дошкольном возрасте дети начинают выделять в предмете существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесён к конкретной категории или группе, но, встречая малознакомые предметы, ребёнок 6-7 лет вновь «опускается» на уровень беспорядочного перечисления их внешних признаков или указывает на назначение предмета неполно.

Конкретная образность детского мышления отчётливо проявляется в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями. В отличие от представлений, которые существуют в более или менее обобщённых, но всегда наглядных образах, понятие не имеет этой чувственной формы, хотя и строится на сенсорной основе. Дети дошкольного возраста рано

¹⁵⁶ Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 116.

начинают заучивать слова, обозначающие предметы, вещи, образы, явления, признаки, действия, но понятия, обозначенные этими словами, они усваивают значительно позже и постепенно.

Огромное значение для *изучения уровня обобщения* – для *выявления степени овладения понятием*, имеет форма, в которой ребёнку предложено задание. Своеобразен и сам способ обобщения разного содержания, которым пользуется дошкольник. Ребёнок часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то один, то другие как основу для объединения предметов в группы и категории. Важное значение для формирования обобщений в дошкольном возрасте отводится группировке предметов по признакам и связям, которые выявлены ребёнком в его практическом опыте (П. П. Блонский, В. А. Горбачёва, Ф. И. Фрадкина и др.).

Таким образом, уровень обобщения, которого достигает ребёнок среднего и старшего дошкольного возраста непосредственно зависит:

а) от степени знакомства детей с многообразием предметов, включаемых в данную группу;

б) от знания слова, обозначающего все предметы, входящие в данную группу;

в) от формы требований, предъявляемых ребёнку взрослым. Среди таких требований особенно трудным оказывается – определить понятие, ответив на вопрос «что такое?».

Резюмируем, что конкретная образность мышления в дошкольном возрасте не исключает некоторых примитивных форм рассуждений и умозаключений даже у 3-х и 4-х летних детей. В повседневной жизни дети дошкольного возраста часто высказывают суждения и умозаключения, совершенно правильные по содержанию, т.е. по устанавливаемым связям и по форме.

В дошкольном возрасте довольно своеобразен сам способ обобщения содержания, который использует ребёнок. Исследованиями К. А. Некрасовой, Ф. И. Фрадкиной и др. доказано, что дошкольник часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения предметов в группы и категории: в одном случае ребёнок объединяет предметы *собирательным словом*, без всякого отвлечения и обобщения отдельных признаков предмета (берёза, сосна, дуб, ясьень – это всё «лес», «парк»), в другом случае ребёнок объединяет предметы по тем субъективным переживаниям, которые они в нём вызывают (пожар, землетрясение, наводнение – это «очень плохо»). Поэтому огромное значение для формирования у детей умения группировать предметы имеют те признаки и связи предметов, которые ребёнок успешно выявляет в собственном практическом опыте и действиях.

Только после 6 лет обобщения как «коллекция предметов и вещей» ребёнка в жизненных ситуациях сменяются *обобщениями по одной функции предметов*, а затем появляются *обобщения по материалу*, из которого изготовлены предметы, а лишь позднее – *обобщения по роду предметов*. Мы имеем основание заключить, что уровень обобщения, которого достигает ребёнок 3-6 лет, непосредственно зависит от: 1) степени знакомства детей с многообразием предметов, включаемых в данную группу, 2) знания слова, обобщающего все предметы, входящие в данную группу, 3) формы требований, предъявляемых ребёнку. Среди таких требований особенно трудным является требование определить понятие, то есть ответить на вопрос «что такое?». Требование объединить однородные предметы в группу оказывается для детей более лёгким.

Экспериментальными исследованиями П. П. Блонского доказано, что конкретная образность мышления не исключает примитивных форм рассуждений и умозаключений, которые постоянно встречаются в речи даже у четырёхлетних детей¹⁵⁷. В этом возрасте ребёнок может правильно выделять отдельные опознавательные и отличительные признаки предмет (цвет, позу и т.п.), но он ещё не знает, что нужно в каждом сравниваемом предмете выделять однородные признаки и сопоставлять их попарно – форму с формой, цвет с цветом, величину с величиной. Такой операции ребёнка необходимо обучать в процессе занятий, в быту, в дидактических играх.

Для понимания процесса *развития словесного мышления* у детей дошкольного возраста *существенное значение имеет анализ вопросов*, количество и многообразие которых резко возрастает после трёхлетнего возраста. Вопросы ребёнка свидетельствуют о том, что он встретился с чем-то новым и неизвестным, что он ищет и пытается понять это неизведанное. А. И. Сорокина доказала, что первые вопросы трёхлетнего ребёнка, которые первоначально выступают как форма активного общения детей со взрослыми, не имеют ещё познавательной направленности, ведь познавательный характер вопросы детей приобретают несколько позже. Вопросы возникают на основе накопленных детьми знаний и желания глубже проникнуть в известные и как-будто знакомые предметы, узнать скрытые стороны явления и установить причинно-следственные связи, существующие

¹⁵⁷ Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – Серия из наследия мировой психологии. – Москва : ЛКИ, 2007. – С. 46-49.

где-то в глубине явления¹⁵⁸. Из рассказов взрослых, из их ответов на свои вопросы ребёнок начинает понимать, что за пределом видимого есть какие-то обстоятельства, которые вызывают видимые факты.

Детскими вопросами «почему?», «как?», «зачем?», «для чего?» и др. дети пяти лет, подражая взрослому, стремятся узнать эти обстоятельства и познать то, что непонятно, ведь каждый раз ответы взрослого убеждают ребёнка в том, что эти глубокие связи действительно существуют и у ребёнка возникает неподдельное желание задавать вопросы. Несмотря на разнообразие, разбросанность и беспорядочность детских вопросов, они уже имеют ярко выраженный познавательный характер и существенно отличаются от вопросов детей второго и третьего года жизни. Ребёнок 5-7 лет ждёт ответа на свой вопрос – может выражать сомнение или возражать взрослому, вступая в спор.

Педагогическая практика доказывает, что особенностью ранних форм словесного мышления в дошкольном возрасте является лёгкая постановка в задаче и её решении на место малознакомых условий (понятий, требований, образов) более известных на основе чувства «знакомости». Дети столь же легко устанавливают простые связи (по сходству и аналогии, пространственные и функциональные) не только между признаками разных предметов и их существенными сторонами, но и между случайными внешними, часто совершенно второстепенными сторонами. Ребёнок младшего дошкольного возраста, отталкиваясь от единичного яркого элемента, легко может устанавливать искомые связи, которые часто не соответствуют

¹⁵⁸ Сорокина, А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 45-50.

действительности – так появляется *алогичность детских рассуждений*.

Исследованиями А. В. Запорожец, О. М. Концевой, А. Н. Леонтьева, А. А. Люблинской, Г. И. Минской и др. доказано, что если даже непродолжительное время детей специально обучать, то у них быстро изменяется ход мыслительного процесса. Когда дети учатся искать и устанавливать наиболее существенные признаки в предметах и явлениях, находить их существенные зависимости и причинно-следственные связи, то у детей быстро развиваются подлинно логические формы мышления. Если педагог учит детей искать за фактами и явлениями их взаимосвязи, быстро исчезают якобы свойственные дошкольнику «нелепые» вопросы и выводы, связанные с тем или иным явлением. Развитие мышления в дошкольном возрасте обеспечивается обогащением и усложнением практики ребёнка, освоением способов самой мыслительной деятельности, где огромную роль играет речь. Накопление активного словаря, освоение простых, а затем достаточно сложных словесных структур, формирование умения слушать других, понять и самому сформулировать нужное предложение – *необходимые условия развития логических форм мышления в дошкольном возрасте*.

Обучение может осуществляться по разным направлениям: ориентировочной деятельности детей и активизацию их речи (Г. И. Минская, Д. Б. Эльконин и др.), системы последовательно совершаемых умственных действий, то есть работы над алгоритмами (П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, Ф. И. Фрадкина и др.), построения всей аналитико-синтетической деятельности и методов освоения знаний

(Д. Б. Богоявленский, Г. С. Костюк, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская и др.)¹⁵⁹.

Несомненно, что на каждом возрастном периоде можно добиться значительных качественных изменений в развитии словесных форм мышления у детей дошкольного возраста. Чем целенаправленней и последовательней ведётся педагогическая работа, тем выше развитие общей способности ребёнка удивляться, ставить вопросы, сравнивать, воспринимать новое и усваивать его, применяя различные операциональные действия и способы мышления, обогащая собственный кругозор и повышая способность к дальнейшему умственному труду.

Исследованиями П. К. Анохина, Ю. Э. Виноградова, О. К. Тихомирова и др. было доказано, что интеллектуальный, познавательный, творческий процесс невозможен без *эмоциональной активации*, которая предшествует словесному формулированию решения творческой задачи. Л. С. Выготский считал, что психология творческого познания опирается на эмоции, которые обладают способностью «подбирать» впечатления или образы, созвучные тому настроению, которое владеет человеком в данную минуту. В процессе творчества важную роль играют *эмоциональные переживания* человека, проявляющиеся в *эстетической реакции*¹⁶⁰. В своих сопоставлениях эмоции, подобно мышлению, опираются на продукты своего прежнего функционирования: *если мышление создаёт понятия, то пережитые эмоции ведут к возникновению*

¹⁵⁹ Богоявленский, Д. Н. Менчинская, Н. А. Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах /Д. Н. Менчинская, Н. А. Менчинская. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15-20.

¹⁶⁰ Выготский, Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Яголковского. – Москва : Педагогика, 1987. – С. 192-195.

эмоциональных обобщений. У детей дошкольного возраста эти обобщения ещё плохо разграничены с понятиями и часто смешиваются с ними.

У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста наблюдается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения; дети открыты для восприятия и присвоения правил отношений с окружающим миром, которое можно определить как «родственное внимание к миру», «неотделение себя от внешней среды» (Б. Т. Лихачёв, А. А. Мелик-Пашаев и др.)¹⁶¹.

Период школьного обучения (7-17 лет) связан с осознанным усвоением речи и грамоты, звукового анализа, грамматических правил, высказываний и пр. На данный этап приходится усвоение элементов литературного языка на основе освоения письменной речи (освоение графических символов для передачи речевых звуков в письме), которая является для ребёнка более сложной, потому что связана с освоением процесса «декодирования» письменных символов, требует от него знаний правил орфографии, грамотного изложения мыслей и логического построения речевых фраз. Результатом данного этапа является формирование достаточного уровня психического, интеллектуального и речевого развития обучающегося.

В младшем школьном возрасте мышление, благодаря включению ребёнка в учебную деятельность, направленную на овладение системой научных понятий, поднимается на более высокую

¹⁶¹ Мелик-Пашаев, А.А. Художник в каждом ребёнке: цели и методы художественного образования: метод. пособие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : Просвещение, 2008. – С. 87-88.

ступень, тем самым влечёт за собой конкретную *перестройку* всех остальных *психических процессов*, в первую очередь восприятия и памяти. Многочисленными исследованиями В. М. Бехтерева, В. Н. Носуленко, Н. Н. Обозова и др. доказано, что обучение в процессе решения познавательных и перцептивных задач приводит к повышению их эффективности, причём увеличение количества правильных решений особенно ярко проявляется у тех учеников, кто слабо справляется с заданиями в индивидуальной работе.

Практика работы с младшими школьниками показывает, значительные *успехи в развитии высших форм словесного мышления в младшем школьном возрасте* достигаются только тогда, когда объёмом мыслительной деятельности становятся признаки и связи, существенные для данной категории знаний, которые становятся в процессе обучения осмысленными, подвижными и обоснованными – учащиеся достигают высоко уровня усвоения знаний и умственного развития. Отличительные особенности мыслительной деятельности развитых учащихся является овладение ими определёнными умственными умениями или способами мыслительной деятельности, *успешность мышления в огромной мере определяется тем, насколько ученики овладеют общим умением думать*: искать условие и данные, ставить вопросы и находить к ним решения, правильно и последовательно применять на практике различные правила и пр.

Формирование умственных умений в младшем школьном возрасте включает в себя освоение понятий, что является основой повышения продуктивности мышления в процессе усвоения усложняющихся знаний и наиболее рациональных способов оперирования знаниями. В начальной школе детям трудно усваивать обобщённые знания (понятия) из-за их сложности и противоречивости

природы, т.к. каждое понятие строится на чувственных, конкретных и единичных образах, от которых ребёнку необходимо отвлечься, абстрагироваться, чтобы выделить сущность и выразить её в знакомых словах, остающихся в детском словаре на всю жизнь. *Понятие* же, обозначенное конкретным словом, будучи обобщённым отражением действительности, *значительно «углубляется» вместе с общим развитием ребёнка* – эти особенности образования понятий отчётливо влияют на процесс их усвоения в младшем школьном возрасте.

Младшие школьники надолго связывают понятия с теми фактами, которые учитель дал им при объяснении как конкретную основу. У школьников развивается удивительная «зоркость» при восприятии ими нового содержания (например, грамматической конструкции, математического выражения и пр.). Зная понятие и его значение, 8-9-летние школьники уже способны видеть в частном случае проявление знакомых им закономерностей и правил.

Практика рационального построения обучения в начальной школе показывает органическую связь способов действий с усваиваемым содержанием. Действия наиболее эффективны, когда они используются не для закрепления усвоенного понятия, т.е. не сводятся к повторению, а служат средством раскрытия существенных признаков новых явлений, активным способом обнаружения внутрипредметных и межпредметных связей. Владение методами умственной деятельности позволяет школьникам выбрать точное направление анализа и в соответствии с конкретной задачей строго избирательно использовать необходимую систему имеющихся в личном опыте представлений, понятий и отдельных приёмов действий.

Таким образом, обучение младшего школьника рациональным, осмысленным способам умственных действий, их применение в чёткой и логической последовательности на основе обобщённого восприятия предлагаемых для решения задач – одно из важнейших условий развития мыслительной активности в начальной школе. Повышение уровня теоретических знаний, включение необходимых терминов и понятий в учебную деятельность учащихся, начиная с 1-го класса, составляют одно из условий, обеспечивающих успешность развития логического мышления.

Выводы:

- основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем;
- наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление являются последовательными ступенями интеллектуального развития детей дошкольного возраста;
- мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться эгоцентричным, синкретичным и «превращается» в логическое мышление лишь в результате его социализации; развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций восприятия и памяти, каждая из которых в процессе творчества «интеллектуализируется»;
- формирование мышления в дошкольном возрасте тесно связано с речью, действиями и образами, которые существенно

вливают на развитие общей способности ребёнка удивляться, ставить вопросы, сравнивать, воспринимать новое и усваивать его, обогащая собственный кругозор и повышая способность к дальнейшему умственному труду;

– процесс мышления осуществляется на основе накопленного личного опыта, имеющихся представлений, понятий, умений и приёмов мыслительной деятельности в контексте связи мышления и знаний, а полноценное усвоение учебного материала в начальной школе, основанное на понимании, включает в себя: активную работу самого учащегося по воссозданию образов, явлений в своём сознании и интеллектуальную инициативу;

– важно, чтобы ученик мог управлять собственным мышлением, умел анализировать содержание мышления и саму мыслительную деятельность, используя общие навыки такого анализа.

– высокоорганизованная, систематически осуществляемая и результативная умственная деятельность учащихся начальной школы, принося им чувство большого удовлетворения, обеспечивает развитие познавательного отношения к окружающему.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном обществе сложилось новое понимание цели образования: формирование готовности личности к саморазвитию, самопознанию, что обеспечивает интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Выполнение этой цели обусловлено решением ряда образовательных задач, связанных с *обучением деятельности* (умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать свои результаты); *формированием личностных качеств* (ум, чувства, воля, эмоции, творческие способности и т. п.) и *формированием картины мира*, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной системы.

Сегодня в практике дошкольного и начального школьного образования отмечается относительно низкий уровень развития познавательной деятельности и активности детей, недостаточно сформированные познавательные интерес и пр. Практика показывает, что при достаточно хорошо развитых интеллектуальных и эмоциональных показателях интересов у детей наблюдается неравномерный уровень мотивационно-волевых и творческих проявлений.

В системе российского образования идёт научный поиск активизации познавательной деятельности личности на всех ступенях образования. Особый интерес в данном направлении представляет дошкольный и младший школьный возраста, когда закладываются базовые способности познания, общения и деятельности широкого круга физических и социальных объектов. Будучи одной из основ

развития личности и познавательного развития, умственное воспитание приобретает силу воздействия лишь при условии взаимосвязи со всеми сторонами воспитания.

Основой познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте является усвоение знаний, способов умственной деятельности, направленность всех процессов познания на решение образовательных и учебных задач, которые возникают из требований педагога, условий и обстоятельств жизни. Умственный труд, восприятие и переработка информации, идущей от внешнего мира, формирование представлений и приобретение обобщённых знаний, овладение способами умственной деятельности и применение их в различных жизненных ситуациях представляет собой сложный процесс, предъявляющий высокие требования к высшей нервной деятельности ребёнка. Овладение познавательной деятельностью связано с развитием произвольности психических процессов, способностью ребёнка управлять ими и собственным поведением для успешного освоения содержания умственной деятельности.

В настоящее время необходима совершенно иная организация познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста – качественно более высокого уровня и эффективности, ориентированная на становление позиции «Ребёнка – Исследователя и Творца», развитие ценностно-смысловой и мотивационной направленности личности на получение новых знаний и самостоятельный, творческий поиск на основе активного взаимодействия с миром, с другими людьми и самим собой.

Познание и познавательное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте осуществляется в контексте ценностной направленности образовательного процесса, ориентированного на

развитие личности ребёнка, отражающей ценностную направленность деятельности субъектов педагогического взаимодействия на возникновение качеств личности, которые объективно необходимы для общества и для отдельных личностей.

В интегрированном образовательном процессе необходимо обеспечить качественное совершенствование преобразующей активности дошкольников и младших школьников, развитие их познавательных потребностей, которые находят своё выражение в поисковой, экспериментальной и исследовательской деятельности, направленных на обнаружение увлекательного, познавательного, интересного и нового в окружающем мире. Явления и факты окружающей жизни необходимо раскрывать так, чтобы они становились доступными для понимания детям, затрагивали их чувственно-эмоциональную сферу, обогащали представления, наталкивали на размышления и сравнения, расширяли познавательные интересы, формировали нравственный опыт ребёнка.

Ярко выраженная потребность младших школьников в активной умственной деятельности мобилизует их познавательный интерес, если содержание и организация повседневной учебной деятельности школьника удовлетворяют эту потребность. Направленность младших школьников начинает активно проявляться не только в рамках учебных, познавательных и общественных интересов, всё большую роль в деятельности и поведении ученика начинают играть ценностно-смысловые, нравственные побуждения и мотивы общественного порядка.

На протяжении дошкольного и младшего школьного возраста ребёнок вступает в самые разнообразные отношения, ставится свидетелем разных ситуаций и поведения людей, их

взаимоотношений друг с другом, являясь непосредственным участником образовательных и жизненных процессов. Какой же мудростью, любовью, щедростью сердца и педагогическим мастерством должен обладать воспитатель и первый учитель, чтобы сформировать и направить познавательную активность и интересы ребёнка по правильному пути!

Учебное издание

Бутенко Наталья Валентиновна

**Познавательное развитие в дошкольном
и младшем школьном возрасте**

Ответственный редактор

Н. В. Бутенко

Компьютерная вёрстка

В. М. Жанко

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

454091 г. Челябинск, ул. Свободы д. 159

Подписано в печать 10.12. 2023. Формат 60x80 1/16. Усл. печ. л. 13,3

Тираж 1000 экз. Заказ № 37.

Учебная типография Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080, Челябинск, Проспект Ленина 69, каб. 2. Телефон: (351) 216-56-65