



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Е.В. БАРЫШНИКОВА**

# **ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

**ЧЕЛЯБИНСК  
2018**

УДК 151.7 (021)

ББК 88.8 я 73

Б 26

Барышникова, Е.В. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 174 с.

ISBN 978-5-91155-073-8

Учебное пособие «Психология детей младшего школьного возраста» разработано в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Данное пособие содержит материал, раскрывающий предмет, задачи, методы исследования психологии детей младшего школьного возраста, основные теории, факторы и закономерности психического развития младших школьников, возрастные особенности и характеристику их психологической готовности к обучению в школе.

Учебное пособие предназначено бакалаврам, обучающимся по психолого-педагогическому направлению подготовки, педагогам и психологам, которые занимаются проблемами начального общего образования. Пособие может быть использовано в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Рецензенты: А.В. Сытникова, канд. пед. наук, доцент

О.А. Кондратьева, канд. психол. наук, доцент

ISBN 978-5-91155-073-8

© Е.В. Барышникова, 2018

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018

© Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2018

© М.В. Садкова, обложка, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
1.1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОТДЕЛЬНАЯ ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ .....	8
1.2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	26
<b>ГЛАВА 2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
2.1. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	48
2.2. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	66
2.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ .....	89
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	107
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	109
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	110

## ВВЕДЕНИЕ

Младший школьный возраст является важным периодом в развитии личности ребенка, поэтому знание особенностей психического развития детей этого возраста является необходимой компетенцией в реализации педагогами и психологами своих профессиональных задач.

Данное учебное пособие посвящено одному из важных разделов возрастной психологии – *психологии детей младшего школьного возраста*, – изучающей возрастные особенности и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста. Курс психологии детей младшего школьного возраста позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые в осуществлении профессиональной деятельности психолого-педагогического направления.

Данный курс является одним из важных в профессиональной подготовке бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и представлен в содержании базовой части образовательной программы.

Цель учебного пособия – изложить основные положения психологии детей младшего школьного возраста как отдельной отрасли психологической науки и раскрыть особенности психического развития младших школьников.

Содержание учебного пособия ориентировано на формирование следующих знаний, умений и владений:

*Знать:*

– специфические закономерности и индивидуальные особенности психического развития младшего школьника;

– теоретические основы развития личности младшего школьника;

– основы психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста.

*Уметь:*

– определять общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического развития младшего школьника;

– осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста;

– выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей детей младшего школьного возраста.

*Владеть:*

– регуляцией поведения и деятельности детей младшего школьного возраста;

– методами психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста;

– технологией построения развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей младших школьников.

Планируемыми результатами обучения по дисциплине являются:

– *знание* специфических закономерностей и индивидуальных особенностей психического развития детей младшего школьного возраста, теоретических основ развития личности ребенка, основ психологического просвещения;

– *умение* определять общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического развития детей младшего школьного возраста, осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей, выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей детей младшего школьного возраста;

– *владение* регуляцией поведения и деятельности детей младшего школьного возраста, методами психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста, технологией построения развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей младших школьников.

Учебное пособие включает две главы: «Введение в психологию детей младшего школьного возраста» и «Возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста». Первая глава раскрывает особенности психологии детей младшего школьного возраста как отдельной отрасли психологической науки (предмет, задачи, методы исследования, теории, факторы и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста). Во второй главе дается характеристика детей младшего школьного возраста, раскрываются

особенности их психических процессов и личности, рассматривается понятие психологической готовности к обучению в школе и кризиса семи лет.

Вопросы для самоконтроля, приведенные после каждого параграфа, позволят осуществить обучающимся самоконтроль над усвоением содержания изучаемой дисциплины и качеством своей профессиональной подготовки.

В приложении представлено содержание заданий инвариантной и вариативной частей самостоятельной работы, фонд оценочных средств сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций текущего контроля и промежуточной аттестации, методические указания для обучающихся по освоению дисциплины, учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины.

Материал учебного пособия соответствует требованиям ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

## **ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **1.1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОТДЕЛЬНАЯ ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Слово «психология» в переводе с древнегреческого означает «наука о душе» (*psyche* – «душа», *logos* – «понятие», «учение»). В научном употреблении термин «психология» появился впервые в 16 веке [5, с. 23]. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических явлений. Позднее в XVII–XIX вв. область, изучаемая психологией, расширяется и включает в себя не только осознаваемые, но и неосознаваемые психические явления. Таким образом, предметом психологии становится психика и психические явления как одного конкретного человека, так и психические явления, наблюдаемые в группах и коллективах (психические свойства, психические процессы, психические состояния).

Современная психология имеет несколько научных отраслей, которые представляют собой самостоятельно развивающиеся направления научных психологических исследований. По мнению А.Г. Маклакова, возникновение новых отраслей психологии обусловлено широким внедрением психологии во все сферы научной и практической деятельности и появлением новых психологических знаний [там же].

В конце XIX–нач. XX в. сложились предпосылки для выделения психологии детей младшего школьного возраста в отдельный раздел психологической науки.

*Психология детей младшего школьного возраста* – это раздел возрастной психологии, изучающий условия, движущие силы, возрастные особенности и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста.

Предмет психологии детей младшего школьного возраста – это факторы, закономерности и особенности психического развития младших школьников.

Задачи психологии детей младшего школьного возраста:

**1.** Раскрыть факторы, условия, закономерности, движущие силы и индивидуальные особенности психического развития детей младшего школьного возраста.

**2.** Изучить возрастные особенности и закономерности протекания психических процессов у младших школьников.

**3.** Раскрыть особенности ведущей деятельности в младшем школьном возрасте.

**4.** Определить методы и методики изучения психического развития и личности младшего школьника.

**5.** Определить основные направления деятельности педагогов и психологов по развитию личности младшего школьника и формированию их учебной деятельности.

Ключевым понятием психологии детей младшего школьного возраста является понятие «развитие».

*Развитие* – это процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему [12, с. 18]. Развитие психики является закономерным изменением психических процессов

во времени, которое выражается в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Развитие представляет собой качественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Для них характерны следующие закономерности:

- поступательный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты и свойства низших, но на более высоком уровне;

- необратимость, т.е. движение на новом уровне, где реализуются результаты предыдущего развития;

- единство борющихся противоположностей, которые являются движущей силой процесса развития.

Поскольку психология детей младшего школьного возраста изучает психические явления (психические процессы, психические состояния и психические свойства), то и они являются не менее важными ее понятиями.

*Психические процессы* – процессы, условно выделенные в целостной структуре психики.

В психических процессах выделяются познавательные процессы, эмоциональные и волевые. К познавательным процессам относятся ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, речь, с помощью которых младшие школьники познают самих себя и окружающий мир. К эмоциональным процессам относятся чувства и эмоции, которые отражают переживание младшими школьниками своего отношения к явлениям окружающего мира, событиям своей внутренней жизни, определяют то, насколько они важны именно для них, для их жизни, т.е. устанавливают личностную значи-

мость того или иного события. Воля и произвольность, как волевые процессы, обеспечивает сознательную регуляцию поведения, возможность действовать согласно поставленной цели.

*Психические состояния* – относительно устойчивые психические явления [7, с. 11]. К психическим состояниям относятся бодрость, утомление, скука, радость, тревога, апатия и др. Психические состояния человека отражают реальную жизненную и трудовую ситуацию и отношение субъекта, а также вовлекают в процесс разрешения проблемной жизненной (или трудовой) ситуации психические процессы и личностные свойства (мотивационную и эмоционально-волевою сферу, характерологические черты).

*Психические свойства* – наиболее устойчивые и существенные особенности, отличающие человека или группу людей от других [там же]. К психическим свойствам относятся особенности личности человека, его направленность, качества личности, черты характера, темперамент, способности.

Психические процессы, психические состояния и психические свойства взаимодействуют друг с другом и могут переходить друг в друга.

Единство психических явлений служит основанием для проявления активности детей младшего школьного возраста.

*Активность* – это общее свойство живых организмов, основное условие их существования [7, с. 12]. Она проявляется в способности человека производить общественно значимые преобразования окружающего мира, проявляющиеся в общении, совместной деятельности, в творчестве. Именно активность является основой для развития и саморазвития младших школьников. Она обеспечивает поведение чело-

века, его взаимодействие с окружающей средой, обусловливаемое внешними (среда) и внутренними (потребности, мотивы) условиями.

Важнейшей формой человеческой активности является деятельность.

*Деятельность* – сознательно регулируемая активность, направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека [там же]. Основные виды деятельности младшего школьника – это игра, учение, труд, творчество. Именно в этих видах деятельности у него формируются основные свойства личности, развиваются определенные способности.

Выделившись в отдельную область научных знаний, психология детей младшего школьного возраста имеет прочные связи с другими науками. Так, она во многом опирается на понятия и методологию *общей психологии*. Появление таких понятий в психологии детей младшего школьника, как деятельность, психические процессы, развитие личности стало возможным благодаря тому, что они были прежде описаны в общей психологии. В свою очередь, данные психологии детей младшего школьного возраста имеют важное значение для общей психологии, поскольку они позволяют раскрыть законы психических процессов и свойств личности младшего школьника.

Отмечается связь психологии детей младшего школьного возраста с *педагогической психологией*. Предметом педагогической психологии являются разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей разного возраста, что невозможно без знания особенностей психики детей младшего школьного возраста. Вместе с тем педагогическая

психология позволяет понять влияние различных технологий воспитания и обучения младших школьников на их психическое развитие.

Психология детей младшего школьного возраста тесно связана с *педагогикой*, поскольку знание психических явлений и закономерностей детей младшего школьного возраста позволяет выбрать адекватные методы обучения и воспитания.

Отмечается связь психологии детей младшего школьного возраста с *философией*, поскольку она опирается на определенную философскую базу, на общие законы развития природы, общества и человека. С другой стороны, вопросы, связанные с происхождением сознания, деятельности, личности человека, которые являются центральными для философов, детально разрабатываются в психологии детей младшего школьного возраста.

Психология детей младшего школьного возраста опирается на достижения *возрастной анатомии* и *физиологии*, особенно на основные положения развития нервной системы и высшей нервной деятельности ребенка.

Психологию детей младшего школьного возраста сближает с *гуманитарными науками* изучение взаимодействия личности и ее ближайшего окружения, интерес к особенностям психического склада человека в различные исторические эпохи, роль языка в культурном и психическом развитии человека.

Многообразны связи психологии детей младшего школьного возраста с *медициной*, которые проявляются в изучении причин нарушения психической деятельности, диагностике и лечении различных психических заболеваний.

Психология детей младшего школьного возраста тесно связана с *возрастной психологией*, поскольку опирается на представления о психике человека на разных возрастных этапах развития, описанных в возрастной психологии, и использует систему ее основных понятий и методов изучения личности ребенка.

Владение методами изучения личности младшего школьника является необходимой компетенцией в профессиональной деятельности педагога-психолога.

*Метод* (от греч. *methodos* – путь к чему-либо) – это общий подход, способ исследования [9, с. 19].

Основными методами исследования в психологии детей младшего школьного возраста являются:

- 1) наблюдение;
- 2) опрос;
- 3) тестирование;
- 4) эксперимент.

**Наблюдение** – это метод исследования, который позволяет, «наблюдая и фиксируя (с помощью обычной записи или любых технических средств) особенности поведения, увидеть за ними проявления той или иной психологической характеристики в реальном поведении» [7, с. 32].

Метод наблюдения характеризуется:

- целенаправленностью (осуществляется в соответствии с заранее поставленной целью);
- избирательностью (наблюдаются не все, а определенные особенности поведения или деятельности);
- планомерностью (проводится на основе определенного плана);

– систематичностью (осуществляется последовательно и планомерно);

– достоверностью (позволяет собирать достоверные факты естественного поведения обследуемого);

– целостностью (предоставляет возможность увидеть обследуемого как целостную личность в связи с другими действиями, словами или поступками) [там же, с. 32].

Выделяют следующие виды наблюдения:

1) сплошное;

2) выборочное;

3) скрытое;

4) включенное;

5) разовое;

6) длительное (лонгитюдное) [9, с. 21].

*Сплошное наблюдение* предполагает наблюдение одновременно за многими сторонами поведения обследуемого. В этом случае фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным и значимым, все новое, что можно заметить в момент наблюдения.

*Выборочное наблюдение* фиксирует какую-либо одну сторону поведения обследуемого, которая определяется заранее (выражение эмоций или действия с игрушками). При выборочном наблюдении фиксируется поведение обследуемого в каких-либо естественных ситуациях или в определенные отрезки времени (во время игры или в процессе общения со взрослыми).

При *скрытом наблюдении* наблюдатель должен быть незаметен и не привлекать к себе внимание. Для этого применя-

ются специальные приборы, например, зеркало Гезелла, обладающее односторонней проницаемостью, телевизионные установки или видеокамеры.

При *включенном наблюдении* наблюдающий участвует в совместных действиях с обследуемым (играет, кормит, читает книжки) и включен в его деятельность. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение (отмечает для себя его реакции, его ответные действия, эмоции и высказывания), фиксирует свои наблюдения.

С помощью *разового наблюдения* исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, детей разного возраста, детей из разных культур) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики.

*Пролонгированное (лонгитюдное) наблюдение* предполагает наблюдение в течение продолжительного периода времени (нескольких лет) и ведется за одними и теми же детьми. В этом случае исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного обследуемого (или нескольких обследуемых).

Наряду со многими положительными чертами метод наблюдения отличается и некоторыми недостатками, ограничивающими сферу его применения:

- органическая связь наблюдаемых фактов и их слитность со множеством попутных явлений социального, психологического и физического порядка затрудняют понимание каждого явления;

- наблюдая за поведением детей, исследователь не вмешивается в изучаемый процесс, не вызывает те явления, которые хочет изучить;

– с целью уточнения и дополнения исследователь не может обеспечить повторное наблюдение одного и того же факта;

– результаты, собранные методом наблюдения, фиксируются в описательной форме, поэтому ограничивается применение статистических методов к их обработке;

– наблюдение не позволяет установить причину поведения ребенка и проявления психического явления в определенной ситуации.

Следующая ситуация, описанная психологом А.А. Люблинской, ясно иллюстрирует возникающие трудности при применении метода наблюдения в изучении личности ребенка, в частности, в определении существенных и несущественных факторов, влияющих на поведение ребенка, которые могут привести к неверному истолкованию причин неадекватного поведения: «Алла дерзко ответила бабушке, когда та пришла за ней в детский сад раньше обычного времени и невольно оторвала девочку от игры».

Наблюдая за поведением девочки в данной ситуации невозможно точно определить причину грубого поведения девочки по отношению к своей бабушке. Такое поведение девочки может быть вызвано как досадой, связанной с тем, что не была закончена интересная игра, так и отношением к бабушке, которое, может быть, сложилось в семье. Причиной грубости может быть заболевание ребенка или его перевозбуждение. Такое поведение может быть реакцией на замечание, полученное девочкой от воспитательницы. В связи с этим связь изучаемого факта с другими обстоятельствами жизни ребенка требует от исследователя большой работы по вычленению существенных сторон наблюдаемого явления. Поэтому

исследователи чаще всего применяют метод наблюдения на начальном этапе сбора информации.

Достоинством метода наблюдения является то, что он позволяет увидеть психическое явление в естественных условиях, в реальном поведении наблюдаемого [7, с. 33].

Таким образом, метод наблюдения направлен на выявление главных и второстепенных сторон наблюдаемого явления, достоверные данные которого могут быть получены при соблюдении принципов последовательности и систематичности.

**Опрос** – это метод исследования, основанный на получении необходимой информации от самих обследуемых путем вопросов и ответов [5, с. 29].

Выделяют следующие виды опроса:

- 1) устный;
- 2) письменный;
- 3) свободный.

*Устный опрос* применяется в тех случаях, когда необходимо вести наблюдение за реакциями и поведением обследуемого. Данный вид опроса позволяет получить достоверную информацию, поскольку вопросы, задаваемые исследователем, могут корректироваться в процессе исследования в зависимости от особенностей поведения и реакций обследуемого.

Устный опрос требует больше времени для проведения и наличия специальной подготовки у исследователя.

*Письменный опрос* позволяет охватить большее количество обследуемых за сравнительно небольшое время. В ходе проведения письменного опроса невозможно предвидеть реакцию обследуемых на вопросы и изменить их в ходе исследования. Наиболее распространенной формой данного опроса является анкета.

*Свободный опрос* позволяет получить разнообразную информацию, поскольку позволяет вносить изменения в содержание исследования и менять тактику его проведения [там же, с. 30]. При этом опросе перечень задаваемых вопросов заранее не определяется.

**Тестирование (метод теста)** – метод исследования личности, заключающийся в диагностике личности, ее психических состояний, функций на основе выполнения какого-либо стандартизированного задания с заранее определенной надежностью и валидностью.

**Тест** – «это стандартизированные методы, т.е. предлагаемые в них задания, оценка, условия проведения строго регламентированы и единообразны, унифицированы» [7, с. 37].

Метод теста характеризуется следующими чертами [9, с. 24]:

- имеет четкую процедуру сбора и обработки данных, психологической интерпретации полученных результатов;
- дает возможность организовать повторное и вариативное изучение обследуемого или обследуемых в разное время и в разных условиях;
- дает возможность исследователю быстро собрать большой количественный материал;
- позволяет получить точную и качественную характеристику психологического явления;
- не требует специальной подготовки и сложного оборудования.

Выделяется несколько вариантов тестов:

- 1) тесты-опросники;
- 2) тесты-задания;
- 3) проективные тесты [там же, с. 33].

*Тест-опросник* предполагает анализ ответов на предлагаемые вопросы, которые позволяют получить достоверную и надежную информацию о наличии или выраженности определенной психологической характеристики.

*Тест-задание* предполагает получение информации и психологических характеристик обследуемого на основании анализа успешности выполнения определенных заданий. Количество выполненных заданий является основанием для суждения о наличии или отсутствии, а также степени развития у обследуемого определенного психологического качества.

*Проективные тесты* предполагают свободную интерпретацию выполняемых обследуемым заданий. Применение проективных тестов предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки и опыту практической работы педагога-психолога.

Существуют разнообразные классификации тестов:

1) по особенностям используемых тестовых задач:

– вербальные тесты – тип тестов, в которых материал тестовых задач представлен в словесной (вербальной) форме;

– тесты практические – тип тестов, в которых материал тестовых задач представлен заданиями в наглядной форме (например, составление фигур, дополнение изображения, определенные действия по образцу, составление изображения из кубиков или перерисовывание).

2) по формам процедуры обследования:

– тесты групповые – тесты, предназначенные для одновременного обследования группы испытуемых;

– тесты индивидуальные – тесты, реализующие индивидуальный подход к диагностике психологических особенностей и поведения испытуемого.

3) по направленности:

– тесты интеллекта – тесты общих способностей, предназначенные для измерения уровня интеллектуального развития;

– тесты личности – группа тестов, направленных на измерение неинтеллектуальных проявлений личности.

4) в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений:

– тесты скорости – тип психодиагностических методик, в которых основным показателем продуктивности работы испытуемых является время выполнения (объем) тестовых задач;

– тесты результативности – тип методик, ориентированных на измерение или констатацию достигнутого испытуемым результата при выполнении тестового задания.

5) по принципам конструирования (компьютерные тесты).

Тестирование является наиболее широко используемым методом психологического исследования, поскольку разнообразие тестов позволяет учитывать индивидуальные особенности обследуемых и вариативно подходить к изучению их психических состояний или психических процессов.

**Эксперимент** – это метод исследования, основанный на создании искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается [5, с. 35].

Метод эксперимента характеризуется следующими чертами:

– исследователь сам создает условия, вызывающие изучаемый психический процесс;

- исследователь может многократно повторять свои опыты, проверяя полученные результаты;
- итоги каждого отдельного показателя фиксируются в простой и краткой форме;
- анализ протокола эксперимента проще, чем при проведении наблюдения;
- данные эксперимента выражаются в числовых показателях, что позволяет применять статистические методы к их обработке.

При изучении личности младшего школьника в основном применяются следующие виды эксперимента:

- 1) лабораторный;
- 2) естественный;
- 3) констатирующий;
- 4) формирующий.

*Лабораторный эксперимент* предполагает создание искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство может быть лучше всего оценено. Данный эксперимент проводится в специально оборудованном помещении. В лабораторном эксперименте осуществляется строгий контроль зависимых и независимых переменных. Недостатком лабораторного эксперимента является крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни.

*Естественный эксперимент* проводится в обычных жизненных условиях, где экспериментатор не вмешивается в ход происходящих событий и фиксирует их такими, какие они есть. Однако результаты такого эксперимента не всегда бывают точными из-за отсутствия у экспериментатора возможности контролировать влияние разнообразных факторов на изучаемое свойство. В этом случае лабораторный эксперимент

выигрывает в точности, но при этом уступает в степени и соответствии жизненной ситуации.

Экспериментальное исследование может быть констатирующим и формирующим. *Констатирующий эксперимент* направлен на выявление исходного уровня психологического явления или качества. Примером констатирующего экспериментального исследования может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных методик.

*Формирующий эксперимент* направлен на искусственное воссоздание (моделирование) процесса психического развития. Целью его является изучение условий и закономерностей происхождения того или иного психического новообразования.

Достоинством эксперимента является то, что он позволяет надежнее других психологических методов делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого феномена с другими феноменами, научно объяснить происхождение психического явления и его развитие.

Проведение эксперимента требует специальной подготовки исследователя по овладению навыков подачи инструкции, развитию умений следить за временем и особенностями реакций обследуемого, соблюдению последовательности заданий и умению осуществлять индивидуальный подход.

Помимо основных методов в изучении личности младшего школьника применяются дополнительные методы:

- анализ продуктов деятельности;
- метод беседы;
- биографический метод.

*Анализ продуктов деятельности* применяется для исследования психологических особенностей ребенка путем изучения продуктов его деятельности. Этот метод широко используется в детской психологии. В отличие от основных психологических методов, анализ продуктов деятельности проводится без непосредственного общения педагога-психолога и ребенка.

Данный метод предполагает изучение и анализ продуктов различных видов деятельности:

- игровой (поделки из пластилина, конструкции из разных материалов, предметы для сюжетно-ролевых игр);
- трудовой (заготовки, поделки на уроках труда);
- творческой (рисунки, стихи, песни, сочинения, аппликации);
- учебно-познавательной (контрольные работы, домашние задания).

Изучение указанных продуктов деятельности ребенка позволяет сделать вывод об уровне сформированности знаний, развития умений, наличия способностей, направленности интересов, эмоционального состояния ребенка, его взаимоотношения с окружающими.

*Метод беседы*, как дополнительный метод психологического исследования, подразумевает вид опроса, который реализуется в соответствии с определенным планом. Целью данного метода является получение конкретных сведений, фактов по изучаемому, обсуждаемому вопросу. Вопросы, задаваемые в беседе, представляют собой задания, направленные на выявление своеобразия психических процессов ребенка. Метод беседы, по мнению Е.О. Смирновой, можно ис-

пользовать только с теми детьми, которые уже достаточно хорошо владеют речью [9, с. 26]. Проведение беседы требует от педагога-психолога высокой квалификации и практического опыта работы.

*Биографический метод* является разновидностью метода изучения продуктов деятельности. Источниками биографической информации выступают обследуемый и события окружающей его среды. Основными источниками биографических данных являются:

- официальные биографические документы (характеристики, автобиографии);

- практические результаты деятельности (активность в общественной работе, успешность в выполнении различных заданий, портфолио);

- автобиографические данные (автобиография, биографическая анкета).

Данный метод предполагает:

- ретроспективный анализ (описание индивидуально-сти на основе сведений, подчеркнутых из документальных источников);

- лонгитюдные исследования (создание целостного образа жизненного пути человека на основе интеграции разнообразных экспериментальных данных);

- каузометрический анализ (установление связи между различными событиями жизни на основании событийных оценок испытуемого).

С учетом сказанного выше можно отметить, что методы психологического исследования детей младшего школьного возраста направлены на изучение особенностей их психических процессов, свойств и состояний. Каждый метод психологического исследования специфичен. Практика показывает,

что результативность в изучении психического развития детей младшего школьного возраста осуществляется при комплексном применении различных методов исследования.

Таким образом, психология детей младшего школьного возраста является самостоятельной отраслью психологической науки, использующей единые подходы и методы психологического исследования детей младшего школьного возраста для решения своих специфических задач.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Чем вызвана необходимость оформления психологии детей младшего школьного возраста в самостоятельный раздел психологической науки?

2. Что изучает психология детей младшего школьного возраста?

3. Что является предметом психологии детей младшего школьного возраста?

4. Какие задачи выделяются в психологии детей младшего школьного возраста?

5. Какие применяются основные и дополнительные методы исследования в психологии детей младшего школьного возраста?

### **1.2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Исследование психического развития младших школьников предполагает не только описание наблюдаемых фактов, но и их интерпретацию. В связи с этим педагогам и психологам необходимо опираться на определенную теорию, дающую общее представление о человеке и его развитии.

Исторически сложились две теории психического развития человека:

- 1) теория сенсуализма (основана на социальном научении);
- 2) теория преформизма (основана на врожденных инстинктах).

Первая теория (*теория сенсуализма*) связана с именем английского философа XVII в. Дж. Локка, который сравнивал психику ребенка с «чистой доской», «на которой окружающая среда и общество в лице своих представителей пишут то, что им нужно» [цит. по: 9, с. 29]. Психическое развитие, согласно этой теории, рассматривается в качестве процесса накопления социально приемлемых форм поведения ребенка и выработки полезных привычек и навыков. Сторонники данной теории считали, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие является продуктом внешнего воздействия [11, с. 19]. По их мнению, наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведении ребенка, а в качестве основного фактора психического развития рассматривается среда.

Вторая теория (*теория преформизма*) основывается на взглядах французского философа XVIII в. Жан-Жака Руссо, который уже «в новорожденном ребенке видел человеческую личность с врожденными способностями и положительными задатками» [цит. по: 9, с. 30]. Сторонники данной теории полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека. Психическое развитие, согласно этой теории, рассматривается как созревание и реализация природных задатков человека.

Указанные выше теории положили начало развитию новых теорий, в которых по-разному рассматриваются различные факторы психического развития ребенка [4; 6; 9; 11; 12]:

- теория конвергенции;
- этологическая теория;
- теория привязанности;
- психоаналитическая теория;
- эпигенетическая теория;
- теория когнитивного развития;
- теория социального научения;
- культурно-историческая теория;
- теория психического развития Д.Б. Эльконина.

*Теория конвергенции* (теория двух факторов) рассматривает психическое развитие ребенка как процесс, складывающийся под влиянием двух факторов: биологического (наследственности) и социального (среды). Автором данной теории является немецкий психолог Вильям Штерн, который считал, что психическое развитие является результатом конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни, но ведущее значение остается за биологическим фактором.

Согласно теории В. Штерна, потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности, однако именно среда помогает ему осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям.

Основу теории конвергенции составляют следующие утверждения:

- 1) человек одновременно является как биологическим, так и социальным существом, поэтому наследственность и

среда имеют одинаково важное значение в процессе развития ребенка;

2) благодаря слиянию внутренних данных и внешних условий происходит полноценное формирование личности.

Психическое развитие в теории конвергенции сводится к внутреннему созреванию заложенных в организме свойств. Внешней среде придается лишь роль катализатора, который может ускорить или замедлить темп развития, но не вносящего ничего качественно нового в психическое развитие. Данную теорию подтверждает следующее высказывание: «яблоко от яблони недалеко падает» [цит. по: 11, с. 22].

*Этологическая теория* связана с именем австрийского ученого Конрада Лоренца, который рассматривал человека как продукт биологической эволюции и естественного отбора. Согласно его представлениям, жизнь человека принципиально не отличается от жизни других животных (рыб, птиц, млекопитающих) и представляет собой цепь инстинктивно-детерминированных форм поведения. По мнению этологов, человек, как и другие виды животных, рождается с фиксированными формами поведения, которые вызываются определенными воздействиями внешней среды. Все высшие и сугубо человеческие явления (дружба, любовь, война, зависть, привязанность) являются проявлением врожденных инстинктов, направленных на выживание индивида и его сохранение.

К. Лоренц доказал, что недавно вылупившиеся птенцы диких гусей устремляются к ближайшему к ним движущемуся объекту или субъекту, который встречается вскоре после их рождения, и далее неотступно следуют за ним. Для объяснения механизмов действия врожденного поведения К. Лоренц

цем была предложена теория, получившая название «концепции растормаживания». Согласно этой теории, в организме постоянно имеется готовность к осуществлению различных комплексов фиксированных действий. Однако внешнее проявление инстинктов блокируется и подавляется процессами активного торможения, исходящими из центральной нервной системы.

Посвятив много лет изучению поведения диких гусей, К. Лоренц открыл у них явление импринтинга (фиксация в памяти признаков объектов при формировании или коррекции врожденных поведенческих актов). Импринтинг осуществляется в строго определенном периоде жизни (обычно в детском и подростковом возрасте). Его последствия чаще всего необратимы, поэтому детские образы или переживания в дальнейшем оказывают существенное влияние на психическое развитие ребенка.

*Теория привязанности* основана на синтезе современных биологических (этологических) и психологических данных и традиционных психоаналитических представлений о развитии. Она является продолжением этологической теории. Основателями данной теории считаются американские психологи Джон Боулби и Мария Эйнсворт. Свои исследования ученые посвятили изучению первичных отношений ребенка с близкими взрослыми. Особое внимание ученые уделяли первым годам жизни человека, когда мать и малыш находятся в особом взаимодействии, во многом определяющем дальнейшее развитие ребенка. По мнению Дж. Боулби и М. Эйнсворт, привязанность ребенка к матери определяется тем, что мать обеспечивает ребенку защиту и безопасность. Если мать в первые месяцы жизни ребенка проявляет нежность, заботливость,

чувствительность к потребностям и интересам ребенка, то у него формируется надежная привязанность, которая дает чувство безопасности и способствует проявлению продуктивной активности в разных сферах. Если же мать недостаточно внимательна и заботлива к малышу, слишком холодна и строга, то у ребенка возникает ненадежная привязанность и связанное с ней чувство собственной незащищенности и уязвимости. В том случае, когда поведение матери непоследовательно и непредсказуемо, то ребенок становится капризным, склонным к манипулированию родителями.

Ключевая идея данной теории состоит в том, что мать важна не только потому, что она удовлетворяет первичные органические потребности ребенка, в частности утоляет голод, но главное в том, что она создает ребенку первое чувство привязанности. Эмоциональная защищенность способствует нормальному психическому развитию ребенка. Разнообразные нарушения первичной эмоциональной связи между матерью и ребенком, «расстройства привязанности» создают риск возникновения личностных проблем и психических заболеваний (например, депрессивных состояний). Именно опыт отношений с родителями на первом году жизни, который порождает привязанность к близкому взрослому, определяет дальнейший ход психического развития человека.

Теория привязанности позволяет отметить решающее влияние качества привязанности ребенка к матери на различные аспекты его дальнейшей жизни: на успехи в школе, на решение социальных проблем, на отношения с ровесниками, на успешность адаптации к социальной среде.

*Психоаналитическая теория* показывает, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают [11, с. 25]. Автором данной теории является венский психиатр Зигмунд Фрейд.

З. Фрейд предположил, что причиной многих психических отклонений в развитии ребенка являются не только органические повреждения головного мозга или нервной системы, но и психические травмы, полученные в раннем детстве. Эти травмирующие события вызывают сильные переживания, которые ребенок не в состоянии выразить и осознать и которые затем подавляются и уходят в область подсознания. Подавленные, неосознанные желания и травмирующие воспоминания становятся причиной разнообразных неврозов и неприятных переживаний.

В понимании З. Фрейда личность – это взаимодействие побуждающих и сдерживающих сил. Согласно психоаналитической теории, в основе выделения различных возрастных периодов лежит способ получения удовольствия, характерный для ребенка того или иного возраста и, в частности, связанный с той частью тела, посредством которой этот процесс осуществляется. Ребенок появляется на свет с врожденными инстинктивными влечениями, которые стремится непосредственно удовлетворять в своем поведении. Однако уже в первые годы жизни он в ответ на требования взрослых постепенно приобретает способность задерживать или отказываться от удовлетворения своих непосредственных импульсов и вести себя в соответствии с внешними требованиями. Из страха перед наказанием он начинает контролировать свое поведение и сдерживать свои инстинктивные желания.

Самые значимые факторы становления личности в классическом психоанализе – это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы определяют глубокие конфликты и болезни в будущем. Психоаналитики считали, что негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности личности, и такой взрослый будет испытывать значительные трудности и с собственным ребенком, и в реализации родительской роли [12, с. 63]. Таким образом, общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты могут проявиться характерными проблемами у взрослого человека.

3. Фрейд считал, что дети проходят пять стадий психического развития, а характер протекания каждой из них оказывает конкретное воздействие на формирование личностных качеств. На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей (родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек, учителей, воспитателей) сосредоточены вокруг какой-то определенной части тела, служащей источником получения удовольствия. З. Фрейд построил периодизацию с учетом полового созревания и предложил следующие стадии:

**1. Оральная стадия (от рождения до 2 лет).** Мир ребенка сосредоточен вокруг рта. Высшая степень удовлетворения на стадии грудного вскармливания может привести к тому, что, став взрослым, ребенок будет предельно самостоятельным, и наоборот, неудовлетворенность в этот период могут обусловить формирование очень зависимого взрослого.

**2. Анальная стадия (от 2 до 3 лет).** На этой стадии ребенку прививаются навыки туалета. Его внимание сосредоточивается на анальной области (на выделениях). Дети, успешно прошедшие данную стадию, отличаются гибкостью мышления, великодушием, аккуратностью. Быстрое и сопряженное с насилием приучение к горшку может обернуться тем, что ребенок «зациклится» на постоянных требованиях чистоты и чрезмерной опрятности. И наоборот, если родители не обращают внимания на то, как и куда ребенок отправляет свои естественные потребности, то в результате может сформироваться взрослый, склонный к негативизму, анархичности в поведении, к желанию лидерства.

**3. Фаллическая стадия (от 4 до 5 лет).** На этой стадии у детей впервые появляется симпатия к родителям противоположного пола и чувство неприязни к родителям одного с ними пола. Связанные с этими чувствами конфликты З. Фрейд назвал Эдиповым комплексом (у мальчиков) и комплексом Электры (у девочек). Дети, успешно преодолевшие данную стадию, обычно легко разрешают конфликты посредством идентификации себя с родителями того же пола. Они начинают копировать образцы их поведения, интонации речи, прически.

**4. Латентная стадия (от 6 до 12 лет).** В этом возрасте внимание детей не концентрируется в какой-то определенной части тела. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом.

5. Генитальная стадия (от 12 до 18 лет). Внимание детей вновь сосредоточивается на определенных частях тела (гениталиях), затем появляется интерес к противоположному полу.

Дальнейшее развитие психоаналитической теории связано с именами К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, А. Фрейд, М. Кляйн, Э. Эриксона, Б. Беттельгейма, М. Малер и др.

*Эпигенетическая теория* раскрывает значимость не только индивидуальных взаимосвязей с родителями в раннем возрасте, но исторических и культурных предпосылок в развитии личности [12, с. 72]. Автором данной теории является американский психолог Эрик Эриксон. Э. Эриксон считал, что свое внимание исследователь должен сосредоточить не на инстинктивных влечениях ребенка, а на его отношениях с близкими взрослыми.

В основе теории развития личности Э. Эриксона лежит взаимодействие человека с социальным окружением. Основными понятиями данной теории являются групповая идентичность и эго-идентичность. Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения [там же, с. 27]. Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Особое внимание Э. Эриксон обращал на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества. В каждой культуре, по мнению ученого, имеется свой особый стиль материнства, ко-

торый каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Э. Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем определенная социальная группа. Поскольку каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, то тогда он либо включается в общество, либо отвергается им.

Основанием возрастной периодизации у Э. Эриксона являются понятия идентичности и самоидентичности (быть самим собой). Им выделены следующие стадии психического развития:

1. Младенчество (до года).
2. Раннее детство (1 год–3 года).
3. Возраст игры, дошкольное детство (3–6 лет).
4. Школьный возраст (6–12 лет).
5. Подростковый возраст (12–14 лет).
6. Юность (14–20 лет).
7. Ранняя зрелость (20–25).
8. Средний возраст, взрослость (25–65 лет).
9. Поздняя зрелость, старость (от 65 лет).

Выделенные Э. Эриксонем этапы психического развития ребенка основаны на своеобразном переживании себя, которое ребенок приобретает в разные возрастные периоды благодаря взаимодействию с близкими взрослыми. Э. Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество [11, с. 29].

*Теория когнитивного развития* является одной из важных теорий психического развития ребенка. Автором данной теории является швейцарский психолог Жан Пиаже [9, с. 41].

Под когнитивной структурой Ж. Пиаже понимал главный способ мышления ребенка, который определяет его активность и понимание мира. Ученый в своих исследованиях раскрывает психологические механизмы целостных логических структур. Опираясь на теорию биологической эволюции Ч. Дарвина, Ж. Пиаже рассматривал умственное развитие ребенка как процесс адаптации (приспособления) к окружающему миру. Поэтому за основу периодизации психического развития ребенка он взял его интеллектуальное развитие и выделил следующие четыре стадии:

1. Чувственно-двигательный (сенсомоторный) – от рождения до 2 лет.
2. Дооперациональная – от 2 до 7 лет.
3. Стадия конкретных операций – от 7 до 11–12 лет.
4. Стадия формальных операций (абстрактного мышления) – от 12 до 17 (18) лет.

По мнению Ж. Пиаже, все дети проходят стадии развития мышления в определенной последовательности. Достижение каждой новой стадии основывается на достижениях предыдущей и включают ее в последующую, более сложную когнитивную структуру. Порядок прохождения стадий и периодов является неизменным (инвариантным) для всех детей.

Таким образом, согласно теории Ж. Пиаже, успех обучения ребенка зависит от уровня его интеллектуального развития, уже им достигнутого. Ж. Пиаже полагал, что биологическое созревание организма играет определенную роль в интеллектуальном развитии, а сам эффект созревания заключается в открытии новых возможностей организма для развития.

*Теория социального научения*, в отличие от рассмотренных выше психических теорий, основывается на том, что

именно социальная среда является главным фактором психического развития ребенка. Основные положения данной теории связаны с идеями известного русского физиолога И.П. Павлова.

Проблемой социального научения занимались и американские психологи А. Бандура, Р. Сирс, Б. Скиннер. В 1930-х годах американские ученые Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс ввели в научный обиход понятие «социальное научение», на основе которой разрабатывалась концепция социального научения. Центральной проблемой данной концепции является проблема социализации (процесса и результата усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности) [11, с. 30].

Философскую основу этого подхода составила концепция английского философа Джона Локка, который выдвинул ряд идей об организации обучения детей на принципах ассоциаций, повторения, одобрения и наказания.

Предметом исследования теории социального научения является не внутренний мир человека (не его эмоции, переживания или умственные действия), а внешне наблюдаемое поведение. Поэтому это направление получило название бихевиоризм (от англ. слова *behavior* – «поведение») [9, с. 44]. Развитие ребенка с позиций бихевиоризма представляет собой количественный процесс научения путем имитации и подражания.

Научение через подражание в теории социального научения является главным способом приобретения новых форм поведения. Так, А. Бандура признавал роль познавательных процессов в становлении и регуляции поведения на ос-

нове подражания. Он считал, что дети приобретают новое поведение благодаря наблюдению и имитации и путем заимствования чувств и действий другого авторитетного лица.

А. Бандура описывает несколько разных по сложности видов социально-когнитивного научения. Простое подражание (имитация, копирование) модели обеспечивает «передачу» конкретных действий. Путем абстрактного моделирования наблюдатель конструирует собственное поведение, выходящее за рамки конкретных образцов. Абстрактное моделирование опирается на сознательное мышление, когда наблюдатель извлекает общие черты из внешне различных реакций и устанавливает принципы, формулирует правила. Так может быть выстроен определенный стиль поведения, речи (быть отзывчивым, доброжелательным, общительным человеком или настойчивым, агрессивным, безжалостным).

Главным в процессе социализации Р. Сирс отмечал влияние родителей на воспитание детей. Он считал принципиально важным рассматривать раннее детское поведение как единство поведения матери и ребенка. Р. Сирс использовал психоаналитические понятия (подавление, регрессия, проекция, идентификация) в контексте теории научения для объяснения того механизма, посредством которого осуществляется влияние родителей на развитие ребенка. По мнению ученого, родителям необходимо найти средний путь в воспитании (не слишком сильная и не слишком слабая зависимость, не слишком сильная и не слишком слабая идентификация) [цит. по: 11, с. 32].

Б. Скиннер в формировании нового поведения рассматривал роль поощрения и наказания. Главным понятием в его

теории является подкрепление, т.е. уменьшение или увеличение вероятности того, что данное поведение повторится. Он выделял подкрепление позитивное и негативное. Позитивное подкрепление усиливает реакцию, сопровождая ее приятными последствиями (пища, внимание). Негативное подкрепление тоже усиливает поведенческую реакцию, но за счет устранения раздражающих стимулов (например, подросток начинает употреблять ругательные слова и выражения, стремясь избежать насмешек приятелей типа «маменькин сынок», «малыш»).

Ученый отвергал понятия скрытых психических процессов таких, как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции. Он утверждал, что поведение человека почти всецело формируется его внешним окружением.

Б. Скиннер высказывался против наказания и считал, что оно не может дать устойчивого и продолжительного эффекта, а игнорирование плохого поведения может заменить наказание.

Трансформируя идеи З. Фрейда, Н. Миллер и Дж. Доллард заменили принцип удовольствия принципом подкрепления. Подкреплением они называли то, что усиливает тенденцию к повторению возникшей реакции. Согласно им, научение усиливает связи между стимулом и реакцией, которое возникает благодаря подкреплению. Главными формами, по их мнению, социального подкрепления являются похвала, внимание взрослых и их оценка.

Таким образом, теория научения не предполагает возникновение качественно новых психических образований, поскольку происходит одинаково на всех этапах онтогенеза.

*Культурно-историческая теория* связана с именем отечественного психолога Л.С. Выготского. В дальнейшем общее

понимание психического развития в данной теории было развито, конкретизировано и уточнено в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной [12, с. 123–137].

Согласно Л.С. Выготскому, каждая форма культурного развития является продуктом исторического развития человечества, а не простого органического созревания. Л.С. Выготский утверждал, что необходимо не биологическое понимание развития высших психических функций человека. Он не просто указывал на важность социальной среды для развития ребенка, но и стремился выявить конкретный механизм этого влияния. Л.С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития ребенка [цит. по: 4, с. 115]. Он утверждал, что психическое развитие идет не вслед за созреванием, а обусловлено активным взаимодействием индивида со средой в зоне его ближайшего психического развития.

По мнению Л.С. Выготского, в развитии ребенка существуют две переплетенные линии. Первая следует путем естественного созревания, а вторая состоит в овладении культурными способами поведения и мышления. В связи с этим им выделялись две функции психического развития: низшие, элементарные психические функции (фаза натурального развития) и высшие психические функции (фаза «культурного» развития). Натуральная функция дана человеку как природному существу (например, механическое запоминание, не предполагающее специальных способов переработки информации, произвольное внимание, проявляющееся в повороте головы к источнику громкого звука). Так, целенаправленное

мышление, творческое воображение, логическое запоминание, произвольное внимание являются примерами высших психических функций. Взрослый с помощью определенного средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо «натуральной», произвольной функции, затем ребенок сам уже становится субъектом и начинает применять к самому себе те способы управления поведением, которые другие применяли к нему.

Л.С. Выготский в психическом развитии ребенка выделил следующие стадии:

1. Кризис новорожденности (0–2 месяца).
2. Младенческий возраст (2 месяца–1 год).
3. Кризис одного года.
4. Раннее детство (1 год–3 года).
5. Кризис трех лет.
6. Дошкольный возраст (3–7 лет).
7. Кризис семи лет.
8. Младший школьный возраст (7–10 лет).
9. Кризис 13 лет.
10. Пубертатный возраст (10 (12)–14 (17) лет).
11. Кризис 17 лет.

Таким образом, в рамках культурно-исторической теории движущими силами психического развития являются особым образом организованное общение ребенка и взрослого (обучение) и активность самого ребенка (деятельность).

*Теория психического развития Д.Б. Эльконина* раскрывает особенности психического развития ребенка на каждом возрастном периоде. Данная теория представляет собой совокупность эмпирической периодизации, сложившейся на ос-

нове реального жизненного опыта, и периодизации теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей.

Психическое развитие ребенка Д.Б. Эльконин разделил на несколько этапов:

1. Младенчество: от рождения до 1 года жизни.
2. Раннее детство: от 1 года жизни до 3 лет.
3. Дошкольный возраст: от 3 до 6 (7) лет.
4. Младший школьный возраст: от 7 до 10 (11) лет.
5. Подростковый возраст: от 10 (11) до 15 лет.
6. Старший школьный возраст: от 15 до 17 лет.

Каждый возрастной период, по мнению Д.Б. Эльконина, характеризуется своей социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, центральными психическими новообразованиями, возрастными изменениями психики ребенка в целом. Каждый возрастной период развития имеет свои особенности и границы, которые можно заметить, наблюдая за ребенком. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного в основном на личностное и интеллектуальное развитие, характеризующееся формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционно-технических возможностей ребенка. Переход от одного этапа развития к другому происходит в ситуациях, напоминающих возрастной кризис, т.е. при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционно-техническими возможностями ребенка.

Личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время

сюжетно-ролевых игр. Здесь ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым сверстниками и выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в младенческом возрасте с того, что ребенок начинает узнавать родителей и оживляться при их появлении. В начале раннего возраста происходит манипулирование предметами и начинает формироваться практический, сенсомоторный интеллект. Одновременно идет интенсивное развитие вербального (речевого) общения. Ребенок пользуется речью для установления контакта и сотрудничества с окружающими, но не как инструментом мышления. Предметные действия служат способом налаживания межличностных контактов.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. В процессе ролевой игры идет личностное развитие ребенка, он овладевает предметной деятельностью и начальными навыками общения.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение в этом возрасте строится вся система отношений ребенка со взрослыми людьми.

В подростковом возрасте возникают и развиваются трудовая деятельность и интимно-личностная форма общения. Трудовая деятельность заключается в появлении совместного

увлечения каким-либо делом. Подростки начинают задумываться о будущей профессии. Общение в этом возрасте выходит на первый план и строится на основе так называемого «кодекса товарищества», который включает в себя деловые и личные взаимоотношения, похожие на те, которые имеются у взрослых.

В старшем школьном возрасте продолжают развиваться процессы подросткового возраста, но ведущим становится интимно-личностное общение. Старшеклассники начинают размышлять о смысле жизни, своем положении в обществе, профессиональном и личностном самоопределении.

Теории психического развития определяют следующие факторы психического развития ребенка.

Первым фактором психического развития является биологический. Биологический фактор включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, сам процесс рождения и наследственность. Отечественные психологи считают, что наследуются темперамент и задатки способностей [4, с. 110].

Различают следующие виды темперамента:

- холерический (сильная и подвижная нервная система с преобладанием процессов возбуждения);
- сангвинический (сильная и подвижная нервная система с уравновешенностью процессов возбуждения и торможения);
- флегматический (сильная и малоподвижная нервная система с преобладанием процессов торможения);
- меланхолический (слабая нервная система, чувствительная).

Вторым фактором является среда: природная и социальная. Природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные виды трудовой деятельности и культуру. Непосредственно влияет на психическое развитие ребенка социальная среда – общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, уровень развития науки и искусства, социальное окружение.

Психическое развитие протекает согласно определенным закономерностям [цит. по: 11, с. 51]. Выделяется несколько закономерностей психического развития:

1) неравномерность и гетерохронность (неравномерное развитие различных психических функций, свойств и образований и несовпадение во времени развития отдельных органов и функций);

2) неустойчивость развития (развитие происходит через кризисные периоды);

3) сензитивность (обучение и воспитание лучше начинать в периоды, наиболее благоприятные для развития определенных качеств и навыков);

4) кумулятивность (качественное преобразование психического развития, когда результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий, но с определенными изменениями);

5) дивергентность и конвергентность (повышение разнообразия в процессе психического развития и усиление избирательности).

Психическое развитие младших школьников в основном обусловлено двумя факторами: биологическим (внутренний,

природный, связанный с наследственностью) и социальным (внешний, культурный).

Таким образом, в психологии существует несколько теорий психического развития детей, знание которых позволит педагогу-психологу понимать особенности психического развития детей младшего школьного возраста и выбирать эффективные методы изучения их личности.

*Вопросы для самоконтроля*

1. Какие теории психического развития выделяются в психологии?

2. Для чего необходимо педагогу-психологу знание теорий психического развития человека?

3. Чем определяется психическое развитие ребенка в каждой из существующих в психологии теорий психического развития?

4. Какие факторы оказывают существенное влияние на психическое развитие ребенка?

5. Какие закономерности психического развития выделяются?

## ГЛАВА 2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1. Характеристика младшего школьного возраста

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который появился в возрастной психологии сравнительно недавно. Его появление связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования [6, с. 337].

Возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста являются предметом исследования многих ученых (Л.И. Айдаровой, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.). Существует несколько подходов к периодизации психического развития ребенка (П.П. Блонского, З. Фрейда, Л. Колберга, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и др.). Однако согласно возрастной периодизации на основе ведущей деятельности психолога Д.Б. Эльконина, младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 10–11 лет [11, с. 44].

Под *младшим школьным возрастом* понимается тот возрастной период, когда ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться [8, с. 17].

Известные российские психологи Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин, описывая возрастные периоды, отмечали три главные характеристики этого возраста:

- социальную ситуацию развития;
- ведущую деятельность;
- возрастные психические новообразования [цит. по: 3, с. 4].

*Социальная ситуация* – это специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми [2, с. 164]. Поскольку в каждом возрасте ребенок взаимодействует с окружающими по-разному, то отношения, складывающиеся между ним и его ближайшим социальным окружением на определенном возрастном этапе, играют важную роль в его психическом развитии [3, с. 5].

Социальная ситуация развития младших школьников связана с особенностями школьного обучения, которые способствуют ее изменению. Так, младшие школьники становятся «общественными» субъектами. С поступлением в школу они приобретают определенный социальный статус ученика. Меняются их интересы, ценности, образ жизни, изменяется режим дня, они учатся самостоятельно распределять свое время [4, с. 227]. Младшие школьники приобретают социально значимые обязанности, за выполнение которых получают общественную оценку. У них появляются отношения зависимости и подчинения определенным правилам: выполнение домашнего задания, соблюдение режима дня. Вся система их жизненных отношений перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно они справляются с новыми требованиями.

Таким образом, в младшем школьном возрасте социальной ситуацией развития становится ситуация обучения, т.е. учебная деятельность [11, с. 115].

По мнению Б.С. Волкова, *учебная деятельность* – это систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способ действий и развития самого ученика [2, с. 164]. В отличие от игровой деятельности этот вид деятельности у младших школьников носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематизированный характер.

*Ведущая деятельность* – деятельность, определяющая характер психологического развития на том или ином этапе и закладывающая основу для будущего возрастного периода развития [там же, с. 161].

Для младенческого возраста (первый год жизни) ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослым, внутри которой формируются предметные действия ребенка.

В раннем возрасте (1–3 года) на первое место выходит предметно-манипулятивная деятельность, в которой происходит интенсивное овладение предметными и орудийными действиями в сотрудничестве со взрослыми.

В дошкольном возрасте (3–6 лет) ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой дети воспроизводят (или моделируют) различные социальные роли и отношения между людьми.

В младшем школьном возрасте (7–11 лет) ведущей становится учебная деятельность, в которой учащиеся с помощью учителя осваивают правила и способы учебных действий и в которой развиваются интеллектуальные и познавательные способности.

В подростковом возрасте (11–15 лет) ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, посредством которого подростки воспроизводят те отношения, которые существуют в мире взрослых людей или противопоставляются им [9, с. 67].

Содержанием учебной деятельности младшего школьника выступают научные понятия, законы науки и общие способы решения практических задач.

Предметом учебной деятельности младших школьников является собственная оценка своих достижений. Поэтому целью обучения для младших школьников становится процесс собственного изменения, а результатом этой деятельности – изменение своей личности и саморазвитие.

Ученые отмечают, что для детей 6–7-летнего возраста, которые только начинают учиться, учебная деятельность не сразу становится ведущей, «осознано направляемой», а цели обучения – не сразу становятся их личными целями. Формирование учебной деятельности у младших школьников предполагает развитие умений учиться:

- уметь принимать учебную задачу;
- находить способы ее решения;
- отбирать нужные средства;
- контролировать свои шаги;
- самому оценивать полученные результаты [2, с. 34].

Для формирования учебной деятельности у младших школьников необходимо знание ее структуры. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в структуре учебной деятельности отмечают следующие компоненты [11, с. 116]:

- мотивация учения – система побуждений, которая побуждает учащегося учиться;

– учебная задача – система заданий, при выполнении которых учащийся осваивает наиболее общие способы действия;

– учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача;

– действие контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;

– действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Для успешного формирования учебной деятельности у младших школьников необходима положительная мотивация. Для детей, пришедших в школу, наиболее значимым являются внешние мотивы, не связанные с учебным процессом, а связанные лишь с его результатом (ориентация на похвалу или отметку). Это *социальные мотивы*. Они отвечают потребностям детей в общении с другими людьми, в их одобрении, в том, чтобы занять определенное место в системе общественных отношений.

К социальным мотивам относятся *широкие социальные мотивы* [2, с. 34]:

1) мотивы самосовершенствования (учиться, чтобы быть культурным, развитым);

2) мотивы самоопределения (после школы продолжить учиться, хорошо работать);

3) мотивы долга и ответственности (ответственность перед классом, учителем, обществом).

К социальным мотивам относятся *узколические социальные мотивы*:

1) мотивы благополучия (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, получить хорошую отметку);

2) престижные мотивы (быть лучшим в классе, занять достойное место среди одноклассников) [7, с. 410].

Младшие школьники осознают общественную значимость учения, то, что знания им нужны для будущего, и они хотят быть умными, культурными, развитыми. В первые дни пребывания в школе у них наблюдается положительное отношение к учебной деятельности, что создает благоприятные условия для начала обучения. Однако для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел не только внешний, но и внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Поэтому большое значение в этот учебный период приобретают учебные мотивы, которые направляют учебную деятельность [3, с. 33]. Именно учебные мотивы связаны с содержанием и процессом учения, с овладением способа деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлении интеллектуальной активности.

Д.Б. Эльконин называет учебные мотивы учебно-познавательными. По его мнению, в их основе лежит познавательная потребность, потребность в саморазвитии, интерес к содержательной стороне учебной деятельности, интерес к процессу деятельности [цит. по: 4, с. 231].

Развитие учебно-познавательных мотивов у младших школьников зависит от уровня познавательной потребности, с которой они приходят в школу, от уровня содержания и организации учебного процесса. Поэтому возникновение и поддержание познавательного интереса у младших школьников связывают с игровыми и эмоциональными приемами организации учебного занятия. Использование таких приемов, а также занимательного учебного материала, современных методов обучения и воспитания позволяет успешно формировать

положительную устойчивую учебно-познавательную мотивацию у младших школьников.

Учебная деятельность младших школьников должна быть направлена не на результат, а на установление способа его усвоения. Этому способствует учебная задача.

*Учебная задача (что освоить?)* – это система заданий, направленных на усвоение общего способа решения некоторого класса конкретно-практических задач [2, с. 18–20]. В отличие от конкретно-практического задания, например, решить примеры на сложение двух чисел, учебная задача носит более общий характер, например, научиться сложению с переходом через десяток [12, с. 388].

Умение выделять учебную задачу, т.е. общий способ действия, является важной составляющей учебной деятельности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Учитель создает учебные ситуации, например, как при решении следующей задачи [2, с. 20]: «На складе нужно взять от рулона ткани кусок материала, чтобы сшить занавеску на классную доску. Занавеска должна быть равна ширине доски. Как поступить?». Ранее на уроках учащиеся сравнивали одну величину с другой путем их наложения друг на друга. В заданной ситуации одну величину (рулон ткани) нельзя наложить на другую (классную доску). Учащимся предлагают взять кусок веревки и подумать, как можно воспользоваться им, чтобы не приносить рулон ткани в класс. В результате создается отношение длины доски к длине веревки.

Поскольку выделение учебной задачи нередко представляет для младших школьников трудность, то учитель в

конце каждого урока отводит время на то, чтобы проверить, как обучающиеся поняли смысл выполняемых ими заданий. Например, вопрос «Чему мы научились на уроке?» помогает понять, что младшие школьники «не просто писали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа» [7, с. 413].

По мнению доктора психологических наук И.В. Дубровиной, чтобы научить младшего школьника выделять учебную задачу, необходимо на уроках выполнять задания по выделению соответствующей учебной задачи, а дома родителям следует в первое время контролировать выполнение детьми домашних заданий [там же, с. 414].

Таким образом, освоение учебной деятельности младшими школьниками происходит в процессе решения системы учебных задач.

Воспроизводить и усваивать образцы общих способов решения учебных задач младшим школьникам помогают учебные действия

*Учебные действия (что сделать?)* – это то, что обучающийся должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает [2, с. 18]. Учебные действия являются приемами учебной работы. Одни из них имеют общий характер и применяются при изучении различных учебных предметов, например, приемы заучивания, другие – предметно-специфичные, например, звуко-буквенный анализ слова.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого

учебного материала (например, действия, позволяющие изобразить заданные образцы тем или иным способом: графически, в виде моделей или словесных описаний), другие учебные действия характерны для работы внутри данного учебного предмета, третьи – для воспроизведения лишь отдельных частных образцов [7, с. 414]. Если обучающийся не овладевает всей системой учебных действий, то он с большей вероятностью будет испытывать трудности при усвоении определенных учебных предметов. По мнению И.В. Дубровиной, «ответственность за полноценное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя» [там же, с. 415].

Таким образом, овладение системой учебных действий является основой успешного освоения младшими школьниками содержания учебных предметов.

Оценка правильности осуществления учебного действия осуществляется при помощи действия контроля.

*Действие контроля (правильно ли?)* – это действие сличения соотношения учебных действий с заданным образцом [2, с. 22].

Существуют разные виды контроля: по конечному продукту, пооперационный, пошаговый, текущий, перспективный, планирующий.

Сравнение результата с заданным образцом является основным моментом действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв – пропись. У многих младших школьников не сформированы действия контроля, им не хватает силы воли, чтобы не отвлекаться во время урока. Действию сравнения с образцом учащегося необходимо научить.

Для этого следует найти в образце опорные точки, т.е. задавать ориентировочную основу действия. Поэтому первоначально контроль за выполнением действий обучающегося производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий [7, с. 416]. Именно учитель на протяжении всего периода обучения учит младших школьников управлять своим поведением, планировать и контролировать свои действия, развивает произвольность психических процессов. По мере овладения контролем, учащиеся начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Таким образом, контроль помогает младшим школьникам понять и осмыслить учебную задачу и лучше усвоить учебный материал.

Оценка успешности выполнения учебной задачи осуществляется при помощи действия оценки.

*Действия оценки (достиг ли результата?)* – процесс оценки учащимся своей деятельности на разных этапах ее осуществления [2, с. 18].

Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (*хорошо или плохо я сделал?*) и прогностическое значение (*смогу ли я справиться с этой задачей?*) [12, с. 389].

По мнению педагога и психолога Ш.А. Амонашвили, оценка – это «процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах» [цит. по: 7, с. 289]. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения

учебной задачи, и насколько результат учебных действий соответствует конечной цели. Младшие школьники в начале первого года обучения еще только учатся определять, достигли ли они результата или нет. В этот период времени функция оценивания выполняется учителем (в развернутой словесной форме, например, «молодец» или в виде отметки).

Как считает И.В. Дубровина, оценка младшими школьниками своей учебной деятельности формируется постепенно, а именно «в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся» [7, с. 421].

Таким образом, сформированность рассмотренных выше компонентов учебной деятельности у младших школьников является результатом успешного освоения ими ведущего вида деятельности – учебной деятельности.

Учебная деятельность младших школьников связана с другими видами деятельности: игровой и трудовой. Рассмотрим их.

В младшем школьном возрасте игровая деятельность, несмотря на то, что приобретает вспомогательное значение, влияет на развитие личности младшего школьника, его двигательных способностей и личностных качеств. Однако в младшем школьном возрасте игра применяется как средство организации учебной и трудовой деятельности.

В содержании игровой деятельности младших школьников происходят существенные изменения. Теперь их интересует не только процесс игры, но и его результат. Игра носит скрытый характер, т.е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения [2, с. 48]. Иг-

ровая деятельность младших школьников в основном представлена следующими видами игр: ролевыми, дидактическими, подвижными, спортивными, интеллектуальными.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте тесно связана с трудовой. Участие младших школьников в трудовой деятельности развивает не только трудовые и общеучебные навыки, но и формирует нравственные качества. Важную роль в формировании положительного отношения к труду играет организация коллективной работы, которая происходит на уроках трудового обучения. Именно от учителя зависит формирование у младших школьников положительного отношения к труду. Организует и направляет трудовую деятельность младших школьников также семья.

Поскольку в младшем школьном возрасте преобладающим является конкретно-образное мышление, то при формировании трудовых навыков у первоклассников учитель применяет учебно-инструкционные карты. Именно в них в предметно-наглядной форме указаны все основные операции, последовательность работы и требования, которым должно соответствовать выполнение задания на каждом этапе работы [2, с. 44–46].

Учебная, игровая и трудовая деятельность способствует формированию у младших школьников важных психических новообразований.

*Новообразования* – это новые свойства и качества, которые формируются в конце каждого переходного периода [11, с. 66].

Важные психические новообразования в младшем школьном возрасте – это произвольность психических явлений, внутренний план действий и рефлексия [2, с. 49].

Способность действовать произвольно формируется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста. По мнению Л.С. Выготского, «произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка» [цит. по: 7, с. 312].

Произвольность поведения предполагает не только своевременное включение в работу, стремление не отвлекаться, но и умение подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу [там же, с. 403]. У первоклассников общие правила еще не стали правилами их поведения. Нередко с обучающимися случаются такие ситуации, которые описывает доктор психологических наук Д.Б. Эльконин: «ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать четыре кружочка, а затем раскрасить три – желтым и один – синим. Дети красили разными цветами и говорили: «Так красиво» [цит. по: 5, с. 332].

При определенных условиях дети младшего школьного возраста способны научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными правилами. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который определяет, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться. Следующая ситуация наглядно показывает особенности проявления произвольности у детей разного возраста. Перед каждым ребенком пяти лет, шести лет и семи лет положили спички и предложили переложить их по одной в другое

место. Семилетний ребенок с хорошо развитой произвольностью скрупулезно выполнял задание до конца, дети помладше какое-то время перекладывали спички, но потом начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы [цит. по: 7, с. 404]. Затем для детей помладше, не готовых к школе, вводилась кукла, которая должна была присутствовать и «наблюдать» за тем, как ребенок выполняет задание. Поведение детей при этом менялось: они посматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям присутствие взрослого. По мнению Д.Б. Эльконина, за выполнением определенных правил лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым [цит. по: 6, с. 334].

Таким образом, формирование произвольности поведения предполагает сначала выполнение правил в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка, и он начинает самостоятельно руководствоваться правилом.

*Внутренний план действий* – это способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане [2, с. 49].

Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов: от внешнего действия с материальными предметами к действию внутреннему. Такую последовательность проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и др.) [7, с. 431]. Рассмотрим эти этапы (по П.Я. Гальперину):

**1. Этап выявления ориентировочной основы действия.** На этом этапе выполняется внешнее (практическое) действие с реальными предметами. Происходит ориентация в задании,

первоначально выделяется то, что само бросается в глаза. Составляется схема ориентировочной основы действия. Обучающийся раскрывает содержание ориентировочной основы действия, анализируя условия его выполнения, и, используя ранее сформированные действия, составляет ориентировочную основу нового действия.

**2. Этап формирования действия в материальном виде.** На этом этапе происходит действие с заместителями реальных предметов. Обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

**3. Этап внешней речи.** На этом этапе происходит проговаривание вслух порядка выполненных действий (речевое действие). Действие усваивается в форме, оторванной от конкретики, т.е. обобщенной. Важное значение на этом этапе приобретает не только знание условий, но и понимание их.

**4. Этап выполнения речевого действия про себя.** На этом этапе происходит проговаривание про себя порядка выполненных действий (овладение умственным действием).

**5. Этап умственного действия.** На этом этапе осуществляется переход к действию в уме. Это этап формирования действий во внутренней речи. Действие полностью усваивается и становится умственным действием, т.е. действием «в уме».

Наряду с указанными этапами в процессе овладения младшими школьниками новыми действиями выделяется еще шестой этап – *формирование соответствующей мотивации у учащихся*. На этом этапе действие еще не выполняется, оно

только подготавливается. Обучающийся знакомится с действием и условиями его выполнения. Он осмысливает цель действия, его объект, систему ориентиров и знания, на которые ему необходимо опираться, выполняя действие.

Наиболее наглядным примером формирования ориентировочной основы действия является обучение счету [7, с. 431]:

- сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы;

- далее он учится проделывать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки);

- затем он может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием;

- после этого действие проговаривается шепотом;

- действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Нередко можно наблюдать, как младшие школьники во время устного счета пересчитывают свои пальцы на руках. Подобное явление говорит о несформированности внутреннего плана действий. Данные учащиеся еще затрудняются проводить счет во внутреннем плане, поэтому им нужны внешние опоры – пальцы [2, с. 51].

Таким образом, развитие внутреннего плана действия обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты ее решения.

К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия, и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств.

*Рефлексия* – это способность анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности [там же, с. 163].

В младшем школьном возрасте только начинает формироваться способность рассматривать и оценивать собственные действия, развиваются умения анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности [7, с. 433]. В основном способность к рефлексии у детей младшего школьного возраста формируется и развивается при выполнении действия контроля и оценки.

Осознание младшими школьниками смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда они умеют самостоятельно рассказывать о своем действии, подробно объяснять, что и для чего они делают. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому) необходимо требовать от детей этого возраста не только самостоятельно и правильно выполнять определенные учебные действия, но и развернуто разъяснять о всех совершаемых операциях. Для этого обучающимся следует задавать вопросы о том, что они делают, почему делают именно так, а не иначе, почему их действия правильны. Подобные вопросы рекомендуется задавать не только в тех случаях, когда обучающиеся допускают ошибку, а постоянно, приучая их подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

При формировании навыков рефлексии возможно использование ситуации коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения учебной задачи обучающиеся

проводят в паре, при этом один из учащихся выполняет роль «контролера», требующего объяснить каждый шаг решения.

Рефлексивная деятельность помогает младшим школьникам высказывать собственное мнение, способствует осознанию собственной деятельности и помогает прогнозировать результаты предстоящей деятельности.

Таким образом, младший школьный возраст является важным возрастным периодом, в течение которого происходят значительные изменения в личностной сфере младших школьников, их эмоциональной, познавательной, психической и физиологической сферах деятельности. Рассмотренные в этом параграфе главные характеристики младшего школьного возраста (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные психические новообразования) являются значимыми для овладения ими учебной деятельности и обеспечивают их психическое развитие на следующем возрастном этапе.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Какой возрастной период называется младшим школьным?
2. Чем характеризуется социальная ситуация развития младших школьников?
3. Какие выделяются особенности ведущей деятельности младших школьников?
4. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения, внутреннего плана действия и рефлексии?
5. Какие выделяются этапы формирования ориентировочной основы действия в младшем школьном возрасте?

## 2.2. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Знание педагогами и психологами особенностей психических процессов и личности младших школьников имеет важное значение, поскольку они создают основу для полноценного включения младших школьников различные виды деятельности и, прежде всего, в учебную. Рассмотрим их.

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивное созревание организма, в частности, развивается центральная нервная система, увеличивается вес лобных долей головного мозга, играющих большую роль в формировании высших психических функций: мышления, воображения, речи [5, с. 13]. Поскольку у младших школьников процессы возбуждения и торможения легко распространяются в коре головного мозга, то как следствие этого у них отмечается неустойчивость и произвольность внимания.

*Внимание* – это направленность психической деятельности на объект, сосредоточенность на нем [2, с. 161].

В отличие от дошкольников младшие школьники более внимательны и уже способны концентрировать свое внимание на неинтересных действиях. Однако внимание младших школьников еще характеризуется небольшим объемом (всего два–три объекта), неустойчивостью, слабым распределением и слабой переключаемостью с одного объекта на другой: смотреть на доску, слушать ответы одноклассников, следить за работой в тетради [там же, с. 55]. Обучающиеся первых–вторых классов не умеют направлять свое внимание на то, что является главным и существенным в рассказе, картине или предло-

жении. Так, если в задаче речь идет о розах, на которые прилетели бабочки, то учащиеся легко переключаются с оперирования числами на суждение цвета бабочек, начинают вспоминать, где и когда они их ловили.

В первых–вторых классах внимание младших школьников более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении умственных действий. Младшие школьники чаще отвлекаются, если выполняют простую, но монотонную деятельность, чем при решении сложных задач, требующих применения разных способов и приемов работы. Бывает, что младшим школьникам не интересно на уроках и они отвлекаются, когда не понимают учебный материал. Часто можно слышать от родителей, что их ребенок невнимателен, поэтому плохо учится: «Он не слушается на уроках, балуется. Поэтому плохо учится» или «Он не желает делать уроки» [2, с. 56]. Однако в этом случае младший школьник плохо учится не из-за невнимательности. Он становится невнимательным из-за трудностей в усвоении учебного материала, потому что ему трудно сосредоточивать внимание на непонятном сложном материале.

Произвольность и устойчивость внимания у младших школьников развивается в учебной деятельности, требующей прежде всего умственной активности. Наиболее успешно это происходит в том случае, когда изучаемый материал доступен для их понимания, им интересен и соответствует их возрастным потребностям. Большое значение в формировании произвольного внимания у младших школьников имеет четкая внешняя организация их действий, т.е. сообщение им таких об-

разцов, пользуясь которыми они начинают регулировать своими действиями и поведением, ставить собственные цели и достигать их.

На протяжении младшего школьного периода в развитии внимания у младших школьников происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств, особенно резко (почти в два раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К третьему–четвертому классу младшие школьники становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий [7, с. 442].

Таким образом, если в начале обучения преобладающим видом у младших школьников является непроизвольное внимание, то к концу обучения в начальной школе их внимание становится произвольным, у них развиваются умения длительно сосредотачиваться на объекте деятельности, управлять своим вниманием, переключать его с одного объекта на другой.

Произвольность и осмысленность у детей младшего школьного возраста приобретает и память.

*Память* – это запечатление, сохранение и последующее воспроизведение индивидом собственного опыта [2, с. 163].

В отличие от дошкольников, хорошо запоминающих учебный материал, вызывающий у них интерес, младшие школьники способны уже целенаправленно и произвольно запоминать материал, который им неинтересен и непонятен [3, с. 52]. Однако в начале обучения у первоклассников преобладает непроизвольная память. Они не владеют приемами смыслового запоминания [7, с. 439]. Первоклассники легче за-

поминают яркое, необычное, то, что производит эмоциональное впечатление. Они лучше запоминают наглядный материал и значительно хуже – словесный, они быстрее запоминают конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Таким образом, у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая.

Произвольность памяти у младших школьников так же, как и внимание, развивается в учебной деятельности. Младшие школьники легче всего запоминают то, что включено в их активную деятельность, то, с чем они непосредственно действовали, с чем непосредственно связаны их интересы и потребности.

Первоначально младшие школьники пользуются самыми простыми способами запоминания: длительным рассмотрением материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Однако, не владея приемами запоминания, младшие школьники склонны к механическому запоминанию, они не осознают смысловые связи внутри запоминаемого материала. Многие младшие школьники на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты. Однако в старших классах, когда учебный материал будет сложнее и больше по объему, механическое заучивание может привести к трудностям в обучении. Поэтому важное значение в младшем школьном возрасте приобретает развитие у обучающихся смысловой памяти [2, с. 63].

Одним из эффективных приемов запоминания является деление учебного материала на смысловые части и составление плана. Применение младшими школьниками этих приемов позволяет им ко второму–третьему классу перейти от наиболее примитивных приемов запоминания (повторение, длительное рассматривание учебного материала) к освоению рациональных способов запоминания.

Таким образом, к концу младшего школьного возраста память у младших школьников становится произвольной, более точной, увеличивается ее объем.

В младшем школьном возрасте существенные изменения происходят в развитии восприятия.

*Восприятие* – это целенаправленное отражение предметов, событий, возникающее при непосредственном воздействии раздражителя на рецептурные поверхности органов чувств [там же, с. 161].

Восприятие любого предмета и его изображения требует вычленение его признаков, сторон, частей и установления связей между ними. У первоклассников восприятие еще недостаточно дифференцировано. Они путают похожие по написанию буквы или цифры, объемные тела с плоскими формами, узнают предметы только в привычном для них положении, иногда пишут зеркально, пропускают или добавляют лишние элементы. Их восприятие ограничивается пока узнаванием и последующим названием предмета. Отмечается в этом возрасте большая эмоциональность восприятия, т.е. хорошо воспринимается только наглядное, яркое и живое. К началу обучения в школе при рассматривании предметов младшие школьники выделяют наиболее яркие и бросающиеся в глаза свойства (окраска, величина, форма) [7, с. 436].

Несмотря на то, что учащиеся этого возраста различают форму, цвет, звуки речи, они еще не могут сосредоточиться и тщательно рассмотреть все особенности предмета, выделить в нем главное, существенное. Поэтому в начале школьного обучения младшие школьники учатся целенаправленно и поэтапно обследовать предмет. В этом отношении учебный процесс предполагает обучение их развитию умений рассматривать и воспринимать объект не только в целом, но и в отдельности. Младших школьников учат замечать особенности воспринимаемого объекта. С этой целью учителем создается предварительное представление, т.е. поисковый образ для того, чтобы младшие школьники смогли увидеть то, что нужно. Младшие школьники обучаются сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Таким образом, если учитель учит младших школьников наблюдать, ориентирует на разные свойства объектов, то они начинают лучше ориентироваться в окружающих предметах, и в частности, в учебном материале. Только в этом случае к концу младшего школьного возраста восприятие у младших школьников становится синтезирующим, т.е. они начинают устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Например, дошкольник, описывая рисунок, начинает перечислять все, что видит, а младший школьник начинает описание с небольших и связанных предложений [3, с. 51].

Огромным достижением в развитии восприятия у младших школьников является установление ими связей пространства, времени и количества, переход от произвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом, избирательность по содержанию, а не по внешней привлекательности.

Таким образом, развитие восприятия у младших школьников предполагает переход от слитного и фрагментарного восприятия предметов к осмысленному и категориальному отражению вещей, событий и явлений в их пространственных, временных и причинных связях.

Одним из важных психических процессов у младших школьников является воображение.

*Воображение* – это психический процесс создания новых наглядных образов на основе имеющихся представлений [2, с. 161].

В процессе учебной деятельности младшие школьники получают много описательной информации, что требует от них постоянного воссоздания образов, без которых невозможно понять учебный материал и усвоить его. Поначалу воображение у младших школьников недостаточно развито, их образы расплывчаты и неясны. Лишь в процессе целенаправленной учебной деятельности воображение у младших школьников начинает успешно развиваться. В начале обучения для возникновения образа младшим школьникам требуется конкретный предмет. Они учатся воссоздавать образы по картинкам и схемам. Первоклассники могут отразить в образе только несколько признаков с преобладанием несущественных. Однако ко второму–третьему классу число отображаемых признаков у младших школьников возрастает с преобладанием существенных. Их образы становятся обобщенными и определенными.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться творческое воображение как способность создавать новые образы на основе имеющихся представлений.

Таким образом, воображение у младших школьников становится все более управляемым. Под влиянием обучения

младшие школьники начинают воссоздавать более точные и детальные образы, опираясь не только на картинки, но и слово, правильно представлять последовательность событий во времени.

Ведущее значение для психического развития в младшем школьном возрасте приобретает мышление.

*Мышление* – это психический процесс обобщенного, опосредованного, абстрактного отражения объективной действительности [2, с. 163].

Мышление младших школьников становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием приобретают осознанный и произвольный характер.

В первых–вторых классах доминирующим у младших школьников является наглядно-образное мышление. Это означает, что для совершения мыслительных операций (сравнения, обобщения, анализа, логического вывода) младшим школьникам необходимо опираться на наглядный материал. Мышление первоклассников связано с их личным опытом, поэтому в предметах и явлениях они чаще всего выделяют те стороны, которые говорят об их применении и действии с ними.

Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мышления, установил, что мышление ребенка 6–7 лет характеризуется двумя основными особенностями:

1) несформированностью представлений о постоянстве основных свойств вещей;

2) неспособностью учесть сразу несколько признаков предмета и сопоставить их изменения – центрация (учащиеся склонны обращать внимание только на одну, наиболее очевидную для них характеристику объекта, игнорируя осталь-

ные). Указанные особенности мышления детей наглядно демонстрируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение. Например, ребенку показывают два одинаковых стакана, в каждый из которых налито одинаковое количество жидкости [7, с. 425–426]. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой – более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане повышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жидкости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохранения, обычно указывают на тот, в котором уровень жидкости выше. Дети, понимающие данный принцип и способные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После вопроса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвигают, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос повторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчитав, что теперь в нем пуговиц больше. Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетельствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления характерен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии – способность использовать логические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу.

Овладение принципом сохранения происходит в возрасте примерно 6–7 лет. Вначале своего возрастного периода младшие школьники мыслят по дошкольному, т.е. исходят из непосредственной практической значимости явления. Впоследствии в процессе обучения у них развиваются умения мыслить не образами, а понятиями. Поэтому учебный процесс в начальной школе направлен на развитие словесно-логического мышления. По мере овладения учебной деятельностью к третьему классу у младших школьников начинает формироваться словесно-логическое мышление. Младшие школьники овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность анализировать процесс собственных рассуждений. Их умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Успешное овладение младшими школьниками научными понятиями зависит от уровня развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации [2, с. 67].

Развитие анализа у младших школьников идет от практически-действенного к чувственному и в дальнейшем – к умственному. У первоклассников возникают трудности в анализе звукового состава слова и анализе слов в предложении. Например, когда их спрашивают, сколько слов в предложении: «Ваня и Петя пошли гулять», то они могут ответить: «Два» (Ваня и Петя). Поначалу младшие школьники путают величину и количество, например, когда им показывают четыре маленьких кружка и два больших и спрашивают, где больше, они указывают на два больших [6, с. 355].

Младшие школьники затрудняются сравнивать предметы. Они сначала рассказывают об одном предмете, а потом – о другом, принимая за существенные признаки внешние и яркие признаки. Они затрудняются самостоятельно обобщать. Развитие обобщения у них происходит постепенно с помощью учителя от практически-действенного до образно-понятийного. Конкретизация в этом случае проводится в пределах известного как иллюстрация. Например, для дошкольников плод – это то, что едят и что растёт, а для младших школьников – это часть растения, содержащая семя.

Таким образом, в развитии мышления младших школьников совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, связанному с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, подчиняющемуся логическим умозаключениям.

С развитием мышления у младших школьников связано речевое развитие.

*Речь* – это «средство общения и форма существования мысли» [2, с. 79].

Речевая деятельность младших школьников развивается в процессе общения со взрослыми и сверстниками. У первоклассников речь представляет собой речь-повторение и речь-называние, она сжатая и произвольная.

У детей младшего школьного возраста появляются новые виды речи: чтение и письмо. На протяжении первого полугодия обучения в школе первоклассники учатся слушать учителя и следить за его действиями. Впоследствии они знакомятся со словом, с речью как с объектом познания. У них вырабатывается навык чтения, они овладевают письмом, грамматикой и орфографией. В дальнейшем начинает развиваться

устная речь, расширяется сфера ее применения. Эта форма речи развивается постепенно в процессе обучения, когда учитель требует от младших школьников полного, развернутого ответа на поставленный вопрос. Письменная речь младших школьников беднее устной, однообразнее, но при этом более развернутая.

В этом возрасте исчезает характерная для дошкольного возраста эгоцентрическая речь, имеющая функцию планирования действий, т.е. младшие школьники перестают проговаривать вслух то, что они делают. Планирование дальнейших действий происходит во внутреннем плане [3, с. 50]. Внутренняя речь способствует развитию внутреннего плана действий, самоконтроля и самооценки.

Таким образом, речь младших школьников к концу четвертого класса становится разнообразной по интонации и ритмичности, произвольной, более развернутой, монологической, увеличивается словарный запас.

Младшие школьники отличаются эмоциональной впечатлительностью, отзывчивостью на все необычное и яркое [там же, с. 54].

*Эмоции* – формы непосредственного переживания, значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [2, с. 165].

У первоклассников отмечается произвольность эмоций, которая обнаруживается в некоторых импульсивных реакциях (смех на уроке, нарушение дисциплины). Однако ко второму–третьему классу младшие школьники становятся более сдержанными в выражении своих эмоций и чувств, начинают их контролировать. Моторные импульсивные реакции, характерные для дошкольников, постепенно заменяются речевыми.

В основном настроение младших школьников жизнерадостное, бодрое и веселое. Эмоционально стабильные младшие школьники обычно положительно относятся к учебе, тогда как при отрицательном отношении к учителю и школьным занятиям у них наблюдается тревожность, несдержанность и повышенная чувствительность. В этом случае с их стороны возможны аффективные состояния, проявляющиеся в грубости, вспыльчивости, эмоциональной неустойчивости [там же, с. 85]. Младшие школьники, начиная с первого класса, стараются справиться с сильным волнением, например, сдерживать слезы, уже могут побороть свои желания, подчиняются требованиям учителя.

В младшем школьном возрасте появляются сложные высшие чувства:

- нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товариществу, а также гордость, ревность, соперничество);
- интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.);
- эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии);
- практические чувства (чувства, вызываемые деятельностью, например, при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Таким образом, в основном эмоции младших школьников определяются деятельностью, ее успехами, оценкой учителя и отношением к ним окружающих.

Учебная деятельность вызывает у младших школьников много новых чувств.

*Чувства* – это одна из форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, характеризующаяся относительной устойчивостью [2, с. 165].

Изменение общественного положения вызывает у младших школьников чувство гордости, радости и удовлетворения. Наряду с ними возникает чувство тревоги о том, чтобы не забыть что-нибудь на уроки, чтобы не опоздать на урок. Однако постепенно чувство тревоги исчезает в связи с привыканием младших школьников к школьному режиму, новым правилам и обязанностям.

По сравнению с ребенком дошкольного возраста у младшего школьника проявляется большая дифференцировка в направленности чувств, т.е. развиваются нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. К третьему классу у детей этого возраста интенсивно формируются чувства товарищества, дружбы, коллективизма.

В начале школьного обучения младшие школьники с трудом сдерживают свои чувства, но постепенно учатся вести себя на уроках сдержанно, контролируя свое поведение. Они не всегда могут осознать свои чувства и понять чувства других людей. Не всегда могут правильно воспринимать мимику лица, выражающую то или иное чувство, неверно истолковывают выражение тех или других чувств окружающих, что влечет за собой их неадекватную ответную реакцию. Они только учатся скрывать чувство стыда или сдерживать гнев. У них агрессивность больше выражается в словесной форме, поэтому они не столько дерутся, сколько грубят и дразнят.

Таким образом, учебная деятельность младших школьников изменяет содержание их чувств и определяет общую тенденцию их развития – все большую осознанность и сдержанность.

Чувства у детей младшего школьного возраста развиваются в тесной связи с волей.

*Воля* – это социальное и целенаправленное регулирование человеком своей деятельности [2, с. 161].

В учебном процессе к младшим школьникам предъявляются различные требования. Необходимость подчиняться таким требованиям становится важнейшим фактором тренировки воли. Воля обнаруживается в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия.

Поведение первоклассников нередко отличается неорганизованностью, несобранностью, недисциплинированностью. У них не хватает силы воли, чтобы сдерживать себя, не разговаривать во время урока. Их волевое поведение во многом зависит от инструкций и контроля взрослых. На протяжении начального периода обучения младшие школьники учатся управлять своим поведением, и к концу первого года обучения дисциплинированное поведение становится привычным для младших школьников.

Таким образом, учебная деятельность младших школьников вносит существенные изменения в развитии их воли. Если раньше, в дошкольном детстве, ребенок мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с непосредственной помощью взрослого, то в 6–7 лет эта способность становится внутренним достоянием младших школьников и распространяется на разные сферы его жизнедеятельности.

Умение регулировать младшими школьниками свое поведение способствует развитию умения контролировать собственные действия, благодаря чему развивается самооценка.

*Самооценка* – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [там же, с. 164].

Развитие самооценки младших школьников зависит от их успеваемости. Оценка успеваемости в начале школьного

обучения является оценкой личности младших школьников в целом и определяет их социальный статус. Младшие школьники, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников «отличниками», «двоечниками» или «троечниками», наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. У отличников и хорошо успевающих младших школьников складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и слабо успевающих младших школьников часто фиксируются заниженная самооценка, неуверенность в себе, настороженность в отношениях со взрослыми и сверстниками.

Доктор психологических наук А.И. Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию: первоначально младшие школьники не соглашались с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в первых–вторых классах, и стремятся сохранить высокую самооценку. Так, если им предложить оценить свою работу, например, диктант или изложение, большинство их оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не на достигнутое, а на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку», «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре», «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре» [цит. по: 4, с. 242]. Однако нереализованная потребность выйти из числа отстающих и приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении учащихся, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от первого к четвертому классу. Завышенная в начале обучения самооценка, резко снижается.

Большинство первоклассников оценивает свою работу в классе и уровень полученных знаний достаточно высоко, они довольны собой и своими успехами. Во втором же классе у многих учащихся самооценка учебной деятельности резко снижается, а в третьем – опять повышается. Критичность младших школьников к себе повышается из-за возможности ориентироваться на качество результатов своей работы, на свои оценки, которые теперь можно сравнить с отметками своих одноклассников.

Для развития у младших школьников адекватной самооценки необходимо создавать в классе атмосферу психологического комфорта. Это означает, что учителю следует оценивать не личность младших школьников, а результат их учебной деятельности, сравнивать достижения младших школьников с их достижениями на предыдущих этапах, поощрять даже небольшие успехи в учении.

Большое значение на развитие самооценки младших школьников оказывает стиль семейного воспитания. Как правило, младшие школьники с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи и рано осознают свою исключительность. В семьях, где внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью, как правило, развивается адекватная самооценка. В семьях, где присутствует безразличие, равнодушие или бесконтрольность, у младших школьников развивается низкая самооценка [4, с. 243–244]. У младших школьников с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадёжности.

Таким образом, самооценка у младших школьников становится более адекватной и дифференцированной лишь к концу обучения в начальной школе.

Личность младшего школьника формируется в общении. Потребность в общении – это важная человеческая потребность. Благодаря общению со сверстниками и взрослыми происходит психическое развитие у младших школьников [2, с. 99].

С первых дней пребывания в школе первоклассники включаются в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития. Так, в начальный период обучения у младших школьников по-прежнему остается система отношений ребенок-взрослый и ребенок-дети, однако система ребенок-взрослый разделяется на две части: ребенок-родитель и ребенок-учитель. Система ребенок-учитель в этом возрасте становится центральной, поскольку именно от учителя исходит оценивание поведения и действий учащегося, именно через учителя младшие школьники воспринимают одноклассников. В начальный период обучения в школе у младших школьников пока не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для них авторитетом. Учитель оценивает успехи и неудачи в учебе младших школьников, их нравственные качества в различных жизненных ситуациях, а сверстники воспринимают это как основные характеристики личностных качеств. Потребности в признании у младших школьников теперь реализуются через конкретную учебную деятельность, т.е. через отметки и успеваемость. И от того, какие отметки получают младшие школьники, зависят их отношения со сверстниками и родителями.

У первоклассников общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план. В начале школьного обучения младший школьник поглощен только учением и мало общается с одноклассниками. Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале первоклассники как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще «сам по себе», и контакт между собой они осуществляют посредством учителя. Эпизод из школьной жизни первоклассников, описанный Я.Л. Коломинским, наглядно показывает их отношения к учителю и сверстникам: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику» [цит. по: 7, с. 459].

Отношения ребенок-учитель впоследствии превращаются в отношения ребенок-общество, которые складываются между ребенком и его ближайшим социальным окружением.

На втором–третьем году обучения контакты с одноклассниками становятся более тесными. Эти изменения в первую очередь связаны с новым отношением к учебе и личности учителя, причем личность учителя для младших школьников становится менее значимой. Если у учащегося к этому возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что он умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время.

Постепенно в классном коллективе деловые связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из одноклассников. Младшие школьники начинают все глубже осознавать те или иные стороны личности сверстников. В этот период времени они считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует тот факт, что в 9–10 лет школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста.

В младшем школьном возрасте личностные взаимоотношения являются основой малых групп. Количество учащихся в таких группах постепенно увеличивается от двух–трех в первых классах, до пяти–шести – в четвертых классах. В самом начале обучения причиной объединения в группы младших школьников являются внешние факторы, например, «сидят рядом». Позже младших школьников объединяет в группы общность интересов и нравственных качеств.

С началом обучения в школе не все учащиеся в классе имеют благоприятное положение среди сверстников. Положение младшего школьника в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется несколькими факторами [7, с. 460–461]. Так, для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: красивая внеш-

ность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу, неопрятность, плохая успеваемость и поведение, непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость. Первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста при оценке сверстников наиболее значимыми являются следующие особенности: общественная активность, в которой учащиеся уже ценят действительно организаторские способности, красивая внешность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенными являются такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду и к чужим вещам. Наиболее благоприятное место среди сверстников занимают одноклассники активные. Одновременно в классе оказываются учащиеся менее активные, которые занимают подчиненное положение. Часто у активных помощников учителя развивается завышенная самооценка, стремление во что бы то ни стало быть впереди всех. У пассивных же учащихся может развиваться угодничество либо замкнутость, недоверие к людям [2, с. 104]. В связи с этим учителю рекомендуется вовлекать в

общественную жизнь всех учащихся, чтобы сформировать актив класса именно из учащихся с общественными интересами, ответственных и инициативных.

Важную роль в формировании навыков общения у младших школьников со сверстниками к концу третьего–четвертого класса играет знание ими своих сильных и слабых сторон. Так, успеваемость для них не является единственным определяющим критерием оценки сверстников, поскольку они начинают ценить такие качества, которые непосредственно не связаны с учебной. По мнению И.В. Дубровиной, характерные для младших школьников критерии оценки сверстников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений [7, с. 461].

Иллюстрацией выше указанных особенностей взаимоотношений со сверстниками может служить следующий эпизод из школьной жизни [там же, с. 464]. Один из второклассников отличался очень низкой успеваемостью по всем основным предметам. Неудачи приобрели хронический характер, и перспектив на улучшение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно, в классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетрадях, иногда – на парте. И тогда его учительница, отчаявшись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организовала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональными художниками. Выставка

имела большой успех, мальчик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учительницей. Отношение одноклассников к нему также изменилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скромны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему во многом изменилось.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит дальнейшее развитие психических процессов, которые характеризуют наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и обеспечивают их дальнейшее психическое развитие.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Какие изменения происходят в развитии психических процессов у младших школьников?
2. Чем внимание, память и мышление младших школьников отличается от внимания, памяти и мышления детей дошкольного возраста?
3. При каких условиях восприятие младших школьников становится целенаправленным?
4. Какие условия способствуют развитию творческого воображения у младших школьников?
5. Каковы особенности развития самооценки и межличностных отношений у младших школьников?

### **2.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ**

Психологическая готовность младших школьников к школьному обучению является одним из важных итогов психического развития в дошкольном периоде.

В отечественной психологии вопросы психологической готовности к школьному обучению рассматривались в трудах Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцовой, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др.

Проблема готовности к школе включает педагогический и психологические аспекты. В связи с этим выделяется педагогическая и психологическая готовность к школе.

*Педагогическая готовность к школе* – это уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе [7, с. 401]. К ним относятся навыки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текста, чтение стихов. По мнению педагогов и психологов, владение этими навыками и умениями облегчает первокласснику начальный этап обучения в школе. Однако нередко случается, что первоклассники, имеющие на момент поступления в школу высокий уровень педагогической готовности, не готовы выполнять дисциплинарные требования учителя, не умеют работать по заданному образцу, не умеют устанавливать отношения с одноклассниками. Как отмечается в исследованиях И.В. Дубровиной, такие первоклассники не обладают необходимым уровнем психологической зрелости [там же, с. 402].

Для обозначения уровня психического развития младшего школьника учеными используются разные определения: «школьная зрелость», «готовность к школе», «психологическая готовность к школе». В психолого-педагогической литературе данные понятия рассматриваются как синонимы.

Понятие «психологическая готовность к обучению в школе» учеными интерпретируется неоднозначно. Поскольку в педагогике и психологии нет единой трактовки данного понятия, то учеными отмечаются и различные ее структурные составляющие. Так, по мнению И.Ю. Кулагиной, психологическая готовность к школьному обучению – это сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной сферы, сферы произвольности и интеллектуальной сферы [4, с. 13]. Л.И. Божович в структуре психологической готовности к школе выделяет личностную и интеллектуальную готовность. Как считает Е.О. Смирнова, в качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматривается личностная (или мотивационная), интеллектуальная и волевая готовность [9, с. 270].

И.В. Дубровина в структуре психологической готовности к школе рассматривает личностную готовность, развитие произвольной сферы и интеллектуальную готовность. По мнению ученого, под психологической готовностью к школьному обучению понимается «сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств: особенностей мотивации, сформированности механизмов произвольной регуляции действий, достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития, определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками» [7, с. 402].

В структуре психологической готовности Н.И. Вьюнова отмечает психомоторную (функциональную) готовность, интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную (в том числе мотивационную), социально-психологическую (коммуникативную) готовность.

По мнению И.В. Шаповаленко, психологическая готовность к обучению в школе включает следующие структурные составляющие [12, с. 381]:

- социально-коммуникативную готовность (наличие у ребенка нравственных и коммуникативных способностей);
- интеллектуальную готовность (наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов);
- личностную готовность (готовность ребенка к принятию позиции школьника);
- эмоционально-волевою готовность (ребенок должен уметь ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилия к его реализации);
- мотивационную готовность (наличие познавательных интересов, стремление занять свое особое место в системе социальных отношений).

В Законе «Об образовании в РФ» в статье 67 говорится, что «получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста восьми лет. По заявлению родителей (законных представителей) детей учредитель образовательной организации вправе разрешить прием детей в образовательную организацию на обучение по образовательным программам начального общего образования в более раннем или более позднем возрасте» [10]. Однако многие ученые готовность к

школьному обучению не связывают с биологическим возрастом ребенка. Среди педагогов и психологов существуют определенные теоретические позиции по поводу «за» и «против» школьного обучения 6-летних детей. Следующая ситуация, происходящая на занятии психолога с дошкольником, характеризует готовность ребенка в возрасте 6 лет 4 месяца к обучению в школе [цит. по: 3, с. 26–27].

«Психолог просит нарисовать ребенка что-нибудь специально для него. Немного поломавшись для приличия, Миша начинает работать. Прежде всего он рисует танк со звездой на башне. Затем появляются три самолета, под ними рядом с танком – грузовик и, наконец, солдат с автоматом... Нарисовано все это довольно небрежно, но Миша вполне удовлетворен. Он красит небо в голубой цвет, землю – в коричневый, так нажимая на карандаш, что в нескольких местах рвется бумага... Это его не смущает.

В общем, рисунок совсем неплох. Правильно передана форма изображенных объектов. Линия четкая, твердая... Но тем более удивительна такая неряшливость. Ведь я специально просил Мишу показать мне, как он умеет рисовать, видимо, он относится к такой проверке с полным равнодушием. Я спрашиваю: «А ты можешь нарисовать покрасивее? Этот рисунок получился у тебя не очень аккуратным». Миша оскорбленно забирает у меня свое творение и сообщает, что больше рисовать не будет. Реакция на замечание взрослого никуда не годится. Я отмечаю это в протоколе.

Пора приступить к проверке мышления. Я достаю десяток палочек и предлагаю Мише положить их по порядку – от самой маленькой до самой большой... Но Миша не хочет при-

ниматься за работу. Он интересуется: «А зачем их класть по порядку?». Я не собираюсь скрывать от него правду и отвечаю: «Я хочу посмотреть, как ты умеешь думать. Мне интересно, получится у тебя эта задача или нет». – «Получится», – уверенно отвечает он. «Ну так давай, действуй». – «Не хочу». – «Как же так? Ведь надо посмотреть, как ты будешь это делать». – «Давайте в солдатиков играть». – «Нет, в солдатиков мы уже играли. Теперь давай играть в школу. Ты умеешь решать задачи, как в школе?». – «Умею». – «Ну, так реши эту задачу. Разложи все палочки по порядку». – «Не хочу». – «А как ты будешь учиться в школе? Ведь там надо делать то, что скажет учительница». – «А я не хочу палочки класть».

Уже перебран весь круг «школьных» аргументов. Ясно, что они на Мишу не действуют. А какие же подействуют? Попробуем подойти с другого конца. «Миша, а ведь ты даже не посмотрел, как следует на эти палочки. Ну-ка, давай вместе их рассмотрим. И офицера возьмем – он тоже будет нам помогать. Он будет следить за тем, чтобы они все построились по росту. Они у нас будут солдатами». Против этого Миша не возражает. Мы начинаем перебирать мои довольно неказистые деревяшки. «Вот какие они красивые, – комментирую я. – И для каждой надо найти свое место, чтобы все получились по порядку. Давай мы с тобой вместе будем их класть. Ты мне покажешь, какую палочку взять, а я ее положу. Договорились? Какую из них мне сейчас надо взять?». Он указывает на одну из самых маленьких. Я откладываю ее в сторону и выясняю: «А теперь какую?». – «Эту». – «А теперь?».

Когда выложены первые четыре палочки, я предлагаю: «Следующую ты сам положи. А я буду смотреть, как ты это делаешь». – «И офицер будет смотреть», – сообщает Миша. Я

подтверждаю: «Конечно, будет». Теперь у меня освободилось время, чтобы записать в протоколе: «Задачу принимает только в игровой форме. Требуется активное соучастие взрослого».

Вот уже все палочки выложены по порядку – от самой маленькой до самой большой. У меня есть еще несколько заданий. Они позволяют исследовать мышление, восприятие, внимание.

Миша со всем справляется хорошо. Но каждый раз, прежде чем он начнет работать, приходится долго его уговаривать. Я мог бы сразу подавать все как игру. Но тогда у меня не было бы оснований трижды подчеркнуть в протоколе слово «только»: «Задачу принимает только в игровой форме».

Приведенная ситуация наглядно показывает, что готовность к школьному обучению не измеряется по формальному уровню сформированности умений и навыков, таких как чтение, письмо и счет. Дошкольник, умеющий считать, писать и считать, может и не быть готовым к школьному обучению. По мнению Д.Б. Эльконина, при определении готовности к школьному обучению необходимо принимать во внимание произвольность поведения, т.е. как ребенок играет, подчиняется ли он правилам, берет ли он на себя роли [цит. по: 6, с. 333]. Готовность к школьному обучению определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. В выше указанной ситуации усвоение дошкольником знаний и умений были включены только в игровую деятельность.

Психологи, работающие с 6–летними детьми, отмечают, что шестилетний первоклассник по уровню своего психического развития все-таки остается дошкольником [3, с. 8]. Он запоминает то, что ему интересно, а не то, что нужно, он спосо-

бен заниматься не более 10–15 минут. Познавательные мотивы у шестилетних детей еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий они поддерживаются только благодаря усилиям педагога. Завышенная самооценка, характерная для большинства шестилетних детей, приводит к непониманию оценивания учителем их достижений. Такие учащиеся считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, поэтому, когда учитель говорит: «Ты сделал неправильно», – это воспринимается ими как «Ты плохо». Неустойчивость поведения, которое зависит от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и их коллективную работу на уроке. Некоторые шестилетние учащиеся не умеют действовать по образцу и подчиняться определенным правилам. Они быстрее утомляются, выполняя одну и ту же работу, поэтому им необходимо разнообразие видов деятельности.

По данным Н.И. Гуткиной, почти все дети, поступающие в школу с шести и семи лет, выражают положительное отношение к будущему обучению [цит. по: 3, с. 13]. Первоначально их привлекают внешние атрибуты школьной жизни – разноцветные рюкзаки, красивые пеналы, ручки. Наряду с этим возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. Позднее, когда начнется обучение, появляется желание учиться и узнавать что-то новое, получать отметки и просто похвалу от всех окружающих – это внутренняя позиция. Таким образом, ребенок, психологически готовый к школе, хочет учиться потому, что у него есть потребность в общении, он стремится занять определенную позицию в обществе, у него есть познавательная потребность. Учащиеся с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую

непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами [4, с. 222]. Например, когда на уроке математики учитель зачитывает условия задачи: «Дети поехали за грибами. Маша нашла четыре гриба, а Витя на два гриба больше. Сколько грибов нашли дети?», 6–летние первоклассники, едва дослушав, сообщают: «А мы тоже ездили за грибами!», «А мы белых не нашли». Кроме того, они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следят за происходящим в классе, нарушают дисциплину, что мешает остальным учащимся.

По мнению М.Е. Хилько, у детей, пришедших рано в школу (6–6 лет 3 мес.), отмечаются следующие фазы: докритическая, критическая, посткритическая [11, с. 125]:

*Докритическая фаза.* Поскольку ведущим видом деятельности в этом возрасте является игровая, то обучающегося больше всего занимает не учение, а игра. Поэтому у детей этого возраста сформированы не объективные, а субъективные предпосылки для учения в школе.

*Критическая фаза.* У обучающегося не сформированы предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной. У него возникает неудовлетворенность своим положением, он переживает эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная прежде всего на родителей и учителей.

*Посткритическая фаза.* Обучающийся одновременно осваивает учебную деятельность и игровую деятельность. Если он справляется с учебной деятельностью, то проблем в учении и поведении не наблюдается.

По мнению И.В. Шаповаленко, у детей, пришедших поздно в школу (7 лет 3 мес.–8 лет), отмечаются следующие фазы [12, с. 124]:

*Докритическая фаза.* Игровая деятельность уходит на второй план, появляется субъективное желание стать взрослым. Ребенок тянется к продуктивно-значимой деятельности.

*Критическая фаза.* Обучающийся субъективно и объективно готов к обучению в школе, однако формальный переход запаздывает, поэтому у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная прежде всего на родителей.

*Посткритическая фаза.* С приходом в школу эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

Б.С. Волковым фазы кризиса у детей 6–7 лет имеют следующие названия: докритическая, критическая, послекритическая [2, с. 8]. Содержание этих фаз такое же, как было описано выше.

Д.Б. Эльконин писал, что «переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован без учета объективных факторов, – то существенно пострадает формирование личности ребенка» [цит. по: 3, с. 10]. Таким образом, решать, следует ли 6–летнему ребенку поступать в школу или лучше прийти через год, – значит определить, насколько он психологически готов к школьному обучению.

В психолого-педагогической литературе ученые определяют следующие важные критерии сформированности психологической готовности к обучению в школе:

- умение обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира (Л.С. Выготский, Л.И. Божович);

- произвольность регуляции действий: умение сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, умение ориентироваться на заданную систему требований, умение внимательно слушать и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме, умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Салмина);

- развитие мотивационной и произвольной сфер (Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова);

- умение соподчинять мотивы своего поведения и деятельности (Л.И. Божович);

- уровень развития общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками (Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова);

- сформированность учебно-важных качеств (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков [7, с. 401–405].

По мнению Л.С. Выготского, «готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения» [цит. по: 6, с. 333]. Психологи выделяют ряд факторов, оказывающих влияние на поведение младших школьников в начале обучения.

В первые дни школьной жизни первоклассник бывает настолько переполнен новыми впечатлениями, что даже у подготовленных к обучению детей проявляются порой совсем нетипичные для них особенности в поведении. К ним относится резкое изменение режима всего дня. Так, некоторые уча-

щиеся после занятий предоставлены сами себе, должны самостоятельно распределять свое время, что плохо им удастся, дезорганизует и утомляет. Дополнительное утомление создает и то, что с приходом в школу первоклассники все время занимаются напряженной умственной деятельностью, тогда как в детском саду их день по преимуществу был заполнен увлекательной игрой. Влияют на их поведение также и новые взаимоотношения. Вначале первоклассники поглощены только учебой, не контактируют с одноклассниками и некоторое время чувствуют себя чужими, тогда как в детском саду в процессе коллективных игр они постоянно общались со сверстниками. С приходом в школу вся их жизнь теперь связана с личностью учителя, и позиция педагога по отношению к первоклассникам отличается от позиции воспитателя детского сада. Отношения с воспитателем были более интимными, он выполнял по отношению к ребенку в какой-то степени функции родителей, а отношения с учителем складываются только в процессе учебной деятельности и являются деловыми и более сдержанными, что несколько сковывает первоклассников и создает напряжение.

Первое время в школе первоклассники чувствуют себя беспомощными. Все это влияет на их поведение. В детском саду они были радостные и оживленные. Однако в начале обучения в школе они превращаются в тихих, заторможенных, неловких, или наоборот, раньше бывшие спокойными и уравновешенными теперь в школе они становятся возбудимыми. Такие изменения в поведении первоклассников могут свидетельствовать о том, что при поступлении в первый класс они переживают сложный период в своей жизни – период адаптации [3, с. 94]. Они осваивают новую социальную роль, новый вид деятельности, приобретают новое социальное окружение,

приспосабливаются к новым правилам поведения, отношениям со взрослыми и сверстниками, новому режиму.

*Адаптация* – это приспособление, привыкание организма к новым условиям [2, с. 161].

Для процесса адаптации младших школьников в начале школьного обучения характерны эмоциональная напряженность, повышенная тревожность, расстройство сна и аппетита, неожиданные скачки температуры, потеря веса, обострение хронических заболеваний, могут появиться страхи и капризы, замкнутость, демонстративность и упрямство. Если первоклассники в первые месяцы не смогли адаптироваться к новым условиям жизни, то у них возникают проблемы в учебной деятельности и в отношениях с окружающими. К концу обучения в первом классе у таких учащихся отмечается недисциплинированность, падение интереса к учебе, низкая успеваемость, конфликты со сверстниками и взрослыми.

Основными критериями адаптированного первоклассника являются:

- положительное отношение к школе;
- умение устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками;
- адекватное восприятие школьных требований;
- легкое усвоение учебного материала;
- проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений;
- благоприятное статусное положение в классе.

У психологически не готовых к школьному обучению детей намного сложнее происходит период адаптации. По мнению В.С. Мухиной, период адаптации при благоприятных обстоятельствах длится 2–3 месяца. Если этот период затягивается, то говорят о школьной дезадаптации [цит. по: 3, с. 94].

Школьная дезадаптация не всегда является следствием несостоявшейся адаптации к школьному обучению. Она может начаться на любом этапе младшего школьного возраста.

Причинами нарушения адаптации являются следующие [там же, с. 95]:

- непрофессионализм учителя;
- неадекватный стиль воспитания;
- авторитарный стиль общения учителя с классом;
- трудности учения;
- индивидуальные особенности обучающегося.

Важными показателями психологической адаптации к школе у младших школьников являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися, учителем и овладение навыками учебной деятельности [2, с. 18].

Поступление ребенка в школу совпадает с началом кризиса семи лет. Независимо от того, когда ребенок пойдет в школу, в шесть или семь лет, он в определенный момент своего развития проходит через этот кризис.

Переходный период между возрастными этапами психического развития ребенка называют в психологии кризисом возрастного развития. Это переходный период, который происходит неравномерно и представляет собой чередование кризисных и спокойных периодов, которые поочередно сменяют друг друга.

По мнению Л.С. Выготского, кризис возрастного развития – это «сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка» [цит. по: 11, с. 51].

В возрастной психологии отмечается четыре основных критических периода [9, с. 69]:

1) кризис одного года (переход от младенчества к раннему детству);

2) кризис трех лет (переход от раннего к дошкольному возрасту);

3) кризис семи лет (переход от дошкольного к младшему школьному возрасту);

4) кризис подросткового возраста.

Кризис семи лет не имеет четко выраженных границ. Данный кризисный период может начаться в семь лет, может сместиться к шести или восьми годам [7, с. 401].

В период кризиса семи лет ребенок нередко становится трудновоспитуемым, перестает выполнять привычные нормы поведения. Нередко в привычных ситуациях ребенок никак не реагирует на простые просьбы или замечания родителей, делает вид, что не слышит их. Если раньше ребенок без проблем выполнял обычные режимные моменты, то теперь в ответ на приглашение идти обедать или спать он никак не реагирует, как бы игнорируя призывы близких взрослых. В этом же возрасте появляется непослушание, споры со взрослыми, возражение по всяким поводам. Например, ребенок может отказываться мыть руки перед едой (хотя раньше он это делал без возражений) и доказывать, что это делать совсем не обязательно. В семье ребенок начинает демонстрировать нарочито взрослое поведение. Он может изображать какого-то конкретного члена семьи (например, отца) или стремиться к выполнению каких-то взрослых обязанностей. Может «по-взрослому» рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то (почистить зубы или пойти спать), при этом его «логическая аргументация» имеет характер своеобразного резонерства, которое повторяет услышанное от взрослых и может продолжаться бесконечно долго [9, с. 265].

Психологами описаны основные признаки проявления кризиса семи лет [6; 7; 11]:

– потеря непосредственности (младший школьник задумывается о смысле деятельности, особое значение для него приобретает значимость действия);

– манерничанье (у ребенка появляются тайны, он строит из себя умного или строгого, что-то скрывает);

– симптом «горькой конфеты» (неприятное переживание от того, что так хотелось, и от чего пришлось отказаться из-за несоблюдения определенных правил).

Симптом «горькой конфеты» описан психологом А.Н. Леонтьевым. Дошкольник получает от экспериментатора практически невыполнимое задание: достать удаленную вещь, не вставая со стула. Экспериментатор выходит, продолжая наблюдать за ребенком из соседнего помещения. После безуспешных попыток ребенок встает, берет привлекающий его предмет и возвращается на место. Экспериментатор входит, хвалит его и предлагает в награду конфету. Ребенок отказывается от нее, а после повторных предложений начинает тихо плакать. Конфета оказывается для него «горькой».

В данной ситуации ребенок был поставлен в ситуацию конфликта мотивов. Один его мотив – взять интересующую вещь (непосредственное побуждение). Другой – выполнить условие взрослого («социальный» мотив). В отсутствие взрослого вверх взяло непосредственное побуждение. Однако с приходом экспериментатора актуализировался второй мотив, значение которого еще усилилось незаслуженной наградой. Отказ и слезы ребенка – свидетельство того, что процесс освоения социальных норм и соподчинения мотивов уже начался, хотя и не дошел еще до конца.

Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные психические новообразования этого периода. Негативные проявления в поведении ребенка в этом (как и во всяком другом) переходном периоде, по мнению Е.О. Смирновой являются лишь теневой, оборотной стороной позитивных изменений личности, которые и составляют основной психологический смысл этого переходного периода [9, с. 266].

Таким образом, за внешними проявлениями «странного» поведения скрываются внутренние изменения. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим. Он начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения результата. Поведение становится менее импульсивным, чем в дошкольном возрасте, появляется его произвольность, управляемость [1, с. 7].

В этот период времени у младших школьников отмечаются существенные изменения в психическом развитии и в плане переживаний, которые образуют устойчивые аффективные комплексы. Появляется психологический механизм, названный Л.С. Выготским обобщением переживаний. Приведем пример обобщения переживаний хромого мальчика, который в дошкольном возрасте любил играть с ребятами в футбол [цит. по: 3, с. 29].

«Мальчик, страдавший хромотой, мешавшей ему в подвижных играх со сверстниками, тем не менее активно участвовал в этих играх, несмотря на то, что зачастую они плохо для него заканчивались. Ребята сердились на него за его неловкость, дразнили, исключали из игры. Однако всякий раз, когда они его снова звали поиграть с ними, этот мальчик с радостью соглашался. В результате ребята опять его ругали, он плакал, однако на следующий день снова стремился принять участие в

этих играх с детьми. Так продолжалось долго, пока однажды этот мальчик неожиданно стал отказываться идти на улицу играть с детьми. Даже когда обеспокоенная его поведением мать стала уговаривать его пойти, как обычно, погонять с ребятами мяч, он наотрез отказался, заявив, что лучше он посидит дома, так как ему совершенно не хочется играть в футбол».

В данной ситуации, согласно терминологии Л.С. Выготского, произошло «обобщение переживания». Мальчику не расхотелось играть. К повзрослевшему ребенку пришло осознание своего неуспеха, возникло обобщенное переживание собственной несостоятельности в спортивных занятиях, и это оказалось сильнее непосредственного желания играть. Если до этого момента мальчик поступал именно как дошкольник – ситуативно, то теперь он уже может предвидеть, чем закончится для него игра. В дошкольном периоде естественные неудачи и насмешки сверстников огорчали мальчика, но, несмотря на это, он каждый раз при первой возможности устремлялся во двор и присоединялся к играющим ребятам. Несмотря на хроническую неуспешность, общего чувства своей неполноценности у него не было. Однако в семь лет он впервые отказался от игры в футбол, осознав свою несостоятельность в этом деле. Возникло обобщенное аффективное переживание своей спортивной ущербности, которое стало сильнее непосредственного желания играть.

Таким образом, успехи или неудачи, переживаемые ребенком, приводят к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. В дальнейшем эти аффективные явления могут изменяться, даже исчезнуть по мере накопле-

ния опыта другого рода. Однако, некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует от младших школьников нового содержания отношений. Это новый уровень развития самосознания, это центральное личностное образование, которое начинает определять всю систему отношений ребенка: к себе, к другим людям, к миру в целом [7, с. 400].

Таким образом, психологическая готовность младших школьников к обучению в школе представляет собой новый уровень их психического развития, необходимый и достаточный для освоения ими образовательной программы в условиях школьного обучения в коллективе сверстников. Она начинает формироваться у детей старшего дошкольного возраста и продолжает развиваться, когда они приступают к систематической учебной деятельности в школе.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Что такое психологическая готовность к обучению в школе и какие ее структурные компоненты выделяются?
2. Какие выделяются признаки проявления кризиса семи лет?
3. По каким критериям определятся уровень сформированности психологической готовности детей к обучению в школе?
4. В каком возрасте лучше всего начинать получение начального образования?
5. Какие трудности в обучении могут быть у рано и поздно пришедших в школу детей?

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Представленное учебное пособие разработано в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и предназначено для изучения дисциплины «Психология детей младшего школьного возраста».

Учебная дисциплина «Психология детей младшего школьного возраста» является важной в профессиональной подготовке бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Она составляет основу для изучения таких дисциплин, как «Психология подросткового возраста», «Клиническая психология детей и подростков», «Психология семьи и семейного консультирования», «Возрастно-психологическое консультирование», «Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста».

В учебном пособии раскрываются предмет, задачи и методы исследования психологии детей младшего школьного возраста, описываются основные теории, факторы и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста, рассматриваются их возрастные особенности, дается характеристика психологической готовности к обучению в школе.

Практические задания, предлагаемые в рамках курса «Психология детей младшего школьного возраста», направлены на развитие умений определять общие, специфические

закономерности и индивидуальные особенности психического развития детей младшего школьного возраста, осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей, выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей детей младшего школьного возраста.

Курс психологии детей младшего школьного возраста способствует развитию владений регуляцией поведения и деятельности детей младшего школьного возраста, методами психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста, технологией построения развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей младших школьников.

Содержание учебного пособия позволяет сформировать представления о специфических закономерностях, индивидуальных особенностях психического развития детей младшего школьного возраста, о теоретических основах развития личности детей младшего школьного возраста, знание которых позволит педагогам и психологам продуктивно и качественно решать профессиональные задачи в системе начального общего образования.

Представленный в учебном пособии материал будет полезен бакалаврам заочной и очной форм обучения, обучающимся по психолого-педагогическому направлению подготовки, педагогам и психологам, которые занимаются проблемами начального общего образования, а также родителям, интересующимся вопросами психического развития детей младшего школьного возраста.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волков, Б.С. Психология возраста [Текст] / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2013. – С. 13–133.
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника [Текст]: учеб. пособие / Б.С. Волков. – М.: Академический Проект, 2005. – 208 с.
3. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с.
4. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Академический Проект, 2011. – С. 221–253.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст]: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст]: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2012. – С. 331–357.
7. Психология [Текст]: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, А.Д. Андреева; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2015. – 496 с.
8. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] / А.С. Обухова. – М.: Юрайт, 2016. – 583 с.
9. Смирнова, Е.О. Детская психология [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.
11. Хилько, М.Е. Возрастная психология [Текст]: краткий курс лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2012. – 194 с.
12. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### **СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

##### *Инвариантная часть*

1. Составить методические рекомендации для родителей на следующие темы: «Как вести себя с ребенком при кризисе 7 лет?» и «Подготовка детей к школе».

2. Подобрать и проанализировать три методики изучения готовности детей к обучению в школе.

3. Подобрать ситуационную задачу, раскрывающую деятельность детей младшего школьного возраста и содержащую психолого-педагогическую проблему.

4. Подготовить сообщения по темам занятий.

5. Подготовиться к письменному опросу по темам занятий.

6. Подготовить реферат на предложенную тему.

7. Подобрать упражнения, направленные на развитие межличностных отношений младших школьников.

8. Проанализировать методы и методики изучения личности младшего школьника.

9. Написать контрольную работу.

##### *Вариативная часть*

1. Подобрать библиографический список по темам занятий с использованием ЭБС ЮУрГГПУ.

2. Выступить с сообщениями на занятиях.

**Фонд оценочных средств по дисциплине  
«Психология детей младшего школьного возраста»**

**Материалы для текущего контроля**

*Примерные задания, направленные на изучение уровня сформированности знаний*

**Задание 1.** Подготовиться к устному опросу.

*Вопросы, по которым осуществляется устный опрос*

Предмет, задачи и методы психологии детей младшего школьного возраста.

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.

Ведущая деятельность младших школьников.

Психологическая готовность к обучению в школе.

Адаптация детей к обучению в школе.

Психологическая характеристика кризиса 7 лет.

Интеллектуальное развитие младших школьников.

Развитие личности младших школьников.

Специфика общения младших школьников со взрослыми и сверстниками.

**Задание 2.** Подготовиться к письменному опросу (тестированию).

*Демонверсия письменного опроса*

1. Выберите структурные компоненты учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову):

1) учебная задача, учебные действия, действия контроля, действия оценки, мотивация учения;

2) учебная задача, учебные действия, мотивы учения, рефлексия;

3) учебная задача, учебные действия, мотивы учения, самооценка.

2. Выберите психические новообразования младших школьников:

1) произвольность психических явлений, внутренний план действий, рефлексия;

2) произвольность психических явлений, внутренний план действий, самоконтроль;

3) произвольность психических явлений, внутренний план действий, самооценка.

3. Определите биологические границы младшего школьного возраста:

1) 6 (7) лет – 10 (12) лет;

2) 6 (7) лет – 11 (12) лет;

3) 6 (7) лет – 10 (11) лет.

4. Определите последовательность этапов внутреннего плана действий (по П.Я. Гальперину):

1) переход к действию в уме;

2) проговаривание вслух порядка выполненных действий (речевое действие);

3) проговаривание про себя порядка выполнения действий (овладение умственными действиями);

4) выполнение учащимися действий (внешнее действие);

5) объяснение учителя;

6) мотивация.

5. На развитие какой памяти направлена методика А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов»:

1) смысловой памяти;

2) механической памяти;

3) слуховой памяти.

6. Определите особенности объема внимания младшего школьника:

1) 2–3 объекта;

2) 3–4 объекта;

3) 5–6 объектов.

7. Формирование самооценки младшего школьника происходит в учебной деятельности:

- 1) при оценивании знаний учителем;
- 2) при оценивании личности;
- 3) при социальном статусе.

8. Определите признаки благоприятного положения младшего школьника в классе:

- 1) с желанием ходит в школу, проявляет активность в учебной деятельности, положительно относится к одноклассникам;
- 2) с желанием ходит в школу, проявляет активность вне школы, положительно относится к одноклассникам;
- 3) с желанием ходит в школу, демонстрирует свою независимость, положительно относится к одноклассникам.

9. Верно ли следующее утверждение: «результаты учения обязательно нужно оценивать отметкой»:

- 1) да;
- 2) нет.

10. Мотивами учения младшего школьника являются:

- 1) получение похвалы, желание быть кем-то, познавательный мотив, интерес к знаниям;
- 2) самоутверждение, желание быть кем-то, познавательный мотив, интерес к знаниям;
- 3) самообразование, желание быть кем-то, познавательный мотив, интерес к знаниям;
- 4) получение похвалы, самоутверждение, познавательный мотив, интерес к знаниям.

*Примерные задания, направленные на изучение уровня сформированности умений*

**Задание 1.** Охарактеризуйте методы изучения личности младшего школьника.

**Задание 2.** Проанализируйте ситуации и ответьте на поставленные вопросы [1, с. 15–117]:

### *Ситуация 1.*

Мать пишет: «В последнее время моя Лена, ученица 3-го класса, стала приходить из школы в плохом настроении. Вчера ее прорвало, она весь вечер рыдала, а наутро отказалась идти в школу. Сказала, что учительница ненавидит ее, специально унижает ее перед классом. Лена всегда была очень ответственной».

Почему Лена уверена, что учительница ее ненавидит? Каким должно быть поведение матери?

### *Ситуация 2.*

Миша (10 лет) – мальчик старательный, но учеба ему не дается. Он знает о добрых намерениях матери. Рад бы соответствовать ее (и учителя) ожиданиям. Делал даже попытки учиться лучше, но неудачно.

Достаточно ли одного желания хорошо учиться? Обоснуйте свой ответ.

### *Ситуация 3.*

Ваня, ученик 1-го класса, придя домой, рассказывает маме, что было интересно. Он с радостью говорит маме, что узнал, понял, чему научился.

О развитии какой мотивации учения Вани можно предположить?

### *Ситуация 4.*

Таня, ученица 1-го класса, придя домой, с радостью рассказывала о том, как она выписывала слова. В предыдущий раз рассказывала о том, как копировали написанное учителем на доске, как она точно выполняла все ее указания.

О развитии какой мотивации учения Тани можно предположить?

### *Ситуация 5.*

К Ване пришел Миша и позвал его гулять. А Ваня отвечает, что не сделал еще уроки. На что Миша возразил: «Потом доделаешь!». «Но я должен сделать сейчас», – ответил Ваня, иначе меня

будет ругать учительница, да и мама мной будет недовольна, запретит смотреть телевизор».

О какой мотивации учения Вани идет речь?

*Ситуация 6.*

Мама говорит, что ее сын к 4-му классу как-то изменился. Стал испытывать какое-то замешательство. Он растерян и не знает, что делать. Сидит и бессмысленно перелистывает страницы учебника. Перекладывает предметы с места на место, не зная с чего начать.

С чем могут быть связаны такие изменения у школьника к 4-му классу?

*Ситуация 7.*

Ученик сидит на уроке и смотрит в окно. Учитель это видит и призывает: «Петя, прекрати смотреть в окно. Слушай внимательно».

Эффективны ли такие призывы учителя?

*Ситуация 8.*

Витя (7 лет), мальчик старательный и аккуратный, придя в школу, слушал учителя внимательно. Он хорошо переписывал упражнения с доски. И все, что нужно скопировать, он выполнял хорошо. А там, где требуются умственные усилия, он испытывал затруднения. Вместо того, чтобы понять текст, дословно его заучивал. Вместо решения задачи ждал, когда можно было просто списать ее решение.

С чем может быть связана такая интеллектуальная пассивность?

*Ситуация 9.*

На этапе начального обучения ученик приобретает навыки взаимодействия со сверстниками, заводит друзей. Однако не всем это удастся. Так, у Миши (10 лет) нет друзей в классе.

Должен ли учитель обратить внимание на то, что у Миши в 10 лет нет друзей?

*Ситуация 10.*

Мама Мити (6 лет) познакомила сына с соседским мальчиком Петей (8 лет) в надежде помочь развить общительность сына.

Почему для развития общительности ребенка ему лучше контактировать с ребенком старше его?

*Ситуация 11.*

Вернувшись после летнего отдыха из деревни Костя и Миша стали строить колодец. Они сложили из брусков сруб и стали прилаживать ворот, на который в настоящем колодце наматывается веревка, когда ведро с водой вытаскивают наверх. Однако круглый брус, который должен был играть роль ворота, никак не лежал на срубе, он поворачивался, соскальзывал, падал. Колодец не получался. Дети вскоре перестали его строить.

Какие особенности воли и других психических процессов проявились у мальчиков? Укажите, для какого периода в развитии ребенка они характерны.

*Ситуация 12.*

После посещения балета «Щелкунчик» брат и сестра в течение целого месяца разыгрывали бой Щелкунчика с Крысиным королем. И каждый раз сестренка бросала во врага Щелкунчика свою туплю. Этот момент был детям совершенно необходим в воспроизведении спектакля. Почему-то их старший брат, ученик четвертого класса, тоже смотревший балет, не принимал участия в этой игре. Он сердился, закрывал уши и сидел неподвижно, часто глядя в одну точку.

Какие особенности воображения и памяти проявляются у детей в описанных фактах? Для какого возраста характерно такое поведение? Можно ли считать, что балет произвел на младших детей более сильное впечатление, чем на их старшего брата?

*Ситуация 13.*

Если ребенка 4–5 лет упрекнуть в том, что он что-то сделал плохое, например, испортил тетрадь для рисования, громко разговаривал на занятиях физкультурой, он часто заявляет: «А Сережа тоже напачкал» или «Валя тоже болтала».

Почему ребенок этого возраста так говорит? Каковы мотивы таких рассуждений? Сохраняются ли эти мотивы у детей 8–9-летнего возраста? В каких формах эти мотивы обнаруживаются к концу младшего школьного возраста?

*Ситуация 14.*

Некоторые дети, рассказывая о виденном или услышанном, часто прибавляют то, чего не было в действительности. Они выдумывают новые подробности, уверяя собеседника в том, что все так действительно и было.

В чем причина таких рассказов детей? Можно ли назвать такие выдумки ложью? Для какого возраста такие факты наиболее характерны?

*Ситуация 15.*

Первокласснику предложили к каждому написанному слову подобрать слово, противоположное по смыслу. Ответы ученика: 1) добро – зло; 2) мороз – жара; 3) крепкий – ватный; 4) смелость – трусиха; 5) слепое – зеленое.

Какие ошибки совершил первоклассник? Какими особенностями детского мышления их можно объяснить?

**Задание 3.** Определите, какие особенности психического развития детей младшего школьного возраста проявляются в ниже приведенных отрывках из художественных произведений:

*Отрывок из произведения А.Н. Толстого*

*«Золотой ключик или Приключения Буратино»*

«...– Теперь сядьте, положите руки перед собой. Не горбитесь, – сказала девочка и взяла кусочек мела. – Мы займемся арифметикой... У вас в кармане два яблока...

Буратино хитро подмигнул:

– Врете, ни одного...

– Я говорю, – терпеливо повторила девочка, – предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?

– Два.

– Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился – так здорово подумал.

– Два...

– Почему?

– Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!

– У вас нет никаких способностей к математике, – с огорчением сказала девочка...».

*Отрывок из русской народной сказки «Гуси-лебеди»*

«Жили старичок со старушкою; у них была дочка да сынок маленький.

– Дочка, дочка! – говорила мать. – Мы пойдем на работу, принесем тебе булочку, сошьем платице, купим платочек; будь умна, береги братца, не ходи со двора.

Старшие ушли, а дочка забыла, что ей приказывали; посадила братца на травке под окошком, а сама побежала на улицу, заигралась, загулялась.

Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крылышках.

Пришла девочка, глядь – братца нету! Ахнула, кинулась туда-сюда – нету! Кликала, заливалась слезами, причитывала, что худо будет от отца и матери, – братец не откликнулся!...».

*Отрывок из стихотворения А. Барто «Игра в стадо»*

«Мы вчера играли в стадо,

И рычать нам было надо.

Мы рычали и мычали,

По-собачьи лаяли,

Не слышали замечаний Анны Николаевны.

А она сказала строго:  
– Что за шум такой у вас?  
Я детей видала много –  
Таких я вижу в первый раз.  
Мы сказали ей в ответ:  
– Никаких детей тут нет!  
Мы не Пети и не Вовы –  
Мы собаки и коровы.  
И всегда собаки лают,  
Ваших слов не понимают.  
И всегда мычат коровы,  
Отгоняя мух.  
А она в ответ:  
– Да что вы?  
Ладно, если вы коровы,  
Я тогда – пастух.  
Я прошу иметь в виду:  
Я коров домой веду».

*Отрывок из стихотворения А. Барто «Разговор с дочкой»*

– Мне не хватает теплоты, –  
Она сказала дочке.  
Дочь удивилась:  
– Мерзнешь ты  
И в летние денечки?  
– Ты не поймешь, еще мала, –  
Вздыхнула мать устало.  
А дочь кричит:  
– Я поняла! –  
И тащит одеяло.

*Отрывок из стихотворения А. Барто «Я выросла»*

Мне теперь не до игрушек –  
Я учусь по букварю,  
Соберу свои игрушки

И Сереже подарю.  
Деревянную посуду  
Я пока дарить не буду.  
Заяц нужен мне самой –  
Ничего, что он хромой,  
А медведь измазан слишком...  
Куклу жалко отдавать:  
Он отдаст ее мальчишкам  
Или бросит под кровать.  
Паровоз отдать Сереже?  
Он плохой, без колеса...  
И потом, мне нужно тоже  
Поиграть хоть полчаса!  
Мне теперь не до игрушек –  
Я учусь по букварю...  
Но я, кажется, Сереже  
Ничего не подарю.

*Отрывок из рассказа Н. Носова «Фантазеры»*

«Мишутка и Стасик сидели в саду на скамеечке и разговаривали. Только они разговаривали не просто, как другие ребята, а рассказывали друг другу разные небылицы, будто пошли на спор, кто кого переверт.

– Сколько тебе лет? – спрашивает Мишутка.

– Девяносто пять. А тебе?

– А мне сто сорок. Знаешь, – говорит Мишутка, – раньше я был большой-большой, как дядя Боря, а потом сделался маленький.

– А я, – говорит Стасик, – сначала был маленький, а потом вырос большой, а потом снова стал маленький, а теперь опять скоро буду большой.

– А я, когда был большой, всю реку мог переплыть, – говорит Мишутка.

– У! А я море мог переплыть!

– Подумаешь – море! Я океан переплывал!

- А я раньше летать умел!
- А ну, полети!
- Сейчас не могу: разучился...».

*Отрывок из рассказа Н. Носова «Живая шляпа»*

«Шляпа лежала на комодѐ, котенок Васька сидел на полу возле комода, а Вовка и Вадик сидели за столом и раскрашивали картинки. Вдруг позади них что-то плюхнулось – упало на пол. Они обернулись и увидели на полу возле комода шляпу.

Вовка подошел к комоду, нагнулся, хотел поднять шляпу – и вдруг как закричит:

- Ай-ай-ай! – и бегом в сторону.
- Чего ты? – спрашивает Вадик.
- Она жи-жи-живая!
- Кто живая?
- Шля-шля-шля-па.
- Что ты! Разве шляпы бывают живые?
- По-посмотри сам!

Вадик подошел поближе и стал смотреть на шляпу. Вдруг шляпа поползла прямо к нему. Он как закричит:

- Ай! – и прыг на диван. Вовка за ним.

Шляпа вылезла на середину комнаты и остановилась. Ребята смотрят на нее и трясутся от страха. Тут шляпа повернулась и поползла к дивану.

- Ай! Ой! – закричали ребята.

Соскочили с дивана – и бегом из комнаты. Прибежали на кухню и дверь за собой закрыли.

- Я у-у-хо-хо-жу! – говорит Вовка.
- Куда?
- Пойду к себе домой.
- Почему?

– Шляпы бо-боюсь! Я первый раз вижу, чтоб шляпа по комнате ходила...».

*Отрывок из рассказа В. Драгунского «Где это видано, где это слыхано...»*

«...Я побежал в класс. Там сидел Мишка и смотрел в окно.

Я сказал:

– Ну, сегодня выступаем!

А Мишка вдруг промямлил:

– Неохота мне выступать...

Я прямо оторопел. Как – неохота? Вот так раз! Ведь мы же репетировали? А как же Люся и Борис Сергеевич? Андрюшка? А все ребята, ведь они читали афишу и прибегут как один? Я сказал:

– Ты что, с ума сошел, что ли? Людей подводить?

А Мишка так жалобно:

– У меня, кажется, живот болит.

Я говорю:

– Это со страху. У меня тоже болит, но я ведь не отказываюсь!

Но Мишка все равно был какой-то задумчивый. На большой перемене все ребята кинулись в малый зал, а мы с Мишкой еле плелись позади, потому что у меня тоже совершенно пропало настроение выступать. Но в это время нам навстречу выбежала Люся, она крепко схватила нас за руки и поволокла за собой, но у меня ноги были мягкие, как у куклы, и заплетались. Это я, наверно, от Мишки заразился.

В зале было огорожено место около рояля, а вокруг столпились ребята из всех классов, и няни, и учительницы.

Мы с Мишкой встали около рояля.

Борис Сергеевич был уже на месте, и Люся объявила дикторским голосом:

– Начинаем выступление «Пионерского Сатирикона» на злободневные темы. Текст Андрея Шестакова, исполняют всемирно известные сатирики Миша и Денис! Попросим!

И мы с Мишкой вышли немножко вперед. Мишка был белый, как стена. А я ничего, только во рту было сухо и шершаво, как будто там лежал наждак.

Борис Сергеевич заиграл. Начинать нужно было Мишке, потому что он пел первые две строчки, а я должен был петь вторые две строчки. Вот Борис Сергеевич заиграл, а Мишка выкинул в сторону левую руку, как его научила Люся, и хотел было запеть, но опоздал, и, пока он собирался, наступила уже моя очередь, так выходило по музыке. Но я не стал петь, раз Мишка опоздал. С какой стати!

Мишка тогда опустил руку на место. А Борис Сергеевич громко и раздельно начал снова.

Он ударил, как и следовало, по клавишам три раза, а на четвертый Мишка опять откинул левую руку и наконец запел:

Папа у Васи силен в математике,

Учится папа за Васю весь год.

Я сразу подхватил и прокричал:

Где это видано, где это слыхано, –

Папа решает, а Вася сдает?!

Все, кто был в зале, рассмеялись, и у меня от этого стало легче на душе. А Борис Сергеевич поехал дальше. Он снова три раза ударил по клавишам, а на четвертый Мишка аккуратно выкинул левую руку в сторону и ни с того ни с сего запел сначала:

Папа у Васи силен в математике,

Учится папа за Васю весь год.

Я сразу понял, что он сбился! Но раз такое дело, я решил допеть до конца, а там видно будет. Взял и допел:

Где это видано, где это слыхано, –

Папа решает, а Вася сдает?!

Слава богу, в зале было тихо – все, видно, тоже поняли, что Мишка сбился, и подумали: «Ну что ж, бывает, пусть дальше поет».

А музыка в это время бежала все дальше и дальше. Но Мишка был какой-то зеленоватый.

И когда музыка дошла до места, он снова вымахнул левую руку и, как пластинка, которую «заело», завел в третий раз:

Папа у Васи силен в математике,  
Учится папа за Васю весь год.

Мне ужасно захотелось стукнуть его по затылку чем-нибудь тяжелым, и я заорал со страшной злостью:

Где это видано, где это слыхано, –  
Папа решает, а Вася сдает?!

Мишка, ты, видно, совсем рехнулся! Ты что в третий раз одно и то же затягиваешь? Давай про девчонок!

А Мишка так нахально:

– Без тебя знаю! – И вежливо говорит Борису Сергеевичу: –  
Пожалуйста, Борис Сергеевич, дальше!

Борис Сергеевич заиграл, а Мишка вдруг осмелел, опять выставил свою левую руку и на четвертом ударе заголосил как ни в чем не бывало:

Папа у Васи силен в математике,  
Учится папа за Васю весь год.

Тут все в зале прямо завизжали от смеха, и я увидел в толпе, какое несчастное лицо у Андрюшки, и еще увидел, что Люся, вся красная и растрепанная, пробивается к нам сквозь толпу. А Мишка стоит с открытым ртом, как будто сам на себя удивляется. Ну а я, пока суд да дело, докрикиваю:

Где это видано, где это слыхано, –  
Папа решает, а Вася сдает?!

Тут уж началось что-то ужасное. Все хохотали как зарезанные, а Мишка из зеленого стал фиолетовым. Наша Люся схватила его за руку и утащила к себе. Она кричала:

– Дениска, пой один! Не подводи!.. Музыка! И!..

А я стоял у рояля и решил не подвести. Я почувствовал, что мне стало все равно, и, когда дошла музыка, я почему-то вдруг тоже выкинул в сторону левую руку и совершенно неожиданно завопил:

Папа у Васи силен в математике,

Учится папа за Васю весь год...

Я даже плохо помню, что было дальше. Было похоже на землетрясение. И я думал, что вот сейчас провалюсь совсем под землю, а вокруг все просто падали от смеха – и няни, и учителя, все, все...

**Задание 4.** Ознакомьтесь с содержанием конспектов уроков и определите, на развитие каких психических процессов они направлены.

*Конспект урока по математике для учащихся первого класса.*

*Автор: М.В. Ипатова, МБОУ СОШ № 21, г. Северодвинск*

Цель урока – закрепить навыки счета в пределах 20.

Оборудование: лента цифр, рисунки домиков для логической задачи, шапочки героев сказки «Колобок», индивидуальные карточки с цифрами у каждого ребенка.

Ход урока

**1.** Организационный момент.

Учитель: Снова прозвенел звонок, начинается урок! Прежде, чем начать урок, создадим себе и друг другу хорошее настроение. А хорошее настроение начинается с улыбки. Посмотрим друг на друга и улыбнемся.

**2.** Постановка задач урока.

Учитель: Сегодня мы с вами отправляемся в сказку, угадайте, какую? Узнали героя сказки? (Учитель показывает шапочку Колобка). Почему сказка называется русской народной? Вспомните начало сказки «Колобок» (Учащиеся отвечают). Молодцы! Испекла бабка Колобок и положила на окно студиться. Колобок, на удивление, получился необычный. Мало того, что непоседа, еще и любознательный (желающему ученику одевается шапочка Колобка). Спрыгнул он с окна и покатился по дорожке.

### 3. Актуализация опорных знаний:

Учитель: Навстречу ему Заяц. Кто хочет сыграть роль Зайчика? (Выбирается ученик).

Ученик-Зайчик: Колобок, Колобок! Я тебя съем!

Ученик-Колобок: Выполни сначала мои задания: сосчитаю от 6 до 11; назови последующее число 8; назови предыдущее число 6; назови «соседей» числа 13.

### 4. Минутка чистописания.

### 5. Повторение состава числа 10.

Учитель: Побежал Колобок дальше. Кто встретился Колобку после зайца? Кто хочет быть Волком? (Надевается шапочка Волка ученику). Навстречу ему Волк.

Ученик-Волк: Колобок, Колобок, я тебя съем!

Учитель: Отвечает Колобок.

Ученик-Колобок: Выполни мое задание (ученики записывают в тетрадь примеры):

$1+9=$

$2+8=$

$3+7=$

$4+6=$

$10-1=$

$10-2=$

$10-3=$

$10-4=$

$10-9=$

$10-8=$

$10-7=$

$10-6=$

### 6. Математический диктант.

Учитель: Катится Колобок, катится, а навстречу ему Медведь.

Ученик-Медведь: Какой ты аппетитный, Колобок! Пожалуй, я тебя съем!

Ученик-Колобок: Нет, Михайло Потапыч, сначала реши мою задачу!

(Ученик-Медведь решает задачу):

Зайка бегал на базар –

Нужен был ему товар.

Чтоб довольны были детки,

Он купил четыре репки.

Семь морковок взял с витрины

Малышу на именины.

Себя полакомить решил –

Вилочку капусты закупил.

Овощи быстрее считай,

Правильный ответ давай.

(Ученики записывают решение задачи в тетрадь).

Учитель: Молодцы! Помогли Колобку, не съел его Медведь. Покатился Колобок дальше. Устал наш Колобок и решил он отдохнуть. Давайте и мы отдохнем.

#### **7. Физкультминутка.**

Топай мишка, хлопай мишка.

Приседай со мной, братишка.

Руки вверх, вперед и вниз.

Улыбайся и садись.

#### **8. Задание на логику.**

Учитель: Катится наш Колобок по дорожке, а навстречу ему Лиса.

Ученик-Лиса: Колобочек, Колобочек, пухленький бочочек, я тебя съем!

Ученик-Колобок: Нет, Лисонька! Ничего у тебя не получится. Знаю я много сказок о твоих коварствах. Дам тебе такое задание, которое ты не сможешь выполнить. В трех домиках живут три поросенка. Нуф-Нуф и Ниф-Ниф живут в домиках с большим окном. Ниф-Ниф и Наф-Наф живут в домиках с высокой крышей. Определи, кто из поросят в каком домике живет?

Учитель: Молодцы, ребята! Помогли Колобку уцелеть и убежать от коварной Лисы. Он вас благодарит за помощь.

#### **9. Обобщение, подведение итогов.**

Учитель: Вот и закончилось наше путешествие. Давайте вспомним, где и как мы помогли Колобку перехитрить коварных героев сказки? С каким настроением вы заканчиваете этот урок?

Кто играл роли героев сказки, выйдите, пожалуйста, к доске. Давайте, ребята похлопаем Колобку, Зайцу, Медведю, Волку и Лисе, которые помогли нам урок сделать интересным.

*Конспект урока по окружающему миру для учащихся первого класса.*

*Автор: С.Г. Хремкина, ГБОУ СОШ № 1167, г. Москва*

Цель урока – формирование представления о цвете, знакомство с цветами радуги, их последовательностью.

Оборудование: компьютер, проектор, экран, металлофон, колокольчик, кукла-неваляшка, конверты с заданиями, цветные карандаши.

Ход урока

1. Организационный момент.
2. Повторение изученного материала.

Учитель: Давайте вспомним, какую тему мы прошли на предыдущем уроке? (Почему звенит звонок? Как рождается звук?). Окружающий нас мир наполнен звуками. Мы слышим, как звенит звонок, гудит автомобиль, лает собака, мычит корова, поют птицы и многое другое (Демонстрация картинок: рычит медведь, поют птицы, звенит звонок, играет музыкант). Какие звуки издают различные предметы?

3. Практическая работа.

(Учитель показывает предметы: колокольчик, куклу-неваляшку).

Учитель: Звучат ли эти предметы сейчас? Что надо сделать, чтобы услышать звук? Этот инструмент называется металлофон. А слышен ли звук от этого инструмента? Что надо сделать, чтобы от него мы услышали звук? Почему эти предметы молчали, а потом издали звук? (Мы потрясли колокольчик и неваляшку, постучали молоточком). Предметы от наших действий начали мелко дрожать. Эта дрожь передается воздуху. Так рождается звук. Дрожание воздуха невидимой волной доходит до наших ушей. Уши

улавливают эту волну, и мы слышим звук. Каким органом мы слышим звуки? (Ушами) Правильно, уши – это орган слуха (На доске – запись: УШИ – ОРГАН СЛУХА). Чего боятся уши? Как надо относиться к ушам? (Ответы детей).

(Работа парами. На парте у детей конверты с заданиями. Задание: разложить картинки на две группы – правильно или неправильно поступают ребята. Картинки о бережном отношении к ушам).

**4.** Физкультминутка.

**5.** Актуализация знаний.

Учитель: Однажды Муравей попал под сильный дождь и спрятался под зонтиком. А когда дождь почти закончился, появилось солнце. Счастливый Муравьишка посмотрел вокруг и вдруг на небе он заметил чудо ...Какое? Отгадайте загадку:

Что за чудо-красота!

Расписные ворота

Показались на пути.

В них ни въехать, ни войти?

– Что появилось на небе? (Радуга).

(На доске по ходу рассказа учителя появляются картинки: Муравьишка, дождь, солнце, радуга).

**6.** Сообщение темы и целей урока. Постановка проблемного вопроса.

Учитель: Как вы думаете, над какой темой мы сегодня будем работать? (Ответы детей). Да, ребята, сегодня на уроке мы поговорим о радуге. Должны узнать, что такое радуга, как и когда она появляется. Дети, кто из вас видел радугу? Какое настроение было при этом? Когда в небе появляется радуга? (Когда светит солнце и идет дождь).

(Чтение стихотворения):

Солнце светит и смеется,

А на Землю дождик льется.

И выходит на луга

Семицветная дуга.

Учитель: Сколько цветов у радуги? Почему же радуга разноцветная? Как вы думаете?

**7.** Изучение нового материала. Решение проблемной ситуации. (Учащиеся пытаются ответить на поставленные вопросы).

Учитель: Слово радуга похоже на слово радость. И в самом деле, радостно бывает, когда вдруг на небе возникает удивительно красивая дуга. «Райская дуга» – называли ее в старину и верили, что она приносит счастье. С тех пор так и зовут – РАДУГА. Кто знает, из каких цветов состоит радуга? В радуге 7 цветов, и все они всегда расположены в одном порядке. Как запомнить цвета по порядку? Чтобы запомнить цвета радуги, люди придумали такую фразу – подсказку: «Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан». По первым буквам слов и запоминаются цвета.

**8.** Закрепление нового.

(Работа парами. В конверте разноцветные полоски. Задача: помочь Муравьишке собрать радугу. Работа в тетради. Задача: закрась одежду человечков в цвета радуги по порядку).

**9.** Итог урока.

Учитель: Что интересного и нового вы узнали на уроке? В каком порядке расположены цвета в радуге?

*Конспект урока по русскому языку для учащихся первого класса на тему «Перенос слов». Образовательная программа «Планиета знаний».*

*Автор: Л.Г. Щербакова, МАОУ «Домодедовская средняя общеобразовательная школа №4 с углубленным изучением отдельных предметов», Московская область*

Тип урока: изучение и первичное закрепление знаний.

Цель урока – ознакомить с правилом переноса слов по слогам.

Задачи:

- 1) закрепить умение делить слова на слоги;
- 2) учить работать с книгой, доской, тетрадь, карточками;
- 3) учить работать коллективно, индивидуально;

4) воспитывать интерес к изучению русского языка;

5) воспитывать умение слушать других;

6) воспитывать заботу о своем здоровье.

Универсальные учебные действия:

1) личностные: оценка своего участия в уроке;

2) познавательные: поиск информации, выбор решения, смысловое чтение, умение строить речевые высказывания, самостоятельное составление алгоритма действий, рефлексия действий;

3) коммуникативные: сотрудничество с учителем и сверстниками, умение работать в группе;

4) регулятивные: планирование и самопрогнозирование действий.

Оборудование: учебник, тетрадь, пенал, карточки с заданиями, изображение теремка и зверей, мячики для тренировки мелкой моторики пальцев.

#### Ход урока

##### 1. Организационный момент.

Учитель: Сегодня к нам на урок пришли гости. Поздороваемся с ними, покажем, чему мы научились с вами.

##### 2. Минутка чистописания.

Учитель: Какое сейчас время года? Мы отправляемся с вами в сказку. На чем бы нам зимой поехать в сказку? (На санях). Покатаем волшебные мячики между ладошками, потренируем руки, покормили птичек и поехали. Приехали мы в сказку, а вот в какую, нужно угадать. Для этого запишем на следующей строке то, что я продиктую:

ручка на верхней рабочей строке, маленькая наклонная вниз, возвращаемся секретно на  $1/3$  сверху, бугорок, наклонная вниз до нижней строки, секретно возвращаемся до  $1/3$ , бугорок, наклонная, качалочка, крючок до середины (написали букву «тэ»);

ручка на верхней рабочей строке, наклонная до  $2/3$  дополнительной строки вниз, отрываем руку на  $1/3$  от верхней рабочей

строки, бугорок, наклонная, качалочка, крючок до середины (написали букву «эр»);

ручка на 1/3 нижней строки, качалочка, падающая клюшка до 2/3, ломаем секрет, прячем секрет, наклонная, качалочка, крючок до середины, ломаем секрет, наклонная, качалочка, крючок до середины (написали букву «эм»);

ручка на верхней рабочей строке, наклонная, секретно вернулись до 1/2, падающая наклонная, бугорок, оторвали ручку, на 1/2 стульчик (написали букву «ка»).

Здесь выпали гласные буквы. Кто догадался, что за сказка? («Теремок»). Кто написал эту сказку? (Это народная сказка). А какие еще бывают сказки? (Авторские).

### **3. Актуализация опорных знаний.**

Учитель: Начинается наша сказка. Возьмите карточки № 1. Давайте прочитаем. Как можно назвать то, что мы прочитали? (Текст). Докажите (Состоит из предложений, предложения связаны по смыслу). Какие еще признаки текста вы знаете? (Абзац, красная строка, заглавие). Что обозначает тире в начале строки? (Диалог). Что произошло дальше? (Никто не ответил, мышка поселилась в теремке). А наша мышка сможет там поселиться, если мы выполним задание. Нужно сделать звуко-буквенный анализ первого предложения, прочитайте его. (Работа в паре, проверка на доске). Еще раз давайте вспомним, как мы определяли, сколько слогов в слове? (Сколько в слове гласных, столько и слогов). Мышка поселилась в теремке, а мы дадим нашим глазкам отдохнуть.

### **4. Физкультминутка для глаз.**

Часто-часто поморгай,  
После глазки закрывай,  
Сосчитай так до пяти  
И сначала все начни.  
Руку держим пред собой,  
Не мотая головой,

Пальцем водим вверх и вниз,  
Влево-вправо и – следим.

#### **5. Сообщение темы урока и постановка цели.**

Учитель: Наша сказка продолжается. Кто следующий прибежал к теремку? (Иллюстрация). У лягушки-квакушки к вам есть вопросы. Вот вы сейчас записали в тетрадь предложение. Докажите, что это предложение (Состоит из слов, слова связаны по смыслу, выражает законченную мысль). Скажите, а кто из вас сталкивался с проблемой: пишем предложение, часть слова не помещается на строке? (Учащиеся отвечают). Какие способы вы использовали? (Перенести часть слова на другую строчку).

#### **6. Изучение нового материала.**

Учитель: Что значит перенести? (Написать часть слова на другой строчке, поставив тире). А какую часть мы можем перенести? (Читают правило в учебнике). Лягушка наша очень хочет попасть в теремок, но сможет только тогда, когда вы разделите слово «лягушка» на слоги для переноса (Работа в группах, карточка № 2). Проверим, что вы предлагаете? (Проверка задания). Вот и лягушка поселилась в теремке.

#### **7. Первичное закрепление изученного.**

Учитель: Кто же дальше появился в сказке? (иллюстрация Зайца). И принес он вам задания, чтобы вы помогли ему их сделать, и зайчик смог бы поселиться в теремке. Возьмите карточку № 3: синим кружком отмечена сложная карточка, а желтым полегче, выберите ту, с которой вы считаете, что справитесь. Ваша задача найти и подчеркнуть слова, которые нельзя перенести (Учащиеся выполняют задание). Кто выбрал желтые карточки? Какие слова вы подчеркнули? Почему? Кто выбрал синие карточки? Какие слова вы подчеркнули? Почему? (Есть слова, где слог состоит из одной буквы, проверка на доске). Итак, кто делает вывод: когда нельзя перенести слово? (Если один слог или слог состоит из одной буквы). Вот и зайчик поселился в теремке.

### 8. Физкультминутка.

Учитель: Кто прибежал к теремку следующий? (Лиса). Вот она предлагает вам поиграть.

Вы, наверное, устали?

Ну, тогда все дружно встали.

Мы проверили осанку

И свели лопатки.

Мы походим на носках,

А потом на пятках.

Пойдем мягко, как лисята,

И как мишка косолапый,

И как зайнька-трусишка,

И как серый волк-волчишко.

### 9. Словарно-орфографическая работа.

Учитель: Кто же дальше прибежал? (Волк). Принес он вам загадку.

Если б не было его,

Не сказал бы ничего.

Всегда во рту,

А не проглотить (Язык).

Какие значения имеет это слово? (Орган, средство общения). Как называют такие слова? (Многозначные). А написание этого слова еще и запомнить нужно. Как такое слово называется? (Словарное). Отметьте его в словарной карточке. Что с ним нужно сделать? (Выучить). Запишите это слово зеленой ручкой на следующей строке, подчеркните орфограмму. (Показ на доске). А как можно перенести слово «язык»? (Нельзя перенести, слог из одной буквы). Вот и волк поселился в теремке.

### 10. Закрепление изученного материала.

Учитель: И последним кто пришел? (иллюстрация медведя). Кто может рассказать, что же дальше произошло? (Залез на теремок и развалил его, иллюстрация). Ах, разбежались звери, остались без дома. Кто же разбежался? (Мышка, лягушка, заяц, волк, лиса, медведь). А хотите помочь зверям построить новый

дом? (Да). Для этого на следующей строчке запишите названия зверей, разделив их для переноса (Показ образца). Проверим, что у вас получилось. Почему слово «волк» нельзя перенести? (Один слог). Вот и построили мы новый теремок (Иллюстрация).

**11.** Итог урока.

Учитель: Чему учились на уроке? Что вспомнили на уроке?  
Зная правила переноса,  
Не останемся мы с носом.

Дома вы разделите слова для переноса в карточке № 4. Можно выбрать задание посложнее на большой карточке и полегче на маленькой карточке.

**12.** Рефлексия.

Учитель: На полях в тетради нарисуйте «светофорчик».  
Тут и сказочке конец,  
А кто слушал – молодец!

**Задание 5.** Ознакомьтесь с содержанием родительского собрания и сформулируйте его цель и задачи. Определите, на развитие каких психических процессов у младших школьников обращает внимание учитель.

*Родительское собрание «Развитие младшего школьника в условиях информационной среды».*

*Авторы: Ю.В. Арсеньева, Т.В. Гаврилова, А.В. Игнатенко*

Подготовительные мероприятия:

1. Подготовка материала по теме собрания.
2. Анкетирование учащихся.
3. Предоставление творческих работ учащихся для школьной выставки по теме «Компьютер в моей жизни: польза или вред?».
4. Создание электронной презентации.
5. Подбор видеоролика для просмотра.
6. Создание буклетов для родителей «Основные правила при работе за компьютером».

Форма проведения: интерактивная беседа с элементами лекции.

#### Ход родительского собрания

##### 1. Знакомство с темой собрания.

Учитель:

«Чем является компьютер в вашей семье? Приведите примеры ситуаций из вашей жизни, связанных с положительными и отрицательными эмоциями по поводу использования компьютера».

##### 2. Сообщение учителя:

«Потребность в общении появилась у людей еще в глубокой древности. Это было обусловлено необходимостью передавать информацию. В дальнейшем непосредственное общение людей друг с другом становилось все более частым и информационно насыщенным. А затем появились разнообразные способы общения, самым распространенным из которых являлось использование письменности. Мы вступили в Информационный век развития человечества, когда одной из значимых ценностей является информация. Владение ею часто является гарантом успешности. От гусиных перьев и чернилниц, шариковых авторучек и печатных машинок человечество шагнуло к новым средствам передачи информации. Наиболее актуальным в данный момент является использование для этих целей компьютера. Так ли необходимо в доме и школе это чудо научно-технического прогресса? Будучи дошкольником, ребенок зачастую получает возможность доступа к компьютеру. Информационная активность детей младшего школьного возраста растет. Это и не удивительно, ведь для ребенка компьютер – это целый мир, мир интересный, модный и манящий. Программное обеспечение предоставляет широкий спектр применения компьютера: для учебы, общения, поиска всевозможной информации, отдыха и развлечений.

Учителя начальных классов формируют у современного школьника элементарные навыки пользователя персонального

компьютера, развивают умения работать с необходимыми в повседневной жизни вычислительными и информационными системами. В нашей школе есть кабинеты, которые хорошо оборудованы, и имеют не только компьютеры, ноутбуки, но и интерактивные доски, видеосистемы, проекторы. Уже с первых дней обучения ребятам показывают разного рода презентации, которые значительно оживляют уроки и стимулируют учащихся к грамотному пользованию информационными системами.

Многие учащиеся нашей школы принимают участие в интерактивных информационных мероприятиях. В течение учебного года эрудированные ребята успевают поучаствовать сразу в нескольких интерактивных конкурсах, олимпиадах, викторинах и даже стать победителями и призерами некоторых из них. Систематически организуется участие младших школьников в городских и областных мероприятиях. Конкурсные работы часто приходится отсылать по электронной почте, и ребята с удовольствием осваивают это непростое умение.

Интернетом, как информационным ресурсом, пользуются практически в каждой семье. И в школе, и дома младшие школьники могут добывать необходимые знания, пользуясь компьютером, но, конечно, под контролем взрослых.

Относительно всего вышесказанного необходимо сделать важное замечание: прививать компьютерную грамотность учащимся следует только вместе с воспитанием информационной культуры. Это должна быть планомерная, тщательно продуманная и регулярная работа. Многие ребята, владеющие достаточной компьютерной грамотностью, создают себе страницы в социальных сетях и общаются друг с другом, зачастую обмениваясь фотографиями и видеороликами, просмотр которых должен быть строго лимитирован. Реклама и разного рода предложения, размещаемые в Сети, могут оказывать негативное влияние на формирование личностных качеств и психики ребенка. Кроме того,

многие школьники, проводя слишком много времени за компьютером, жертвуют прогулками на свежем воздухе и непосредственным общением со сверстниками».

**3.** Инсценированные ситуаций, анализ, обсуждение проблемы.

Родителям предлагается обсудить следующие ситуации.

Ситуация 1.

В центре комнаты стоит компьютер, за которым увлеченно играет мальчик Саша. Слышны звуки компьютерных игр. В комнату входит мама: «Саша, обед готов, идем кушать!».

Саша (раздраженно): «Мама, мне некогда, я скоро перейду на второй уровень».

Мама (уходя): «Что случилось с ребенком? Раньше был прекрасный аппетит!».

Папа: «Саша, ты все уроки сделал?».

Саша: «Пап, нет. Доиграю, сделаю».

В комнату входит бабушка: «Внучок, сходи, милый, в магазин за хлебом».

Саша: «Бабушка, не отвлекай меня, я должен закончить миссию в игре».

Бабушка: «Какой был безотказный, во всем помогал. Придется идти самой. Ох, беда, беда компьютерная!».

Ситуация 2.

После школы к Артему подходят одноклассники:

– Артем, пойдешь гулять во двор, в снежки играть?

– Не пойду! Мне это не надо. Я на компьютере играть буду!

– Артем, а вечером пойдешь в спортзал? Сегодня тренировка. Спартакиада скоро.

– Нет! Вот пристали! Надоел мне спорт!

– А ведь был лучшим спортсменом среди нас.

К Артему подходит Стас:

– Давай поиграем вместе!

Артем (отталкивая друга):

– Еще чего! Мне и одному неплохо!

Стас (обиженно):

– Но мы же с тобой друзья.

– Сейчас мой друг – Супермен.

– Променил друга на компьютерную игру?!

Стас уходит.

Вопросы для обсуждения: Знакомы ли Вам такие ситуации? Компьютерные игры – бесполезное, вредное занятие или совсем наоборот? Как сделать общение ребенка с компьютером безопасным и полезным? Какие Вы можете дать советы?

#### **4. Ознакомление с результатами анкетирования.**

Учитель:

«Среди учащихся 3–4 классов нашей школы, у которых есть компьютер, было проведено анкетирование. Результаты показали, что среди учащихся младших классов любят играть на компьютере – 83%, смотреть фильмы (мультфильмы) – 70%, общаться с друзьями – 85%, выполнять разные задания – 67%, читать книги, рисовать, слушать музыку и др. – 53%. Пользуются компьютером каждый день – 37%, при этом проводят за компьютером более 30 минут в день – 68% детей. Делают гимнастику для глаз при работе за компьютером – 28%, выполняют физкультминутки в перерывах при работе за компьютером – 38%, могут, заигравшись, забыть поесть, почистить зубы и т.д. – 30% опрошенных.

Даже не очень продолжительная работа за компьютером вызывает у детей общее и зрительное утомление. Увлечшись, школьники не замечают наступившего утомления и продолжают работать дальше, не в силах оторваться от компьютера. В результате дети к вечеру возбуждены, раздражены, неуправляемы».

**5. Сообщение учителя о вредных факторах при работе за компьютером.**

Учитель:

«Такая ситуация складывается из-за влияния ряда вредных факторов, возникающих при работе за компьютером.

*Нагрузка на зрение.* По этой причине через непродолжительное время у ребенка могут возникнуть головная боль и головокружение. Если работать на компьютере долго, то зрительное переутомление может привести к устойчивому снижению остроты зрения (это зависит от качества монитора, содержания изображения и времени работы за монитором). При грамотном использовании компьютера нагрузка на зрение от компьютера может быть значительно снижена.

*Стесненная поза.* Сидя за компьютером, ребенок должен смотреть с определенного расстояния на экран и одновременно держать руки на клавиатуре (мышь, джойстик). Это вынуждает его тело принять статичное положение и не изменять его до конца работы. В этом отношении компьютер гораздо опаснее телевизора, который позволяет свободно двигаться. Из-за стесненной позы возникают следующие нарушения: заболевания суставов кистей рук, затрудненное дыхание, остеохондроз.

*Психическая нагрузка и стресс при потере информации.* Компьютер требует сосредоточенности. И все же психическую нагрузку можно уменьшить. В работе следует делать перерывы, необходимо следить за содержательной стороной игр. Настоящие вредители – игры, содержащие мелькающее на высокой скорости изображение и мелкие элементы. Легче всего для детского восприятия статическое, крупное цветное изображение в сопровождении звука. Бывает, что при сбоях программ теряется важная и полезная информация. Это может вызвать нервозность, повышение давления, ухудшение сна.

*Излучение.* То, что называется радиацией (гамма-лучи и нейтроны), монитор вообще не производит. Но на электроннолучевой трубке кинескопа имеется потенциал в 100 раз выше напряжения в сети. Сам по себе потенциал не опасен, но он создается между экраном дисплея и лицом сидящего перед ним и разгоняет осевшие на экран пылинки до огромных скоростей. Необхо-

димо постоянно снижать количество пыли в помещении посредством влажной уборки. А ребенка, вставшего из-за компьютерного стола, следует умыть прохладной водой или протереть лицо влажной салфеткой».

#### **6. Рекомендации родителям.**

Родителям необходимо контролировать не только качество информации, получаемое их детьми посредством компьютера, но и количество времени, которое школьники за компьютером проводят. Дело в том, что недолгое пребывание за компьютером улучшает концентрацию внимания, а длительное – ухудшает. При разумном подходе не следует слишком опасаться отрицательного влияния компьютера на ребенка. Технический прогресс остановить невозможно. Пусть «умная машина» станет для подрастающего поколения другом, а не врагом! В организации работы ребенка за компьютером могут помочь советы специалистов, которые содержатся в предлагаемом Вам буклете.

(Вручение буклетов «Основные правила при работе за компьютером» родителям).

**7. Посещение школьной выставки творческих работ учащихся.**

#### **8. Подведение итогов и рефлексия.**

Интерес детей к компьютеру огромен, и наша задача – направить его в полезное русло, сделав компьютерные средства привычными и естественными для повседневной жизни детей. Ни в коем случае не следует наказывать ребенка запретом на пользование компьютером. Современный компьютер должен стать для вашего ребенка надежным помощником. Компьютер играет все большую роль в досуге и учебе наших детей, положительно влияя на формирование их психофизических качеств и развитие личности. Соблюдение несложных правил работы на компьютере позволит сохранить здоровье и одновременно открыть юному пользователю мир огромных возможностей.

*Примерные задания, направленные на изучение уровня сформированности владений*

**Задание 1.** Оцените эффективность применения развивающих заданий и игр по подготовке детей к обучению в школе:

*Задание на развитие воображения*

Перед ребенком раскладывают несколько картинок с изображением хорошо известных ему действий. Например, на одной картинке может быть изображено, как мальчик просыпается, на другой картинке он умывается, на третьей – завтракает, а на четвертой картинке показано, как мальчик идет в школу. Картинки располагаются в произвольном порядке, а ребенку предлагают расположить их в том порядке, в котором происходит действие. Затем ребенок должен обосновать, почему он расположил иллюстрации так, а не иначе. Последний этап упражнения включает в себя составление связного рассказа по серии картинок.

*Задание «Преврати слово в гусеницу!»*

Взрослый говорит: «Сегодня мы научимся превращениям. Для этого мы будем записывать слова особым образом: не буквами, а кружочками. Каждая буква – кружочек. Например, слово рак – три кружочка, так как три буквы. У нас получилась короткая цепочка из кружочков. Она похожа на маленькую гусеницу. Попробуем превратить в гусениц слова: ум, сок, звезда, сосна, дорожка.

*Игра «Раз, два, три – говори!»*

Взрослый предлагает играющим поиграть с картинками: «Я буду показывать картинки по одной, а вы будете называть, что на них изображено. Называйте после моего сигнала. Сначала внимательно посмотрите, что нарисовано, и вспомните, как это называется. Но ничего не говорите, пока я не скажу: «Раз, два, три – говори!». Кто первый назовет картинку после моего сигнала, тот ее и получит. Давайте попробуем». В качестве игрового материала

используются картинки, отражающие предметное окружение ребенка (вещи, животные, одежда, деревья). Перед последним словом (говори) выдерживается небольшая пауза. Тот, кто первый называет картинку, получает ее. Необходимо иметь дубликаты картинок на тот случай, если сразу несколько играющих дадут правильный ответ.

#### *Игра «Прятки с игрушками»*

Взрослый ставит на стол несколько новых игрушек, подзывает к себе троих играющих и предлагает им по очереди выбрать игрушку, которая больше всего им нравится. Они должны внимательно рассмотреть свои игрушки. Затем они встают лицом к стене и закрывают глаза. Пока играющие стоят с закрытыми глазами, взрослый прячет каждую из игрушек в какое-нибудь заметное место. Игрушка должна находиться среди других знакомых детям предметов (кукла среди кукол, машина среди машинок). Остальным играющим сообщается, что они не должны раскрывать секрета, где спрячутся игрушки. Каждый водящий должен сам найти свою игрушку. «Пора», – говорят хором взрослый и играющие, и водящие начинают искать. Когда они возвратятся с игрушками, взрослый спрашивает остальных детей: «Кто первый нашел игрушку? Он свою игрушку нашел?». Победитель получает приз. Игра повторяется сначала, причем теперь игрушки прячут сами играющие дети.

**Задание 2.** Подготовьте реферат на предложенную тему.

#### *Темы рефератов*

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.

Ведущая деятельность младших школьников.

Психологическая готовность к обучению в школе.

Адаптация детей к обучению в школе.

Психологическая характеристика кризиса 7 лет.

Развитие личности младших школьников.

Развитие познавательных процессов младших школьников.

**Задание 3.** Проанализируйте предложенные ситуации и выполните задания:

*Ситуация 1.*

Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учение, особенно чтение. Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: «Как называется эта буква...?», «Что здесь написано?». Девочка молчит.

– Ну что, ничего не знаешь! На, учи сама! – И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений в чтении нет.

– Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!

*Задание:* Дайте психологическое обоснование характеру общения мамы с дочкой. Предложите свой вариант общения с ребенком.

*Ситуация 2.*

Некоторые родители считают, что в первом классе учиться трудно, поэтому следует готовить ребенка к учебе в школе, т.е. учить его читать и считать. Приведем отрывок из письма одной мамы: «Помогите мне, посоветуйте, как заставить моего сына научиться читать и считать? Что я только не делала, ничего у меня не получается. Как будто бы и начал складывать слова, но кажущийся успех оказался кратковременным. Как же мой сын будет учиться в школе?».

*Задание:* Обоснуйте, в чем заключается подготовка детей к обучению в школе. Разработайте рекомендации родителям по подготовке детей к школе.

*Ситуация 3.*

Молодые родители так представили своего сына Ваню учительнице 1-го класса: «Вот наш мальчик. Он очень способный, веселый. Он умеет петь, танцевать, знает много стихов».

Такая рекомендация насторожила опытного педагога. И не случайно. На первых же занятиях Ваня не проявил успехов в учении, хотя и старался. Мальчик загрустил и стал проситься домой. Школу он стал посещать неохотно.

*Задание:* Объясните, почему Ваня не проявил своих способностей в учении? Предложите варианты решения возникшей психолого-педагогической проблемы.

*Ситуация 4.*

Сереза был довольно развитым мальчиком. К моменту поступления в школу он мог читать, знал много стихов. Несмотря на то, что Сереза пошел в школу с большой радостью, с первых дней учебы он стал нарушать школьную дисциплину: вертелся на уроках, не слушал объяснений учителя.

Пока домашнее задание представляло для него какой-то интерес и новизну, он, хотя и недостаточно аккуратно, но выполнял его. Но как только Сереза стал обнаруживать трудности в обучении, преодоление которых требовало систематических занятий, волевых усилий, мальчик стал получать плохие отметки.

*Задание:* Подумайте, что послужило причиной неуспехов Серезы в школе? Как бы Вы помогли мальчику, чтобы он хорошо учился?

*Ситуация 5.*

Женя (6 лет) был активным, любознательным мальчиком. В детском саду он быстро усваивал содержание занятий, любил читать, был очень общительным, но в то же время невнимательным и неусидчивым.

В первом классе на уроке он часто отвлекался, не слушал объяснений учителя и ответов товарищей, и поэтому часто получал замечания, на что реагировал болезненно.

*Задание:* Подумайте, какие качества личности не были сформированы у Жени? Как помочь мальчику учиться?

### *Ситуация 6.*

Таня в детском саду считалась умной девочкой, родители с гордостью показывали всем ее рисунки. Она рано научилась читать и писать. А в школе все стало не так. Не хвалят, часто плохие отметки.

*Задание:* Назовите возможные причины изменения отношения к Тане в школе. Что можно посоветовать родителям Тани?  
*Ситуация 7.*

Часто родители задают педагогу такие вопросы: Почему не все учащиеся одинаково овладевают чтением, письмом? Все ходят в детский сад, со всеми в равной мере занимаются воспитатели, в школе их учит один и тот же учитель. Что делать нам, родителям, чтобы как-то помочь своим детям?

*Задание:* Дайте совет родителям по оказанию помощи своим детям в адаптационный период обучения в школе.

### *Ситуация 8.*

Иру воспитывала бабушка. Росла девочка послушной, но очень робкой, у нее не было подруг. Ира любила играть одна, и бабушке это нравилось. Когда Ире исполнилось 6 лет, родители забрали ее у бабушки. Иногда отец просил дочку рассказать стихотворение, решить несложные, на его взгляд, задачи. Ира неуверенно отвечала, ошибалась, а отец сердился на нее: «Как же ты будешь учиться в школе? Тебе будут ставить двойки!». С тревогой девочка ждала первого школьного дня. Ей не хотелось идти в школу. Результаты сказались быстро. Через неделю девочка отказалась идти в школу.

*Задание:* Проанализируйте психическое состояние девочки. Как должны поступить педагог и родители, чтобы пробудить у девочки желание учиться?

### *Ситуация 9.*

Надя (7 лет) что-то хочет делать вместе с мамой, но непонятно, что именно. При этом ребенок капризничает, раздражается.

*Задание:* Подумайте, каким должно быть поведение мамы? Предложите возможные варианты взаимодействия ребенка и мамы.

*Ситуация 10.*

Вика (7 лет) – девочка, склонная к демонстративности. Когда речь заходит о домашних заданиях, начинает упрямиться, вредничать, вести себя вызывающе. Угрозы и наказания эффекта не дают.

*Задание:* Подумайте, в чем истинная причина нежелания выполнять домашние задания? Что бы Вы посоветовали маме?

*Ситуация 11.*

Исследователь хотел изучить возрастные особенности творческой деятельности детей 7 лет (в рисовании). Он предложил детям придумать что-нибудь интересное и нарисовать иллюстрацию к «Сказке о мертвой царевне...».

*Задание:* Обоснуйте, почему он не получит надежный материал для решения поставленного вопроса? Каким методом ему следует воспользоваться?

*Ситуация 12.*

Наташе 8 лет. Она уже второй год лежит в гипсовой кровати из-за искривления позвоночника. Будет ли это сказываться на ее умственном развитии? В чем? Почему? Как следует организовать жизнь девочки, чтобы обеспечить ее нормальное развитие, и возможно ли оно?

*Задание:* Ответьте на вопросы и дайте обоснование своего ответа.

*Ситуация 13.*

Двое детей, 6 и 10 лет, были в планетарии, где слушали популярную беседу о движении планет по небосклону. Когда они вернулись домой, старший, посмотрев на часы, был удивлен: он не думал, что так уже поздно. Младший такого удивления не проявил: ему казалось, что они пробыли в планетарии очень долго.

*Задание:* Объясните наиболее вероятную причину такого разного отношения детей ко времени.

*Ситуация 14.*

Сереза (6 лет) делал коробочку в подарок маме. Работал увлеченно, с большим старанием, но поделка получилась не очень красивой, кривой. Когда его брат Коля (10 лет) увидел поделку, то сказал, что она очень кривая, на что Сереза возразил: «Ну и что, все равно я сделал».

*Задание:* Объясните, почему учащиеся более активны в оценке результатов деятельности, а не самого поведения?

*Ситуация 15.*

Сереза (6 лет 5 мес.) учится в 1–м классе. Он сообщает маме: «Саша теперь у нас не главный».

– А когда он был главным? – удивляется мама.

– В детском саду. Он умел хорошо бегать, прыгать, когда мы играли.

– А теперь он не умеет этого делать?

– Мама, как ты не понимаешь? Умеет, конечно, но теперь это не главное!

– А что же теперь главное?

– Теперь главное, как ты учишься!

*Задание:* Дайте психологическое обоснование тому, как изменилось содержание отношений детей между собой в школе по сравнению с детским садом.

*Ситуация 16.*

Витя (учащийся второго класса) готовил домашние уроки. Во дворе ребята играли в футбол. Витя оторвался от книги для чтения в первый раз через восемь минут после начала работы, потом еще через шесть минут. Когда же он начал готовить следующий урок то, отвлечения внимания стали все более частыми и длительными.

*Задание:* Приведите возможные причины, которые могли бы вызвать отвлечение внимания у Вити. Объясните, почему Витя

стал отвлекаться чаще. Разработайте рекомендации по развитию устойчивого внимания у младших школьников.

*Ситуация 17.*

Коля с необыкновенно развитым чувством ответственности. Очень трудолюбив. Дома он помогает маме: моет посуду, убирает в комнате, ходит в магазин. Но он не знает ни стихов, ни сказок, плохо рисует.

Миша растет слабым мальчиком. К физическим упражнениям равнодушен. Часто болеет, говорить начал поздно. Занятий с ним проводят мало, так как Миша скоро устает и отвлекается. Занятия с ним прекращают сразу, как только замечают, что он устал. Речь его недостаточно развита, к тому же он плохо выговаривает некоторые слова.

*Задание:* Ответьте на следующий вопрос: «Как будут учиться в школе Коля и Миша?». Дайте своему ответу психологическое обоснование.

*Ситуация 18.*

Детям дано задание составить рассказ по трем картинкам. Картинки надо было расположить в определенной последовательности.

*Задание:* Составьте краткое описание приведенного задания и укажите, какие качества психической деятельности ребенка можно выявить таким образом.

*Ситуация 19.*

Желая развить у учащихся первых–вторых классов выразительную и образную речь, учительница давала детям для заучивания много стихотворений. Однако это мало повлияло на ребят: их речь по-прежнему оставалась бедной и невыразительной.

*Задание:* Составьте практические рекомендации по развитию выразительной речи у детей первого класса.

*Ситуация 20.*

Первоклассники при письме часто пропускают гласные и переставляют буквы в словах.

*Задание:* Назовите возможные причины таких типичных ошибок у первоклассников при письме. Разработайте практические рекомендации по предупреждению типичных ошибок при письме у первоклассников.

## **Материалы для промежуточного контроля**

### ***1. Контрольная работа.***

*Примерные задания контрольной работы, направленные на изучение уровня сформированности знаний*

1. Дайте определение понятию «психологическое просвещение».

2. Приведите примеры мероприятий по организации психологического просвещения педагогических работников по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста.

*Примерные задания контрольной работы, направленные на изучение уровня сформированности умений*

1. Проанализируйте методы психологического просвещения родителей по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста.

2. Проанализируйте методики изучения личности младшего школьника.

*Примерные задания контрольной работы, направленные на изучение уровня сформированности владений*

1. Предложите свой вариант индивидуальной работы педагога-психолога по организации психологического просвещения педагогических работников по вопросам психического развития детей младшего школьного возраста.

2. Разработайте практические рекомендации по организации психологического просвещения родителей на тему «Подготовка детей к обучению в школе».

### ***II. Вопросы к экзамену.***

*Примерный перечень вопросов к экзамену*

Методы исследования в психологии младшего школьника.

Методы изучения личности младшего школьника.  
Предмет психологии младшего школьника.  
Возрастные особенности личности младшего школьника.  
Социальная ситуация развития личности младшего школьника.  
Учебная, трудовая и игровая деятельность младшего школьника.

Развитие психических процессов младшего школьника.  
Внимание и восприятие младшего школьника.  
Память младшего школьника.  
Мышление младшего школьника.  
Воображение младшего школьника.  
Развитие речи младшего школьника.  
Эмоции и чувства младшего школьника.  
Особенности поведения младшего школьника.  
Особенности взаимоотношений младшего школьника.  
Учебная мотивация детей младшего школьного возраста.  
Психологическая готовность младшего школьника к обучению в школе.

Мотивационная готовность детей к обучению в школе.  
Интеллектуальная готовность детей к обучению в школе.  
Эмоционально-волевая готовность детей к обучению в школе.

Социально-коммуникативная готовность детей к обучению в школе.

Методы стимулирования учебной деятельности младшего школьника.

Учебная деятельность младшего школьника.  
Развитие познавательных процессов младшего школьника.  
Наблюдение как метод изучения личности младшего школьника.

Диагностики изучения готовности детей к обучению к школе.

Моделирование ситуации как метод изучения личности младшего школьника.

Самооценка младшего школьника.

Роль коллектива обучающихся в формировании личности младшего школьника.

Социометрия как метод изучения межличностных отношений в коллективе младших школьников.

Влияние компьютера на развитие личности младшего школьника.

Подготовка детей к обучению в школе.

Диагностика функциональной готовности младшего школьника.

Диагностика интеллектуальной готовности младшего школьника.

Диагностика эмоционально-волевой готовности младшего школьника.

Диагностика коммуникативной готовности младшего школьника.

Метод беседы в изучении личности младшего школьника.

Методы изучения продуктов деятельности младшего школьника.

Психологическая характеристика кризиса 7 лет.

Компоненты психологической готовности к обучению в школе.

Школьная тревожность младшего школьника.

Проблема обучения детей 6–летнего возраста.

Факторы успешной адаптации ребенка к обучению в школе.

Виды деятельности младшего школьника.

Школьная дезадаптация в младшем школьном возрасте.

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ЗАДАНИЙ, ВЫПОЛНЯЕМЫХ В РАМКАХ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

Все задания самостоятельной работы выполняются на бумаге формата А4 и скрепляются в файл-скоросшиватель. Каждое задание оформляется с нового листа.

Оформление текста каждого задания самостоятельной работы: шрифт Times New Roman, 14 кегль, 1,5 интервал, абзацный отступ – 1,25 см, выравнивание текста по ширине, допускается режим переноса.

Поля: верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм, левое – 25 мм, правое – 10 мм.

Номер страницы ставится внизу по центру арабскими цифрами.

Все задания самостоятельной работы необходимо оформлять строго по образцам, которые приводятся ниже.

***Образец практических рекомендаций родителям  
в период адаптации первоклассников к обучению в школе***

1. Если у ребенка перед поступлением в школу нет своей комнаты, то для него нужно организовать отдельное рабочее место.

2. Встречать ребенка после школы следует спокойно, не задавая много вопросов. Если после школы ребенок возбужден, то его нужно выслушать. Если ребенок огорчен и молчит, то нужно дождаться, пока он не начнет рассказывать сам.

3. Нужно следить за тем, чтобы после школы ребенок не садился сразу за уроки. Для восстановления сил и предупреждения переутомления после уроков ребенку необходимо два часа отдыха или 1,5 часа дневного сна.

4. Нужно следить за тем, чтобы ребенок после 30 минут выполнения домашних заданий делал перерыв на 10–15 минут.

5. Во время выполнения домашнего задания обязательно следите за осанкой ребенка.

6. Не сидите с ребенком за уроками каждый день, но проверяйте их ежедневно. Постепенно снижайте степень контроля: сидите рядом с ребенком не в течение всего времени выполнения им домашнего задания, а только первые несколько минут. К концу начальной школы ребенок должен научиться делать уроки самостоятельно, показывая родителям только готовый результат.

7. Следите за тем, чтобы у ребенка было достаточно времени для игровых занятий.

8. Интересуйтесь тем, что происходит в школе, активно участвуйте в школьных мероприятиях.

9. Учите ребенка свободно и непринужденно общаться не **только со своими сверстниками, но и со взрослыми.**

10. Строго придерживайтесь режима дня и следите за здоровьем своего ребенка.

### ***Образец методики изучения готовности детей к обучению в школе***

*Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)*

*Цель* – выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по заданию взрослого.

*Необходимые материалы:* листок в клетку (с левой стороны каждого листа на расстоянии 4 клеток от левого края ставятся четыре точки одна под другой, расстояние между ними по вертикали 7 клеток – это ориентиры, откуда начинать выполнение нового узора), карандаш.

*Инструкция обследуемым:* «Сейчас мы будем учиться рисовать красивые узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны слушать меня внимательно – я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеток провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Каждую новую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги.

Давайте попробуем: возьмите карандаш в руки и начинайте рисовать узор. Поставьте ручку на самую первую точку на вашем листочке. Рисуйте линию, не отрывая ручки от бумаги так: одна клетка вниз, одна клетка направо, одна клетка вверх, одна клетка направо. Одна клетка вниз, одна клетка направо, одна клетка вверх, одна клетка направо. Одна клетка вниз, одна клетка направо, одна клетка вверх, одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор». (Экспериментатор рисует вместе с детьми на доске.)

После прохождения полутора–двух минут после рисования тренировочного образца необходимо перейти к выполнению следующих заданий:

**1.** «Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Дальше рисуйте сами».

**2.** «Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Дальше рисуйте сами».

**3.** «Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка влево. Одна клетка вниз. Три клетки направо. Одна

клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Дальше рисуйте сами».

Данная методика может проводиться не только индивидуально, но и коллективно.

При диктовке узора необходимо делать достаточно длительные паузы, чтобы обучающиеся успели окончить предыдущие линии. Во время тренировочной работы над узором экспериментатор и его помощники ходят по рядам и исправляют допущенные ошибки.

На самостоятельное продолжение узора дается полторы–две минуты. После прохождения полтора–двух минут от выполнения каждого задания экспериментатор говорит: «Все, этот узор дальше рисовать не будем. Рисуем следующий узор».

При рисовании последующих узоров выполнение задания не контролируется и ошибки не исправляются. Экспериментатор следит лишь за тем, чтобы обучающиеся правильно начинали рисовать с нужной точки.

*Оценка результатов:* необходимо порознь оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители, второй – о степени самостоятельности.

Результаты выполнения детьми тренировочного узора не оцениваются.

*Вывод об уровне развития:*

*высокий уровень* – все узоры (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемому, в одном из них встречаются отдельные ошибки;

*средний уровень* – все три узора частично соответствуют образцу, но содержат ошибки или один узор сделан ошибочно, а другой вовсе не соответствует диктуемому;

*ниже среднего* – один узор частично соответствует диктуемому, другой вовсе не соответствует;

*низкий уровень* – ни один из выполненных узоров не соответствует диктуемому образцу.

### ***Примерная схема анализа методики***

#### ***изучения готовности детей к обучению в школе***

1. Название методики.
2. Автор методики.
3. Возраст детей, на который методика рассчитана.
4. Цель методики.
5. Направленность методики.
6. Предполагаемые уровни развития.
7. Рекомендации по проведению методики.

### ***Образец ситуационной задачи***

*Ситуация:* После уроков к учительнице робко подходит первоклассник и, страшно смущаясь, просит:

– Наталья Викторовна, дайте мне, пожалуйста, телефон Маши.

– Дима, а зачем тебе?

Опустив глаза, мальчик признается, что ему очень нравится одноклассница, а поговорить с ней в школе он не решается».

*Формулировка проблемы:* как помочь мальчику, не причинив неудобства девочке?

*Описание проблемы:* С одной стороны, учителю очень хочется помочь застенчивому мальчику, с другой стороны, дать телефон девочки – значит, поступить некорректно по отношению к ней: мало ли чем это может закончиться. Перед учителем стоит сложная задача, которая требует изобретательного решения: нужно и помочь мальчику, и не причинить неудобства девочке.

*Возможные причины возникновения проблемы:* причиной возникновения проблемы является противоречие между желанием помочь мальчику и соблюдением этических норм.

*Варианты решения проблемы:* В этой ситуации главное не сделать ошибки. Дать телефон девочки некорректно, т.к. это может не понравиться родителям ребенка или же самой девочке. Отвлекать мальчика от этой идеи и переключать его внимание на что-то другое бесполезно: если ребенок решился на такой шаг (подойти к учительнице и попросить), то он вряд ли просто так откажется. Не дать телефон (сказать, что его у вас нет) и на этом остановиться тоже неправильно: ребенок может потерять к вам доверие. Поэтому возможны следующие варианты решения возникшей проблемы:

– можно со следующего урока посадить этого мальчика с понравившейся ему девочкой;

– дать мальчику и девочке совместное учебное задание, вовлечь в общее дело, что позволит им поближе познакомиться, возможно, подружиться.

### ***Требования к написанию реферата***

1. Структура реферата: титульный лист, содержание, введение, основная часть (два–три параграфа), заключение, библиографический список.

Первая страница – титульный лист – не нумеруется. Вторая страница «Содержание» нумеруется цифрой 2. «Содержание» включает параграфы реферата с указанием их страниц. Введение нумеруется цифрой 3. Введение должно включать: а) актуальность избранной темы; б) цель; в) задачи; г) личную значимость.

Основное содержание реферата раскрывается, как правило, в двух–трех параграфах и обобщается в разделе «Заключение». В «Заключение» даются выводы. На последней странице реферата помещается библиографический список (15–20 источников).

2. Общий объем реферата составляет 20 печатных страниц (включая титульный лист и библиографический список).

3. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, например [1, с. 56], где первое число обозначает номер источника, а второе – страницу из этого источника. Библиографический список оформляется согласно действующему ГОСТу.

### ***Требования к написанию контрольной работы***

Тема контрольной работы должна быть выбрана из списка предлагаемых преподавателем тем.

1. Структура контрольной работы: титульный лист, содержание, введение, основная часть (два–три параграфа), заключение, библиографический список.

Первая страница – титульный лист – не нумеруется. Вторая страница «Содержание» нумеруется цифрой 2. «Содержание» включает параграфы с указанием их страниц. Введение нумеруется цифрой 3. Введение должно включать: а) актуальность избранной темы; б) цель; в) задачи; г) личную значимость.

Основное содержание контрольной работы раскрывается, как правило, в двух–трех параграфах и обобщается в разделе «Заключение». В «Заключение» даются выводы. На последней странице помещается библиографический список (10–15 источников).

2. Общий объем контрольной работы составляет 15 печатных страниц (включая титульный лист и библиографический список).

3. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, например [1, с. 56], где первое число обозначает номер источника, а второе – страницу из этого источника. Библиографический список оформляется согласно действующему ГОСТу.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

1. Белова, Т.В. Готов ли ребенок к обучению в первом классе? [Текст]: определение психологической готовности ребенка к школе / Т.В. Белова, В.А. Солнцева. – М.: Ювента, 2005. – 64 с.
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520.html>. – ЭБС «IPRbooks».
3. Волков, Б.С. Психология возраста: от младшего школьника до старости [Текст] / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2013. – 511 с.
4. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студ. вузов / Н.И. Вьюнова и др. – М.: Академический Проект, 2003. – 256 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36510.html>. – ЭБС «IPRbooks».
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 199 с.
6. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – С. 1–171.
7. Готовы ли дети учиться? [Текст] / ред. М.М. Безруких. – М.: Чистые пруды, 2010. – 31 с.
8. Гуревич, П.С. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник/ Гуревич П.С. – Электрон. текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 320 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8121>. – ЭБС «IPRbooks».
9. Диагностика готовности ребенка к школе [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 106 с.

10. Ермолаева, М.В. Психологическая карта дошкольника: готовность к школе [Текст] / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.; Воронеж: МОДЕК, 2011. – 95 с.

11. Загвоздкин, В.К. Готовность к школе [Текст]: метод. пособие для родителей / В.К. Загвоздкин. – СПб.: Дементра, 2011. – 94 с.

12. Казанская, К.О. Детская и возрастная психология [Текст]: конспект лекций / К.О. Казанская. – М.: А–Приор, 2010. – 160 с.

13. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Г. Каменская. – М.: Форум, 2011. – 287 с.

14. Кирьянова, Р.А. Проектирование предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/61022.html>. – ЭБС «IPRbooks».

15. Костяк, Т.В. Как помочь ребенку адаптироваться в школе [Текст]: книга для родителей / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 106 с.

16. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников [Текст]: учеб. пособие для вузов / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 175 с.

17. Кравченко, А.И. Общая психология [Текст]: учеб. пособие / А.И. Кравченко. – М.: Форум, 2011. – 287 с.

18. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с.

19. Кулагина, И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / И.Ю. Кулагина. – М.: Юрайт, 2017. – 291 с.

20. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Академический Проект, 2011. – С. 221–253.

21. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику: психодиагностические таблицы [Текст] / Н.П. Локалова. – М.: Ось–89, 2011. – 144 с.

22. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
23. Материалы для диагностики психологической готовности детей 6–7 лет к обучению в школе [Текст]: метод. пособие / авт.–сост. Л.В. Пасечник. – М.: Аркти, 2012. – 67 с.
24. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития [Текст]: учеб. пособие / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2009. – 638 с.
25. Немов, Р.С. Общая психология [Текст]: учебник для вузов / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2011. – 726 с.
26. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст]: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2012. – С. 331–357.
27. Осолодкова, Е.В. Диагностика готовности и адаптация детей к обучению в школе [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.В. Осолодкова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 201 с. – Режим доступа: <http://elibr.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1001>.
28. Патрушина, Т.А. Первоклассник на пороге школы: советы родителям и учителям [Текст] / Т.А. Патрушина, Л.К. Филякина. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2009. – 109 с.
29. Практикум по возрастной психологии [Текст]: учеб. пособие / ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010. – 693 с.
30. Практическая психология образования [Текст]: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.
31. Психология [Текст]: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, А.Д. Андреева; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2015. – 496 с.
32. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебник и практикум для бакалавров / А.С. Обухова. – М.: Юрайт, 2016. – 583 с.
33. Смирнова, Е.О. Детская психология [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.

34. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст]: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. – М.: Проспект, 2012. – 458 с.

35. Теоретические основы изучения готовности ребенка к обучению в школе [Электронный ресурс] / Л.В. Коломийченко [и др.]. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 82 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32099.html>. – ЭБС «IPRbooks».

36. Хилько, М.Е. Возрастная психология [Текст]: краткий курс лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2012. – 194 с.

37. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Юрайт, 2014. – С. 386–411.

*Ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет*

38. Электронный каталог ЮУрГГПУ – система «Элекат» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elecatt.cspu.ru/>.

39. Электронная библиотечная система ЮУрГГПУ (ЭБС ЮУрГГПУ): полнотекстовая база на платформе DSpace [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ebs.cspu.ru/xmlui>.

40. Электронная библиотечная система IPRbooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iprbookshop.ru/>.

*СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ*

**Авторитет** – влияние индивида, основанное на занимаемом им положении, должности.

**Адаптация** – приспособление, привыкание организма к новым условиям.

**Адаптация психологическая** – приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества.

**Адаптированность** – уровень фактического приспособления человека к жизни, соответствия его социального статуса и удовлетворенности или неудовлетворенности собой.

**Активность** – способность человека производить общественно значимые преобразования окружающего мира, проявляющиеся в общении, совместной деятельности, в творчестве.

**Анализ** – мыслительный процесс расчленения целого на части и выделения этих частей.

**Беседа** – метод получения информации на основе вербальной коммуникации.

**Ведущая деятельность** – деятельность, определяющая характер психологического развития на том или ином этапе и закладывающая основу для будущего возрастного периода развития.

**Внимание** – направленность психической деятельности на объект, сосредоточенность на нем.

**Внутренний план действий** – способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане.

**Возраст** – качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.

**Возрастная группа** – одна из разновидностей условной большой группы людей, объединенных по признаку возраста.

**Возрастная психология** – отрасль психологии, изучающая психологические изменения человека по мере взросления.

**Возрастные особенности** – специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития.

**Воля** – социальное и целенаправленное регулирование человеком своей деятельности.

**Воображение** – психический процесс создания новых наглядных образов на основе имеющихся представлений.

**Восприятие** – целенаправленное отражение предметов, событий, возникающее при непосредственном воздействии раздражителя на рецептурные поверхности органов чувств.

**Готовность к школе** – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

**Дезадаптация** – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации развития.

**Действие контроля** – действие сличения соотнесения учебных действий с заданным образцом.

**Действия оценки** – процесс оценки ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления.

**Деятельность** – активное отношение к окружающей действительности, выражающееся в воздействии на нее.

**Диагностика психического развития** – обследование человека в целях установления уровня развития и индивидуальных особенностей его психики.

**Задатки** – врожденные, обусловленные генным фондом потенциальные возможности развития большинства анатомо-физиологических и некоторых психических свойств индивида, составляющие природную основу развития способностей.

**Закономерность** – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры.

**Зона актуального развития** – состояние в развитии ребенка, когда предлагаемая задача ориентирована на созревшие психические функции.

**Зона ближайшего развития** – расхождение между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития.

**Игра** – одна из форм проявления активности личности.

**Интеллект** – относительно устойчивая структура умственных способностей человека.

**Интерес** – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности.

**Коллектив** – группа людей, взаимно влияющих друг на друга и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил

поведения, совместно выполняемой деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выражаемой руководством коллектива.

**Концентрация внимания** – степень сосредоточенности внимания на объекте.

**Кризис** – состояние конфликтности, возникающих во время перехода от одного периода возрастного развития к другому.

**Личность** – конкретный человек, представитель определенных социальных общностей.

**Метод** – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

**Методы психологического исследования** – способы исследования и изучения психических особенностей разных людей, анализа и обработки собранной психологической информации, а также получения научных выводов на базе исследовательских фактов.

**Младший школьный возраст** – возрастной период, когда ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться.

**Мотив** – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

**Мотивация** – совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.

**Мотивация учения** – направленность ученика на различные стороны учебной деятельности, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

**Мышление** – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

**Мышление наглядно-действенное** – один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов в условиях зрительного наблюдения за ситуацией и выполнения действия с представленными в ней предметами.

**Мышление наглядно-образное** – один из видов мышления, в ходе которого ситуация в процессе решения задачи воплощается в образе.

**Мышление словесно-логическое** – один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

**Мышление теоретическое** – один из видов мышления, характеризующийся применением понятий, содержащими в себе теоретические знания и позволяющими познавать закономерности явлений, делать различные виды обобщений.

**Наблюдательность** – качество личности, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте.

**Наблюдение** – описательный психологический исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта.

**Наглядно-образное мышление** – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы.

**Научение** – процесс приобретения любых знаний, навыков, умений и опыта без заранее поставленной познавательной цели, неосознанного уяснения материала и его закрепления.

**Научение социальное** – приобретение организмом новых форм реакций путем подражания поведению других живых существ или наблюдения за ними.

**Обобщение** – мысленное объединение предметов и явлений по общим и существенным признакам.

**Общение** – процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности.

**Опрос** – метод исследования, основанный на получении необходимой информации от самих обследуемых путем вопросов и ответов.

**Ориентировочное действие** – действие, направленное на обследование предметов с целью получения информации.

**Отметка** – условное выражение оценки знаний, умений и навыков в баллах.

**Оценка** – процесс соотнесения результата деятельности или поведения воспитанника, или хода самой деятельности с ранее заданными эталонами.

**Память** – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.

**Память механическая** – память, основанная на повторении материала без его осмысления.

**Память произвольная** – запоминание без специальной установки.

**Память оперативная** – вид памяти, проявляющейся в ходе выполнения определенной деятельности.

**Память произвольная** – память, основанная на запоминании со специальной установкой.

**Память смысловая** – вид памяти, основанной на установлении в запоминаемом материале смысловых связей.

**Педагогическая готовность к школе** – уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе.

**Переключение внимание** – намеренный перенос внимания с одного объекта на другой.

**Произвольность** – сознательная саморегуляция поведения, опосредствование своей деятельности (как внешней, так и внутренней).

**Психические новообразования** – новые свойства и качества, которые формируются в конце каждого переходного периода.

**Психологическая готовность к школе** – сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств: особенностей мотивации, сформированности механизмов произвольной регуляции действий, достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития, определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками.

**Психология** – наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека и групп людей.

**Психология детей младшего школьного возраста** – раздел возрастной психологии, изучающий условия, движущие

силы, возрастные особенности и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста.

**Рефлексия** – способность анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

**Речь** – средство общения и форма существования мысли.

**Самоконтроль** – осознание и оценка субъектом собственных действий, психологических процессов и состояний.

**Самооценка** – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

**Самосознание** – оценка своих потребностей, мотивов, влечений, способностей и личностных качеств.

**Социальная ситуация** – специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми.

**Способности** – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

**Среда** – те условия, которые окружают человека и оказывают влияние на его развитие.

**Стадия** – определенная степень, период, этап в развитии чего-либо, имеющие свои качественные особенности.

**Статус** – положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

**Темперамент** – устойчивая совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности.

**Тест** – стандартизированное задание или связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам.

**Тестирование** – метод исследования личности, заключающийся в диагностике личности, ее психических состояний, функций на основе выполнения какого-либо стандартизированного задания с заранее определенной надежностью и валидностью.

**Урок** – основная форма организации учебного процесса, в рамках которого осуществляется педагогическое взаимодействие учителя и учащихся, включающее содержание, методы и средства обучения, систематически применяемые в одинаковые отрезки времени для решения образования в процессе обучения.

**Учебная деятельность** – осознанная деятельность по усвоению знаний, умений, навыков.

**Учебная задача** – система заданий, направленных на усвоение общего способа решения некоторого класса конкретно-практических задач.

**Учебная ситуация** – дифференцируемая часть урока, включающая комплекс условий, необходимых для получения ограниченных, специфических результатов.

**Учебные действия** – умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта.

**Учебный процесс** – целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования.

**Факторы развития личности** – движущая сила, причина или обстоятельство в любом процессе или явлении, которое побуждает к действию.

**Чувства** – одна из форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, характеризующаяся относительной устойчивостью.

**Эксперимент** – метод исследования, основанный на создании искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается.

**Эмоции** – формы непосредственного переживания, значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

**Эмоционально-волевая устойчивость** – способность психики сохранять высокую функциональную активность в условиях воздействия стрессов.

Учебное издание

***Барышникова Елена Викторовна***  
**ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**  
Учебное пособие

ISBN 978-5-91155-073-8

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ  
Протокол №16, пункт 3, от 20.06.2018

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69  
Редактор Л.Г. Шibaкова  
Технический редактор Л.В. Кравцова  
Эксперт Н.П. Шитякова  
Обложка М.В. Садкова

Подписано в печать 14.09.2018 г.

Формат 60×84 /16

Объем 6,1 уч.-изд.л. (8 п.л.)

Тираж 100 экз.

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69