

$$2+2=$$

$$ax+by=c$$



Младший школьный возраст



Кризис 7 лет



Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет.

Основные признаки этого кризиса:

1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) манерничание. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;

3) феномен «горькой конфеты».

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.



В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка*.

Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений.

Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность.

Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения.

Но, несмотря на желание идти в школу, **не все дети готовы к обучению.** Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Психологическая готовность ребенка к школе

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей.

Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе.

Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

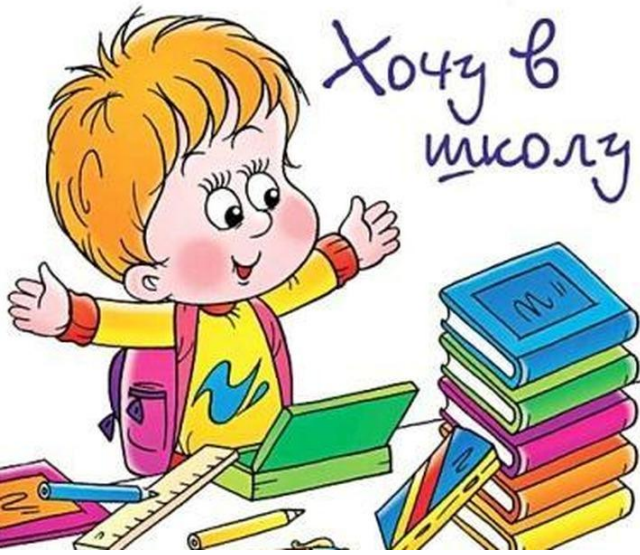
Авторы, изучающие эту проблему: Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова и др.



Психологическая готовность к школе и "зона ближайшего развития"

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей.

Психологи, педагоги, физиологи изучают и **обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе.** Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно **психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент — залог надежности и качества будущей постройки.**



Почти 20 лет в нашей стране существовало обучение в начальной школе *двух типов*: **начиная с 6 лет** по программе 1 — 4 и **начиная с 7 лет** по программе 1—3.

Первоначальный план **быстрого перехода на всеобщее обучение с 6 лет** не удался не только потому, что далеко не во всех школах могли создать необходимые для учащихся этого возраста гигиенические условия, но и потому, что не всех детей можно обучать в школе с 6 лет.



Сторонники более раннего обучения ссылаются на опыт зарубежных стран, где в школу начинают ходить с 5 — 6 лет.

Но при этом как бы забывают, что дети этого возраста учатся там в рамках подготовительной ступени, где педагоги не проходят с ребятами конкретные предметы, а занимаются с ними разнообразными видами деятельности, адекватными данному возрасту (играют, рисуют, лепят, поют, читают книги, изучают основы счета и учат читать).

При этом занятия проходят в свободной манере общения, допускающей непосредственное поведение ребенка, **что опять-таки соответствует психологическим особенностям его возраста.**



По сути дела, **подготовительные классы очень похожи на существовавшие в нашей стране в детских садах подготовительные группы**, в которых дети с 6 до 7 лет обучались основам счета и чтения, лепили, рисовали, занимались музыкой, пением, ритмикой, физкультурой, — и все это в режиме детского сада, *а* не школы.

Программа для подготовительной группы детского сада разрабатывалась с учетом требований, предъявляемых к учащимся первого класса.





- Так почему же на первый взгляд хорошо отработанную систему плавного перехода из детского сада в школу решили заменить обучением в школе с 6 лет?
- **Отвечая на этот вопрос, можно выделить два момента.**
- **Во-первых**, подготовка к школе в детском саду была очень хорошо проработана в программах, то есть теоретически, однако в подавляющем большинстве детских садов *плохо осуществлялась практически* (не хватало не только квалифицированных педагогов, но и просто воспитателей).
- **На второй момент** указывал Д.Б. Эльконин (1989), анализируя ситуацию, сложившуюся в начальной школе после преобразования ее из четырехлетней в трехлетнюю, что было вызвано усложнением программ средней школы, потребовавшим еще одного года обучения, который и был взят из начальной ступени.

- *Как показывает практика, даже дополнительный год учебы с 6 до 7 лет мало что дает ученику, если он не готов к школьному обучению.*
- *И здесь в полный рост встает проблема психологической готовности к школе.*

- Для психологии эта проблема не новая.
- В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей, (Г. Гетцер, 1936; А. Керн, 1954; С. Штребел, 1957; Я. Йирасек, 1970, 1978, и др.).



1. Социально-психологическая готовность к школе:

- **Наличие учебной мотивации:** ребенок хочет идти в школу, понимает важность и необходимость учения, проявляет выраженный интерес к получению знаний.

- **Наличие социальной позиции школьника:** ребенок должен уметь взаимодействовать со сверстниками, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение.

Социальная зрелость определяется, прежде всего, сформированностью потребности ребенка общаться с другими детьми, участвовать в групповом взаимодействии, принимать и подчиняться интересам и обычаям детских групп. Этот компонент школьной зрелости включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы эффективно общаться с другими участниками учебного процесса (одноклассниками и учителями).

В более широком понимании социальная зрелость – это способность ребенка выполнять социальную роль школьника.

В эмоциональном плане школьная зрелость характеризуется достижением определенного уровня **эмоциональной устойчивости**, снижением количества импульсивных реакций, на фоне которых осуществляется процесс обучения, а также умение регулировать свое поведение, возможность достаточно длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

2. Интеллектуальная готовность:

- **Развитие образного и словесно-логического мышления:** способность находить сходство и различия разных предметов при сравнении, умение объединять предметы в группы по общим существенным признакам, умение устанавливать логические связи между предметами и явлениями.

- **Развитие произвольного внимания:** способность удерживать внимание на выполняемой работе в течение 15-20 минут.

Умение понять инструкцию и четко следовать ей при выполнении задания.

- **В интеллектуальной сфере** характеристиками достижения школьной зрелости являются:

- наличие у ребенка *некоторого круга знаний и представлений* о предметах окружающей действительности, развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, речи и др.),

- сформированность *предметно-специфических знаний*, необходимых для школьного обучения (математические представления, речевая подготовка, пространственно-графическая подготовка).

Можно сказать, что **интеллектуальная зрелость отражает функциональное созревание структур головного мозга.**

Фактор интеллектуального развития является необходимым, но недостаточным условием успешного перехода ребенка к школьному обучению.

Часто в практике встречаются “умненькие” дети, но с большими трудностями в поведении и общении.

3. Психофизиологическая готовность:

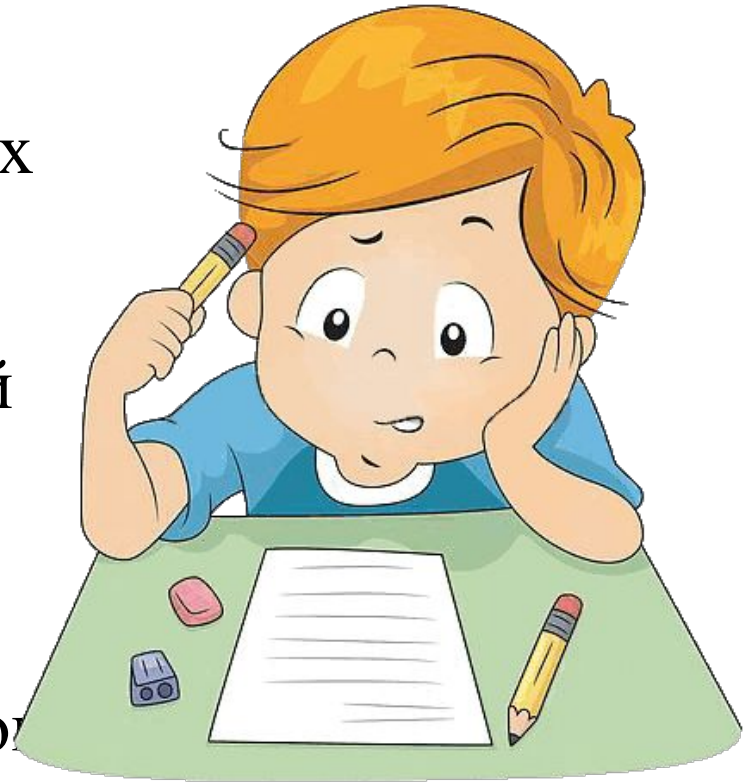
- **Развитие мелких мышц руки:** ребенок уверенно владеет ножницами и карандашом.
- **Пространственная ориентация, координация движений:** умение правильно определять выше-ниже, больше-меньше, вперед-назад, слева-справа.
- **Координация в системе глаз-рука:** ребенок может правильно перенести в тетрадь простейший графический образ-узор, зрительно воспринимаемый на расстоянии.

- На основании выделенных параметров **создаются тесты определения школьной зрелости.**
- Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле.
- *Это находит отражение в применяемых ими батарейных тестах*, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций.



- В советской психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л.С. Выготского, содержится в работах Л.И. Божович (1968); Д.Б. Эльконина (1981, 1989); Н.Г. Салминой (1988); Е.Е. Кравцовой (1991).

- В работах Л.И. Божович (1968) выделяются несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе.





- Среди них *определенный уровень мотивационного* развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, *достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы.*
- Основным критерием готовности к школе *в трудах Л.И. Божович выступает новообразование "внутренняя позиция школьника"*, представляющее собой сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне..

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил **сформированность предпосылок к учебной деятельности.**

К наиболее важным предпосылкам он относил *умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу* и некоторые другие.

Н.Г. Салмина (1988) в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет:

- 1) произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности;
- 2) уровень сформированное™ семиотической функции;
- 3) личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др.

- Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, **если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и "совершенствуются."**
- Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению **берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе.**
- Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, **что обучение идет вслед за развитием!!!**, поскольку признается, что **нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития.**

- Но вместе с тем в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других представителей школы Л.С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие!!!, то есть подтверждается идея Л.С. Выготского, что обучение идет впереди развития и ведет его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия — "один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии", "обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах" (Л.С. Выготский, 1982, с. 230),
- Получается некоторое противоречие!!!

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, **Л.С. Выготский** выдвигает положение о "зоне ближайшего развития", которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи.



- **Обучение**, соответствующее "зоне ближайшего развития", все равно **опирается на некоторый уровень актуального развития**, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, **а затем уже можно определить высший порог обучения, или "зону ближайшего развития"**.
- *Работы Л. И. Божовичи Д.Б. Эльконина как раз и были посвящены выявлению того низшего уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе.*

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, **Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:**

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу

Фактически эти параметры и являются тем нижним уровнем актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе.

Причинами школьной незрелости могут быть:

1. Недостатки в воспитательной среде

(необходимы: систематические занятия с ребенком)

2. Недостатки соматического развития ребенка.

Болезненные дети менее устойчивы к различным нагрузкам, быстрее устают, утомляются.

(Необходима: консультация с врачом и лечение ребенка)

3. Невротическое развитие характера.

(Необходима: консультация психолога, медицинского психолога с последующей коррекцией поведения)

4. Пренатальное или раннее постнатальное повреждение центральной нервной системы.

(Необходима: консультация у невропатолога и лечение, а также сотрудничество с педагогом, психологом в сопровождении ребенка в 1 классе особенно).

Учебная деятельность-ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте

Учебная деятельность - особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени - 10 или 11 лет жизни ребенка.



Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к тем или иным детям: если он замечает, что у учителя есть "любимчики", то его ореол разрушается.

В первое время **дети стремятся точно следовать указаниям учителя;** если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри.

Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель.

Поэтому в младших классах много ябед.
Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности — учебной.

Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде **умения учиться.** Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста.

Специфика учения — в присвоении *научных* знаний. Основную часть содержания **учебной деятельности** составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач.

Именно поэтому **условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются *только в школе***, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает **как *побочный продукт в виде житейских понятий***.

В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению.

И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как *основная цель и главный результат деятельности*.

Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями.

Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, **но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей**.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, **если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом.**

Это дает возможность подчинять свои непосредственные "хочу" требуемому учителем и школьной дисциплиной "надо" и способствует формированию **произвольности как особого, нового качества психических процессов.** Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий.

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у **младших школьников способность к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане.** Появляется **рефлексия** как важное качество, позволяющее разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Учебные ситуации характеризуются некоторыми особенностями:

1) в них ребенок усваивает **общие способы** выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже);

2) воспроизведение образцов этих способов выступает как **основная цель** учебной работы. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической.

Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение и научиться заучивать стихотворения.

Первая — конкретно-практическая, каких много встречалось и в дошкольном опыте ребенка, вторая — собственно учебная, так как в ней осваивается *способ решения целого класса подобных задач*.

Особое место среди них занимают учебные действия, посредством которых дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

Эти действия могут выполняться как в предметном, так и в умственном плане.

Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие — для работы внутри данного учебного материала, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана — это примеры учебных действий для усвоения материалов описательного характера; действия изображения заданных образцов применяются при изучении любого материала.

Особые учебные действия соответствуют усвоению каждого фундаментального понятия в любом учебном предмете.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также **действий контроля** — сличения, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым извне, **и самоконтроля**.

Более всего распространен **контроль по конечному результату (итоговый контроль)**, хотя принципиально существует еще два эффективных вида самоконтроля: **пооперационный** (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и **перспективный** (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения).

Контроль тесно связан с **оцениванием** ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией *регулятивной* функции.

Наиболее распространены в младших классах **ретроспективные оценки** и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов. Другой вид — **прогностическая самооценка**, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей. Здесь ребенок должен соотнести условия задачи со своим опытом, поэтому самооценка опирается на рефлекссию.

Чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий **МОТИВ**, т.е. то, что побуждает ребенка к учению.

В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный *смысл*.

Например, цель решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами — научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т. д.

Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива.

Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона.

Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревогожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным — "учением с увлечением".

А.Н. Леонтьев выделял мотивы *понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные.*

Все они присутствуют в деятельности младшего школьника.

Но надо различать **мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью**, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, **и мотивы, лежащие за пределами учебной деятельности** (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка).

Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще *не являются* в младшем школьном возрасте ведущими.

У них преобладают 3 группы мотивов:

- 1) широкие социальные,
- 2) узколичностные и
- 3) учебно-познавательные мотивы.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как **мотивы самосовершенствования** (быть культурным, развитым) и **самоопределения** (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию).

Тот факт, что ребенок осознает *общественную значимость учения*, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат *социальной установки*.

Эти мотивы выступают как *понимаемые* и связаны с далекими, отсроченными целями.

К ним примыкают **мотивы долга и ответственности**, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям.

Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано с

- 1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с
- 2) некритичным отношением к себе и часто — завышенной самооценкой.

Узколичные мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы *благополучия*) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (*престижные мотивы*).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с *содержанием и процессом учения*, с овладением прежде всего *способом* деятельности.

Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолеть трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность.

Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса.