

ББК 88.8 К61

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Л. А. Венгер*;

кандидат психологических наук *Е. Л. Агаева*;

директор Семеновской средней школы Запорожской области *Н. А. Аверин*

Коломинский Я. Л., Панько Е. А.

К61 Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя.—М.: Просвещение, 1988. — 190 с, — (Психол. наука — школе). ISBN 5-09-000258-4

В книге излагаются основные закономерности психического развития детей шестилетнего возраста. Показаны особенности игры, учебной, конструктивной, изобразительной деятельности шестилеток, раскрыты особенности их мышления, воображения, памяти, восприятия, речи, внимания, а также положение ребенка в «детском обществе» и его отношения со взрослыми.

В книге в популярной форме обобщен обширный материал о психологии шестилетних детей, накопленный в советской психологии за последние 40 лет, в ней содержится множество конкретных советов учителю, воспитателю, родителям. Она также будет полезной преподавателям, студентам педагогических институтов, учащимся педагогических училищ и слушателям институтов усовершенствования учителей.

К

4306010000—279

103(03) — 88 ISBN 5-09-000258-4

97—88

ББК 88.8

© Издательство «Просвещение», 1988

ОТ АВТОРОВ

Эта книга предназначена педагогам—учителям и воспитателям, которые начинают работать с самыми маленькими школьниками — шестилетками.

Конечно, все вы, дорогие читатели, окончили педагогические учебные заведения, многие из вас имеют большой опыт работы с детьми. Но, как показывают практика и специальные исследования, психологические знания, не обновляемые путем самостоятельного чтения, вскоре забываются и их место занимают бытовые житейские представления. Кроме того, жизнь идет вперед, и наука тоже. Сегодня мы знаем о психологии детей больше, чем раньше.

И еще одно, может быть, самое важное: в программах педагогических учебных заведений для учителей начальных классов содержались весьма скудные сведения о психологии дошкольного возраста. Считалось, что этот возраст интересен в основном только для педагогов дошкольных учреждений.

Сегодня шестилетки становятся школьниками, а в такой роли они еще не выступали перед педагогами и психологами.

Школьники шестилетнего возраста еще недостаточно изучены нашей психолого-педагогической наукой. Это дело будущего. А работать с ними надо уже сегодня. Поэтому в этой книге мы решили рассказать о психологических особенностях детей шестилетнего возраста, уже установленных в детской психологии.

В исследованиях, которые мы приводим, дети часто изучались в условиях подготовительной группы детского сада (еще тогда, когда они считались дошкольниками). Думается, что это вполне правомерно. Наивно было бы полагать, что факт поступления ребенка в школу так уж сразу радикально изменил его психологию то обстоятельство, что вчерашний старший дошкольник

стал называться сегодня младшим школьником, не может сразу обусловить какой-то резкий скачок в его психологическом облике.

Едва ли наш начинающий школьник, ребенок шестилетнего возраста, обладает психологическими качествами, которые мы привыкли видеть у, так сказать, «дореформенных» семилетних первоклассников.

Шестилетний ребенок как школьник еще непривычен для педагога начальных классов, поэтому его психологию мы и постарались раскрыть.

1 РАЗДЕЛ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

1 сентября! С этим днем у каждого связано самое светлое, трогательное и тревожно-приподнятое. Память долго хранит как что-то дорогое тот день, когда «в первый раз идем мы в школу, поступаем в первый класс». В этот день нет равнодушных. Радостью полны и сегодняшние мальчишки и девчонки, впервые пришедшие в школу.

Рядом с первоклассниками—мамы, папы, бабушки, дедушки. Волнуются все. Но беспокоятся не только родители. Тысячи воспитателей детских садов в этот день мысленно входят со своими питомцами в школу, в первый класс. Как там мои? Не подкачают ли? Можно понять и волнение учителя, принявшего новое пополнение в школу. Каким оно будет? По-особому внимательно приглядываются к детям учителя — ведь сегодняшние первоклассники так малы, им всего шесть лет. Смогут ли они овладеть грамотой? Можно ли их обучать? И как? Будет ли класс дружным?

Начало обучения шестилетних детей и подготовка к нему связаны с необходимостью учета важных психологических закономерностей их развития. К ним можно отнести назревшие противоречия между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения. При этом интеллектуальная сфера ребенка уже не только в определенной мере готова к систематическому обучению, но и требует его.

Это противоречие распространяется и на другие сферы личности. В этом возрасте ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые уже подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, прежде недоступные ребенку.

Иными словами, ребенок не только готов принять

новую *социальную позицию школьника*, но и стремится к ней.

Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность (*сензитивность*), во-первых, к усвоению нравственно-психологических норм и правил поведения и, во-вторых, готовность детей к овладению целями и способами систематического обучения. Можно сказать, что в этот период у ребенка возникает состояние, которое можно назвать *обучаемостью*. Сензитивность этого периода очень четко проявляется и в процессе освоения грамоты. Если педагог упустит этот момент, запоздает с обучением грамоте, то в дальнейшем ее усвоение будет проходить с большими трудностями.

Исходя из вышесказанного, становится понятным, что целенаправленное педагогическое воздействие является в этот период определяющим фактором психического развития детей.

Успехи шестилетнего ребенка в школе будут во многом определяться его готовностью к ней.

Прежде всего, важно, чтобы он пошел в школу физически развитым, здоровым. Каковы же особенности анатомо-физиологического развития шестилеток?

В этом возрасте идет процесс активного созревания организма. Так, вес ребенка увеличивается в месяц в среднем на 200 г, рост—на 0,5 см. Изменяются пропорции его тела. В шесть лет у ребенка уже относительно хорошо сформирована двигательная сфера: он умеет ходить с разной скоростью, шаг равномерный, широкий, бегают он легко и быстро. Он овладевает и такими сложными движениями, как лазание, прыжки с разбега, учится бегать на коньках, ходить на лыжах, плавать... Разнообразны, ритмичны и пластичны его движения на музыкальных занятиях; он ловок, быстр, меток в играх и упражнениях, вместе с тем, укрепление нервной системы будущих школьников, охрана их зрения, голоса, формирование правильной осанки требуют дальнейшего развития всех физических качеств ребенка—ловкости, выносливости, гибкости, скорости, силы.

Раньше педагоги развивали эти качества одновременно. Но исследования последних лет показывают, что важнейшая физическая способность среди перечисленных — это *выносливость*. Ведь она тесно связана с работоспособностью, качеством, нужным для достижения успеха в любом деле, в том числе и в овладении учебной программой.

Положительное влияние на физическую работоспособность детей шестилетнего возраста оказывает увеличение произвольной двигательной активности и целенаправленное, с акцентом на точность выполнения движений развитие двигательных навыков во время ежедневных динамических пауз на свежем воздухе, обучение плаванию, проведение вводной гимнастики и физкультпауз на уроке.

Принимая шестилеток в школу, «надо учитывать, что мы имеем дело с растущим детским

организмом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще ограничена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, что ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить» (43а, 263) ¹.

Важно, чтобы ребенок пошел в школу физически готовый к ней. Однако необходима и психологическая готовность, определяемая той системой требований, которую школа предъявляет к ребенку. Связаны они, как показывают исследования советских психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), с изменением *социальной позиции* ребенка в обществе, а также со спецификой *учебной деятельности* в младшем школьном возрасте. Конкретное содержание психологической готовности не является постоянным, а изменяется и обогащается. Высокий уровень современной науки и техники, развитие нашего общества диктуют изменения содержания и методов школьного обучения.

Что же включает в себя психологическая готовность к школе? Составными компонентами психологической готовности являются интеллектуальная, личностная и волевая готовность.

§ 1. Интеллектуальная готовность

Долгое время об уровне умственного развития ребенка судили по количеству выявленных у него знаний, по

' Первое число означает номер источника в списке литературы Второе число означает номер страницы источника, откуда привело на цитата.

объему его «умственного инвентаря», который выявляется в словарном запасе. Еще и теперь некоторые родители (а порой и педагоги) думают, что чем больше слов знает ребенок, тем он больше развит. Это не совсем так. Сейчас дети буквально купаются в потоках информации, впитывают, как губка, новые слова и выражения. Словарь их резко увеличивается, но это не значит, что такими же темпами развивается и мышление. Тут нет прямой зависимости.

Конечно же, определенный кругозор, запас конкретных знаний о живой и неживой природе, людях и их труде, общественной жизни необходимы шестилетнему ребенку как фундамент, основа того, что будет им в дальнейшем освоено в школе. Однако ошибочно думать, что словарный запас, специальные умения и навыки— это единственное мерило интеллектуальной готовности ребенка к школе.

Существующие программы, их усвоение потребуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т. е. достаточно развитых познавательных процессов. Готов ли он к этому?

В исследованиях обнаружено, например, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь усвоенной системой общественно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Применение их дает возможность ребенку дифференцировать воспринимать, анализировать сложные предметы.

Оказалось, что дошкольникам доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Так, например, в 6—7 лет ребенок способен усвоить не только отдельные факты о природе, но и знания о взаимодействии организма со средой, о зависимости между формой предмета и его функцией, потребностью и поведением. Однако достаточно высокого уровня познавательной деятельности дошкольники достигают, только если обучение в этот период направлено на активное развитие мыслительных процессов и является развивающим, ориентированным на «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Шестилетний ребенок может многое. Но не следует и переоценивать его умственные возможности. Логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не типична, не характерна для него. Тип его мышления специфичен. Высшие формы *наглядно-образного мышления* являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Опираясь на них, ребенок получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности. При этом дошкольники без особого труда не только понимают схематические изображения, но и успешно пользуются ими (например, планом комнаты для нахождения спрятанного в ней предмета-декрета), схемой типа географической

карты для выбора верной дороги, графическими моделями при конструктивной деятельности и т. п.). Однако, даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».

Учителю следует принимать во внимание положение советских психологов о ведущей роли практической деятельности в развитии детей, о важной роли наглядно-действенного и наглядно-образного мышления — специфически дошкольных форм мышления. Кстати, исследования, проведенные в последние годы, убеждают, что данные формы мышления таят в себе не менее мощные резервы, чем логическое мышление. Важно подчеркнуть, они выполняют свои специфические функции в общем процессе умственного развития детей не только дошкольного, но и школьного возраста.

В дошкольные годы ребенок должен быть подготовлен к ведущей в младшем школьном возрасте деятельности—*учебной*. Важное значение при этом будет иметь формирование у ребенка соответствующих умений.

Владение этими умениями, как показало исследование советского педагога А. П. Усовой, обеспечивает ребенку «высокий уровень обучаемости». Характерной его особенностью является *умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности*. Такая операция требует от поступающего в школу ребенка способности удивляться и искать причины замеченной им перемены, новизны. Тут педагог может опереться на острую любознательность подрастающего человека, на его неисчерпаемую потребность в новых впечатлениях. «Поэт, — писал Я. Корчак, — это такой человек, который сильно радуется и сильно горюет, легко чувствует, волнуется и сочувствует. И дети такие.

А философ—это такой человек, который глубоко вдумывается и обязательно желает знать, как все есть на самом деле. И опять дети такие...»¹(53, 372).

Однако в каждом классе, наверное, есть и дети интеллектуально пассивные. Это приводит их в итоге в число отстающих, слабоуспевающих учеников. Причины такого рода пассивности часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Вместе с тем, будучи не в состоянии справиться с самым простым учебным заданием, они быстро выполняют его, если оно переводится в практическую плоскость или в игру.

«Один неспособный мальчик, — писал Я. Корчак, — придумал себе такую игру. Когда я решаю задачу, цифры—это солдаты, а я—полководец. Ответ—крепость, которую я должен взять. Если мне пришлось туго, я вновь собираю разбитую армию, составляю новый план битвы и веду атаку. Стихи, которые я должен выучить наизусть, это аэропланы. Каждое выученное слово — сто метров вверх. Если я выучу стихотворение без ошибок, я беру высоту в три километра» (53, 325).

Такие дети требуют особого внимания к ним: развития любознательности, кругозора. Но внимания требуют и дети, чья познавательная активность имеет «теоретическую» направленность.

Надо включать ребят в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами смогли обнаружить все новые и новые свойства предметов, замечать их сходство и различие. При этом нельзя отмахиваться от детских вопросов, пичкать сразу готовыми знаниями. Надо дать возможность приобрести их самостоятельно. Если этим пренебрегают, то случается то, о чем писал С. Я. Маршак:

Он взрослых изводил вопросом «почему?».

Его прозвали «маленький философ»,

Но только он подрос, как начали ему

Преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «почему?».

¹ Недооценка роли образного мышления в школьном обучении приводит к недостаточному развитию многих нравственно-психологических качеств, эмоциональной глухоте, нечувствительности к образам природы и искусства, господству наиболее простых дихотомических схем восприятия мира («мы — они», «черное — белое») и даже, как показал В. С. Ротенберг, снижают способность противостоять стрессовым ситуациям, с которыми зачастую невозможно справиться, руководствуясь одними лишь средствами однозначно логического анализа. — *Прим. ред.*

Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» (Л. И. Божович)—положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе.

Многочисленные опросы старших дошкольников и наблюдения за их играми свидетельствуют о большой тяге детей к школе. Что же привлекает детей в школе? Может быть, внешняя сторона школьной жизни?

«Мне форму купят красивую», «У меня будет новенький ранец и пенал», «В школе Боря учится, он мой друг...». Внешние аксессуары школьной жизни, желание сменить обстановку действительно кажутся заманчивыми старшему дошкольнику. Но это не самые главные мотивы.

Школа привлекает детей главным образом своей основной деятельностью—учением. «Хочу учиться, чтобы быть как папа», «Люблю писать», «Научусь читать», «У меня братик есть маленький, ему тоже буду читать», «В школе буду задачи решать». И это стремление естественно, оно связано с новыми моментами в развитии старшего дошкольника. Ему уже недостаточно лишь косвенным способом, в "игре приобщаться к жизни взрослых. А вот быть школьником — совсем другое. Это уже осознаваемая ребенком ступенька вверх, к взрослости. Не проходит мимо внимания шестилетнего ребенка и уважительное отношение взрослых к учебе как к важной, серьезной деятельности.

Если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии необходимого запаса умений и навыков, высокого уровня интеллектуального развития ему будет трудно в школе.

Такие первоклассники ведут себя в школе, как говорится, по-детски, учатся очень неровно. Их успехи налицо, если занятия вызывают у них непосредственный интерес. Но если его нет и дети должны выполнять учебное задание из чувства долга и ответственности, то такой первоклассник делает его небрежно, наспех, ему трудно достичь нужного результата.

11

Еще хуже, если дети не хотят идти в школу. И хотя число таких детей невелико, они вызывают особую тревогу. «Нет, не хочу в школу, там двойки ставят, дома ругать будут», «Хочу, но боюсь», «Не хочу в школу, там программа трудная и играть будет некогда». Причина подобного отношения к школе, как правило,—ошибки в воспитании детей. Нередко к нему приводит запугивание детей школой, что очень опасно, вредно, особенно по отношению к робким, неуверенным в себе детям. «Ты же двух слов связать не умеешь, как ты в школу пойдешь?», «Снова ты ничего не знаешь. Как же ты в школе будешь учиться?», «Одни двойки будешь получать», «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут». Можно понять боязнь и тревогу этих детей, связанную с предстоящим обучением в школе. И сколько же терпения, внимания, теплоты, времени придется уделить потом этим детям учителю, чтобы изменить их отношение к школе, вселить веру в собственные силы. А это, бесспорно, гораздо труднее, чем с самого начала формировать положительное отношение к школе.

Положительное отношение к школе включает как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты. Стремление занять новое социальное положение, т. е. стать школьником, октябренок, пионером, сливается с пониманием важности школьного обучения, уважением к учителю, к старшим товарищам по школе, в нем отражаются и любовь, бережное отношение к книге как к источнику знаний.

Однако пребывание в школе еще не дает основания полагать, что сами стены ее делают ребенка настоящим школьником. Он им еще только станет, а сейчас он в пути, в сложном переходном возрасте, и посещать школу он может тоже по разным мотивам, в том числе и не имеющим отношения к учению: родители заставляют, можно побегать на переменах и др.

Исследования показывают, что возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней. Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были не только понятны, но и прочувствованы, пережиты ими. Подобный эмоциональный опыт обеспечивается прежде всего через включение детей в деятельность, активизирующую как мышление, так и чувства. Для этого используются экскурсии по школе, беседы, рассказы взрослых о своих любимых учителях, общение с Пионерами, октябрятами,

чтение художественной литературы, просмотр диафильмов, кинофильмов о школе, посильное включение в общественную жизнь школы, проведение совместных выставок детских работ, ознакомление с пословицами и поговорками, в которых славится ум, подчеркивается значение книги, учения и др. Особо важную роль имеет игра, в которой дети находят применение имеющимся у них знаниям, возникает потребность в приобретении новых знаний, развиваются навыки, необходимые в учебной деятельности.

Личностная и социально-психологическая готовность к школе включают и формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с одноклассниками в школе, с учителем.

/Каждому ребенку необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, уступать в одних обстоятельствах и не уступать в других. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям.

Значительная часть трудностей в обучении шестилеток связана с тем, что дети не могут долго слушать и слышать педагога, принимать и удерживать задачу, сосредоточиваться на учебном действии. Как правило, учителя связывают эти особенности их поведения с незрелостью произвольности внимания, поведения и познавательных процессов. Но только ли в этом дело?

Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что причины подобных трудностей надо искать и в сфере общения взрослого с ребенком, сложившегося к началу поступления в школу. Е. О. Смирнова установила, что положительное значение здесь имеет наличие у ребенка личностных форм общения со взрослым, не зависящих от конкретных ситуаций. Такое общение характеризуется потребностью ребенка в внимании и сопереживании взрослого и ее удовлетворением со стороны взрослого. Для детей, достигших этой формы общения, типично внимание ко взрослым, стремление услышать и понять их обращение, а также уверенность в таком же внимании к себе со стороны взрослого. Выявлена и такая особенность этих детей, как способность различать функции взрослого, соответствующие разным ситуациям общения (на улице, в своем доме, в чужом доме, в учреждении и т. п.). В силу этого осознания такие дети проявляют адекватное отношение и ко взрослому, учителю. Если же у ре-

бенка потребность в подобном общении еще не сформировалась, то и такое отношение ко взрослому пока не возникает, что, конечно, затрудняет процесс обучения. В целом, можно сказать, что если наиболее адекватными и специфичными для учения являются познавательные мотивы, то коммуникативная готовность к обучению обеспечивается мотивами общения со взрослыми (69). Знание выявленных закономерностей требует от педагогов осуществлять с детьми не только ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, но и личностное общение. Проявить интерес к личности ребенка, его внутреннему миру педагог может и должен не только на занятии, уроке, но и общаясь с ним в быту, на прогулке, в процессе игр, развлечений...

§ 3. Волевая готовность

Серьезного внимания требует и формирование волевой готовности будущего первоклассника. Ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, что ему хочется, а и то, что от него потребует учитель, школьный режим, программа.

К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

К шести годам ребенок «мало-помалу эмансипируется в своих действиях от непосредственных влияний материальной среды; в основу действий кладутся уже не одни чувственные побуждения, но мысль и моральное чувство; само действие получает через это определенный смысл и становится поступком» (75а, 268).

/Все исследователи развития воли у детей отмечают, что в дошкольном возрасте цель достигается успешнее при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников (в случае

командной игры).

У Валеры слабо развита способность к произвольным действиям. Воспитательница Ф. Ф. Смирнова старалась привлечь его к выполнению ролей, требующих волевых действий. Например, когда дети играли в пограничников и изображали смену часовых, она

14

объясняла, что часовой должен стоять на посту строго определенное время. Чтобы каждый отстоял на посту положенное время, воспитательница предложила мальчикам использовать песочные часы. Трудно было Валерию стоять на посту целых 40 минут, но приказ «командира» — закон, и мальчик стоял...

В другой раз, изучая правила новой настольной игры, Фаина Филипповна включила в нее Валерия. Он должен был сначала сам разобраться в правилах игры, а потом разъяснить эти правила товарищам. Ф. Ф. Смирнова действовала осторожно: она старалась «не давить» на чувства ребенка и одновременно не снижала требовательности (из наблюдений Н. К. Абраменко).

Воспитательница организовала со старшими дошкольниками во время прогулки в лес игру, суть которой заключалась в следующем:

одни дети прятались в лесу, другие искали их по оставленным следам. Цель прячущихся — ничем не выдавать себя. Дети первой группы неслышно пробрались в глубь леса и там притаились, ничем не выдавая своего присутствия. Каждый чувствовал свою ответственность за всех. И даже тогда, когда одного мальчика, отличавшегося двигательной расторможенностью, укусила оса, он не вскрикнул, не выдал себя и товарищей. Воспитательница узнала о случившемся лишь тогда, когда он горестно прижался к ней (из наблюдений Г. Г. Петроченко).

Значительно изменяется к 6 годам степень произвольности движений ребенка. Так, если в 3 года ребенок осознает результат и способ действий с предметом, но не способен еще осознать отдельные операции и движения, то в 6—7 лет сами движения становятся объектом сознательной волевой деятельности. Как отмечала Я. З. Неверович, «возрастающее умение анализировать собственные движения и внимание к точности рисунка движений говорят о психологической готовности ребенка к обучению в условиях школы, о возможности сознательно приобретать двигательные умения уже трудового порядка, сложные формы умений и навыка типа письма, рисования, игры на инструментах, танца и т. д.».

Произвольность в поведении шестилетнего ребенка проявляется не только в этом. Она и в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности побороть непосредственное желание, отказаться от привлекательного занятия, игры ради выполнения поручения взрослого, общественного поручения (дежурство по столовой и т. п.), оказания помощи маме, она и в умении побороть боязнь (войти в темную комнату, в кабинет зубного врача), преодолеть боль, не заплакать при ушибе.

Одна мама рассказывала о своем сыне: «Трудились мы с Колей вместе, он посуду мне мыть помогал. Пришел соседский мальчик и стал звать Колю на улицу.

-.-'---с,-'. ————— 15

Соблазн был велик. Коле очень хотелось пойти погулять. Он уже хотел положить полотенце, но вдруг остановился, посмотрел на меня и сказал другу: «Вот кончу помогать маме и тогда обязательно приду». Довольна я была таким поведением сына, ведь раньше он так не поступал». (Из наблюдений Н. К. Абраменко.)

Шестилетний ребенок оказывается способным соподчинить мотивы своего поведения. Поэтому в этом возрасте необходимо развивать способность действовать по моральным мотивам, при необходимости отказываясь от того, что непосредственно привлекает.

Эффективность познавательной деятельности еще мала. Поэтому учителю следует соблюдать постепенность в повышении требований к познавательной деятельности детей, учитывать их возможности, интересы и потребности.

Следует иметь в виду и тот факт, что отличительной чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления.

Поэтому, как показывают специальные исследования (В. К. Котырло и др.), первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание *мотивов достижения цели*. Формирование у детей не боязни

трудностей (принятие их), стремление не «пасовать» перед ними, а разрешать их, не отказываясь от намеченной цели при столкновении с препятствиями поможет ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолеть трудности, которые возникнут у него в первом классе.»

Развитие дисциплинированности, организованности и других качеств, помогающих шестилетнему ребенку овладеть, управлять своим поведением, в большой мере зависит от степени его восприимчивости к требованиям взрослого, как носителя социальных норм поведения, правил. Среди факторов, обуславливающих развитие этого рода восприимчивости, важное место занимает характер взаимоотношений ребенка и взрослого, овладение детьми содержанием требований взрослых посредством «словесных инструкций, знаковых средств» (Л. С. Выготский).

§ 4. Адаптация ребенка к школе

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как

. 16

бы автоматически. Действительно, когда мы из светлой комнаты переходим в темную, то вначале ничего не видим, но вскоре начинаем различать и людей и вещи, чувствительность нашего глаза повышается и он адаптируется к новым условиям. При этом заметим, без специальных целенаправленных действий с нашей стороны. С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе. Для того чтобы адаптироваться, необходимо проявить специальные усилия.

Отношения со средой, к которой надо приспособливаться, здесь иные. Здесь не только среда воздействует на человека, но он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам.

. Первоначальный этап пребывания в школе как раз и «^ есть период социально-психологической адаптации ре-\0 бейка к новым условиям.

<^ Дети далеко не с одинаковой успешностью «вжива-^ ются» в новые условия жизнедеятельности. В исследо-^ вании Г. М. Чуткиной выявлено 3 уровня адаптации де-^ тей к школе. Что характерно для представителей каждого из них?

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваи-\ вает легко; глубоко и полно овладевает программным I' материалом; решает усложненные задачи; прилежен, ! внимательно слушает указания, объяснения учителя;

' выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет)' большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно;

I, усваивает основное содержание учебных программ, са-1 мостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и |; внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредото-^ чен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; готовится к урокам и выполняет домашние зада-

,,,,, —, ,...: ————— "•; \ /~

""[касская областная \

ния почти всегда; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно;

самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей;

сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; для понимания нового

и решения задач по образцу требует значительной учебной помощи учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Какие же факторы социальной микросреды играют позитивную роль в адаптации ребенка к школе?

Как видим, в числе наиболее благоприятных факторов — адекватная самооценка своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников и др. (См. табл. на с. 19.)

Влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребенка к школе, по данным того же исследования, имеет следующую нисходящую последовательность: неправильные методы воспитания в семье, функциональная неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении со взрослым, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников; низкий уровень образования матери, конфликтная ситуация из-за алкоголизма, отрицательный статус ребенка до поступления в первый класс, низкий уровень образования отца, конфликтная ситуация в семье, отрицательный стиль отношения к детям учителя первого класса, отрицательный стиль отношения к детям учителя подготовительного класса, неполная семья.

Результаты исследований показывают, что если педагогическая коррекция учащихся подготовительных классов, испытывающих трудности в овладении программой, проводится преимущественно в игровой деятельности, то ее развивающий эффект значительно

.18

Факторы, обуславливающие высокий уровень адаптации

(по Г. М. Чугкиной)

Благоприятные факторы социальной микросреды	Процент выборки, классифицирующей по данному фактору группу детей высокого уровня адаптации
Полная семья	77,6
Высокий уровень образования отца	87,9
Высокий уровень образования матери	83,2
Правильные методы воспитания в семье	95,3
Отсутствие конфликтной ситуации из-за алкоголизма в семье	91,1
Отсутствие конфликтной ситуации в семье	94,4
Положительный стиль отношения к детям учителя подготовительного класса	62,7
Положительный стиль отношения к детям учителя первого класса	59,8
Функциональная готовность к обучению в школе	86,9
Благоприятный статус ребенка в группе до поступления в первый класс	85,8

Удовлетворенность в общении со взрослым	74,3
Адекватное осознание своего положения в группе сверстников	97,8

больше, чем при проведении дополнительных занятий только по грамматике и письму.

Важную роль в адаптации ребенка к школе имеет преемственность методов работы и педагогического общения воспитателя детского сада и педагогов школы, работающих с детьми шестилетнего возраста. Дело в том, что одна из частых причин трудностей адаптации шестилетних к школе состоит в резкой смене стиля общения педагога с детьми. Даже при положительном отношении к детям учитель часто применяет более жесткие, авторитарные формы педагогического воздействия, чем те, к которым привыкли дошкольники. Эти формы педагогического воздействия часто воспринимаются ребенком как выражение личной неприязни, что ведет к пассивности, подавляют инициативу, само-

19

стоятельность, рождает неуверенность в себе (особенно у робких, застенчивых детей).

Совершенствование работы с шестилетками предполагает пересмотр учителями форм воздействия на ребят, чтобы они не контрастировали со стилем общения воспитателя детского сада.

Каковы же пути осуществления преемственности педагогической работы с детьми между детским садом и школой? Назовем некоторые из них, оправдавшие себя на практике.

1. Совещания, семинары, конференции, педсоветы по обмену опытом работы воспитателей детских садов и педагогов школ, работающих с первоклассниками.

2. Посещение педагогами школы детского сада, наблюдение за организацией и руководством различных видов деятельности детей (игровой, учебной, трудовой, художественной, бытовой) и соответственно посещение воспитателями школы с последующим анализом, обсуждением, обменом опытом.

Социально-психологические характеристики на каждого ребенка и группу в целом, составленные воспитателем старшей группы и переданные им учителям начальных классов,—еще один важный путь углубления этой преемственности.

3. Установление связи детского сада и школы может идти и по линии развития контактов воспитанников детского сада с учащимися школ. Здесь шефство над детским садом, совместное проведение воспитательных мероприятий (например, «книжкины именины», цирк, праздник «проводы зимы» и др.); посещение дошкольниками сборов октябрят, торжественной церемонии встречи первоклассников, приема в пионеры; просмотр кинофильмов о школе, пионерах, октябрятах, встречи с учащимися, бывшими воспитанниками детского сада, организация и проведение совместных трудовых дел, кружков («Умелые руки» и др.).

Сейчас, когда у учителей имеется потребность в знаниях психологии личности и деятельности шестилетних детей, думается, что работники школы найдут и другие пути обеспечения преемственности и совместной работы школы и детского сада с детьми данного возраста.

Таким образом, для успешной организации работы с детьми старшего дошкольного возраста по подготовке их к школе необходимо учитывать следующие рекомендации:

20

формирование психологической готовности к школе предполагает сочетание игровой, продуктивной, учебной и других видов деятельности;

для достижения эффективности в обучении шестилеток необходимо формирование положительного, эмоционального отношения к занятиям;

руководство деятельностью детей шестилетнего возраста следует осуществлять, широко используя (особенно в I полугодии) методы дошкольного воспитания с частичным применением школьных методов;

в педагогической работе в первом классе необходимо соблюдение преемственности не только в методах работы, но и в стилях педагогического общения;

необходимо соблюдение преемственности дошкольных и школьных методов работы и при

формировании коллектива детей первых классов и организации их межличностного общения; использовать большие воспитательные возможности совместной деятельности; формировать способности к ролевому и личностному общению как важному условию в подготовке смены ведущей деятельности; при формировании психологической готовности к школе необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности, которые проявляются в уровне обучаемости, в темпе усвоения знаний, отношении к интеллектуальной деятельности, особенностях эмоций и волевой регуляции собственного поведения и др.

ГЛАВА II. КАК ИЗУЧАТЬ ПСИХИКУ ДЕТЕЙ

Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил о том, что каждый педагог—психолог. Но означает ли это, что уже сама по себе педагогическая деятельность автоматически делает учителя глубоким знатоком психики ребенка, сама по себе открывает тайны развития его личности, особенности познавательной деятельности, своеобразии характера, закономерности взаимоотношений между детьми в коллективе? Конечно, в словах К. Д. Ушинского скорее всего содержится не утверждение, а желание и, может быть, даже требование, адресованное к современным учителям. Но что делает

21

учителя психологом, т. е. специалистом в области детской, педагогической и социальной психологии? Конечно, знание основ и современного состояния психологической науки, в которую органически входят не только результаты исследований, но и методы, с помощью которых они получены. Следовательно, для того чтобы в работе с шестилетками опираться на психологические знания, необходимо уметь эти знания, научные факты о психике детей самостоятельно получать. Дальше мы и поведем разговор о методах изучения ребенка, т. е. о тех путях, средствах и способах, с помощью которых добываются научные факты.

§ 1. Принципы изучения психики ребенка

Развитие любой науки, в том числе и детской психологии, зависит от уровня разработанности методов исследования, т. е. тех путей, средств и способов, с помощью которых добываются научные факты.

Великий русский естествоиспытатель И. П. Павлов писал в своем письме к молодежи: «Как ни совершенно крыло птицы, оно никогда не смогло бы поднять ее ввысь, не опираясь на воздух. Факты—это воздух ученого. Без них вы никогда не сможете взлететь. Без них ваши теории — пустые потуги».

Что же такое *психологический факт*? Прежде всего, это определенный акт поведения ребенка, в котором проявляются особенности его личности, особенности тех или иных сторон психики. В качестве психологического факта могут выступить и акты совместной деятельности детей, проявления общего настроения, акты общения между детьми.

Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических фактов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего анализа и практического использования. Следовательно, факты интересуют и психолога и педагога не сами по себе, а как выражение определенных психологических закономерностей. Наблюдательные родители и опытные педагоги располагают огромным запасом конкретных фактов из жизни детей, но это не делает их научными работниками в области детской психологии. Даже более или менее систематизированные повседневные записи, которые составляют содержание опубликованных днев-

22

ников матерей, воспитателей и учителей, не могут рассматриваться в качестве научных произведений по детской психологии, а служат лишь материалом (порой исключительно ценным!) для дальнейшего научного анализа.

Для советской детской психологии общей основой, позволяющей научно осмыслить факты, добываемые в конкретных исследованиях, является марксистско-ленинская философия. Именно конкретизация основных положений диалектического и исторического материализма применительно к законам психического развития ребенка представляет собой методологию детской психологии.

Общенаучные принципы диалектико-материалистического подхода настолько точно и гармонично соответствуют задачам изучения законов психологического развития ребенка, что кажется, будто они

специально созданы для исследователей в области детской психологии, Во всяком случае, трудно, как нам кажется, найти более полное воплощение законов диалектики, чем грандиозный процесс превращения новорожденного беспомощного существа в активную творческую личность.

На основе общих принципов диалектико-материалистической методологии строится методология психологического исследования. Так, требование объективности изучения явлений осуществляется в методологическом принципе *единства сознания и деятельности*, согласно которому психика ребенка и формируется, и проявляется в закономерно сменяющих друг друга видах деятельности. В данном случае важно подчеркнуть тот факт, что о внутренней психической жизни ребенка мы судим по внешним ее проявлениям: действиям, речи, выразительным движениям, продуктам детского творчества и т. д.

Из диалектико-материалистической методологии вытекает и принцип *генетического* (исторического) *подхода к* изучению психики ребенка. Для детской психологии этот принцип настолько важен, что сама эта наука иногда именуется генетической психологией. Согласно этому принципу при изучении явлений детской психики мы стремимся выяснить, как они возникли, как развиваются и изменяются под влиянием взаимодействия ребенка со взрослыми, его собственной деятельности и общения со сверстниками. Этот принцип направляет исследователя и на анализ влияния конкретных культур-

23

турно-исторических условий на развитие психики детей, на становление их личности.

Диалектический подход к изучению развития психики ребенка предполагает и осуществление принципа *del ерминизма*—причиной обусловленности тех или иных изменений определенными факторами внешнего и внутреннего порядка, взаимосвязи всех сторон психического развития.

§ 2. Основные стратегии изучения психики детей

Исходя из методологических принципов и конкретных задач изучения тех или иных особенностей психики ребенка, определяется стратегия психологического исследования. Можно выделить три основные стратегии исследований в детской и возрастной психологии: исследование путем «поперечных срезов» (*трансверсаль-ная стратегия*), «продольное изучение» (*лонгитюдная стратегия*) и изучение развития отдельных сторон детской психики в процессе их активного формирования, в процессе целенаправленного обучения и воспитания (*экспериментально-генетическая, формирующая стратегия*).

Исследование путем «поперечных срезов» осуществляется следующим образом. Подбираются относительно однородные группы детей, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку—по возрасту, полу, времени пребывания в дошкольном учреждении или в школе и т. п. Далее они сравниваются по уровню развития той или иной психологической характеристики. Так, например, при изучении, предположим, памяти подбирается 100 испытуемых трех-четырёх- и пяти-шестилетнего возраста. Посредством определенных методов у них измеряют основные показатели памяти (скорость запоминания словесного или образного материала, количество запомнившихся объектов, время сохранения и т. п.), полученные данные сравнивают между собой и на этой основе делают выводы о возрастных особенностях памяти. Положительной стороной данной стратегии можно считать то, что здесь за сравнительно короткое время можно получить статистически достоверные данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или какой-либо другой из выделенных факторов на основные тенденции психического развития.

24

Есть в этой стратегии и слабые места. Когда исследуются разные дети, стоящие на различных возрастных ступенях, мы почти ничего не можем узнать о самом процессе развития, о его природе и движущих силах. Кроме того, при таких массовых обследованиях, когда полученные результаты суммируются и усредняются, совершенно невозможно учесть индивидуальные особенности в характере и темпах психического развития, которые могут быть весьма значительными. А ведь именно они-то особенно важны для учителя.

При продольном (лонгитюдном) исследовании систематически изучается развитие одних и тех же детей на протяжении довольно продолжительных отрезков их жизни. Ясно, что организовать такое углубленное и непрерывное изучение многих детей очень трудно. Поэтому приходится ограничиваться небольшим числом испытуемых. Лонгитюдное исследование дает возможность

установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить их причины. Изучение развития психики при лонгитюдной стратегии может быть выборочным, когда изучается какая-то определенная сторона или психический процесс, и комплексным, когда исследуется психическое развитие ребенка в целом. Так, советский ученый-лингвист А. И. Гвоздев систематически изучал развитие речи у собственного сына на протяжении восьми лет. На основе этого исследования была написана исключительно ценная работа «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка», ч. I и II (М.; Изд-во АПН РСФСР, 1949).

Основной недостаток лонгитюдных исследований заключается в том, что их результаты, основанные на изучении небольшого числа детей (а в некоторых случаях даже одного ребенка), опасно распространять на всех детей. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий и в динамике, и в содержании психического развития. Поэтому, как отмечает видный советский психолог Д. Б. Эльконин, наиболее рациональна такая организация исследования, когда сначала путем возрастных «срезов» определяется общая тенденция в развитии той или иной психической деятельности, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование.

Изучение психики детей в процессе активного фор-

а

мирования тех или иных ее сторон (экспериментально-генетическая стратегия исследования) основывается на теоретических положениях, выдвинутых выдающимся советским психологом Л. С. Выготским, согласно которым ведущую роль в психическом развитии играет обучение. В процессе экспериментально-генетического исследования мы не просто описываем и измеряем то или иное психическое явление, а стремимся его активно сформировать, исходя из предположения о закономерностях его возникновения и применения в обычных условиях. Если нам это действительно удастся, значит, наша гипотеза верна. Особое значение формирующей стратегии заключается в том, что на ее основе создаются эффективные методы не только изучения, но и воспитания и обучения детей. При их применении реализуется гражданская позиция советских детских психологов, которые ставят перед собой задачу не только изучить ребенка, но и разработать научно обоснованные рекомендации для практики.

При изучении психики детей учителем чаще всего осуществляется стратегия продольного исследования в сочетании с экспериментально-генетической. Для этого есть существенные объективные условия. Прежде всего, важным положительным фактором является то, что, впервые встретившись со своими питомцами, когда им минуло шесть лет, педагоги работают с ними долгие четыре года. Далее учитель и воспитатель не просто изучают ребенка, они его обучают, воспитывают, т. е. активно формируют его личность. Как показывают наблюдения за работой лучших педагогов, их успехи во многом зависят от глубокого проникновения в психологическую сущность тех изменений, которые происходят во внутреннем мире детей. А проникновение это обеспечивается исследовательской направленностью педагога, владением не только методикой преподавания, но и методами изучения ребенка и школьного класса.

§ 3. Построение исследования

Психологическое исследование, как и всякая другая творческая деятельность, начинается с осознания общественной необходимости решить определенную проблему. *Проблемные ситуации*, которые формируются как задачи конкретного исследования, вытекают из общих задач педагогической практики, стоящих перед учите-

26

лями. Например, всегда актуальными являются задачи изучения влияния тех или иных видов деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками на развитие отдельных сторон психики и становление его личности. *Задачи* исследования могут быть обусловлены новыми условиями воспитания и обучения детей, которые диктуются потребностями определенного этапа развития общества. Так, в связи с необходимостью перехода к систематическому обучению в школе детей-шестилеток, возникли задачи изучения их возрастных особенностей, психологической готовности к школьному обучению с целью разработки научно обоснованного содержания, методов и форм их воспитания и обучения. На основе анализа и общих проблем опубликованных исследований

в соответствующей области детской психологии и конкретных педагогических задач определяются *цели* конкретного исследования, его объект и предмет. *Объект* исследования—это тот детский контингент, который будет изучаться. Следовательно, для характеристики объекта исследования необходимо ответить на вопрос: «Кого изучают?» Определяется возраст испытуемых, их пол, социальные условия воспитания (воспитанники детского сада или дети, воспитывающиеся дома), состояние здоровья и т. д. На вопрос «Что именно изучается?» отвечает формулирование *предмета* исследования. Например, если изучается влияние игры на взаимоотношения между детьми шестилетнего возраста, то здесь объект исследования—дети-шестилетки, а предмет—психологические особенности формирования взаимоотношений в группе сверстников.

После того как определены объект и предмет исследования, поставлены его задачи и цели, учитель-исследователь размышляет над тем, каким может быть основной ответ на поставленный вопрос, т. е. формулирует гипотезу. *Гипотеза*—это предположение, возможный ответ на вопрос, который заключен в проблеме. Чаще всего гипотеза устанавливает возможную связь между определенными психическими явлениями или между психическими явлениями, с одной стороны, и теми или иными условиями жизни детей, с другой стороны. Различают *общую* гипотезу и *частные* гипотезы, возникающие в ходе самого исследования. Выдвигая гипотезы, необходимо учитывать результаты ранее проведенных исследований, общие законы развития психики ребенка и, конечно, собственный педагогический опыт.

27

Все это обеспечивает правдоподобность гипотезы. Другое важное качество правильной гипотезы — доступность проверке. Это значит, что, выдвигая гипотезу, мы должны быть уверены, что сможем в ходе исследования доказать ее истинность или ложность.

Приведем пример. В ходе изучения взаимоотношений между детьми в дошкольной группе и школьном классе (о том, как это осуществлялось, мы расскажем дальше) выяснилось, что положение сверстников неодинаково: одних любят, всегда приглашают в игру, охотно вступают с ними в общение, делятся игрушками и лакомствами и т. д.; другие занимают не столь благоприятное положение, третьи оказываются в своеобразной психологической изоляции. Возникла проблема: от чего зависит положение ребенка в группе сверстников? Из данной проблемы следовала задача исследования:

выяснить, какие факторы определяют взаимоотношения сверстников. На основе предыдущих исследований была выдвинута гипотеза: положение ребенка в детском коллективе зависит от степени соответствия особенностей и поведения детей уровню их нравственных представлений, требованиям, которые они предъявляют друг к другу.

В результате проведенного исследования гипотеза подтвердилась.

§ 4. Конкретные методы исследования

В ходе психологического исследования используются такие основные методы, как *наблюдение*, *эксперимент* в различных его формах, *беседа*, *анализ продуктов деятельности детей*, *тесты* и *социально-психологические методы*. Чаще всего в конкретных исследованиях применяется несколько методов, которые взаимно дополняют и контролируют друг друга. При этом, исходя из особенностей объекта, предмета и задач исследования, разрабатываются определенные варианты основных методов — методики изучения тех или иных сторон развития психики ребенка. Успех исследования во многом зависит от методической изобретательности исследователя, от его умения подобрать такое сочетание методик, которое точно соответствует поставленным задачам.

Наблюдение. Наблюдение—это планомерное, целенаправленное восприятие явлений, результаты которо-

28

го в той или иной форме фиксируются наблюдателем. Возможность использования этого могучего метода естественных наук в психологии вообще и детской психологии в частности основана на методологическом принципе единства сознания и деятельности. Поскольку психика ребенка формируется и проявляется в его деятельности — действиях, словах, жестах, мимике и т. д., мы можем на основании этих внешних проявлений, на основании актов поведения судить о внутренних психических процессах и состояниях.

Основной особенностью наблюдения как метода психологического исследования является то, что

здесь исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых и они протекают естественно, «как в жизни». Эта позиция «невмешательства» имеет не только положительные, но и, как это станет ясно в дальнейшем, отрицательные последствия.

Не всякое, даже специально зафиксированное, восприятие поведения детей можно считать научным наблюдением. Чтобы стать подлинным методом научного исследования, наблюдение должно быть правильно построено. Прежде всего необходимо четко сформулировать цель наблюдения (что и ради чего будет наблюдаться), которая вытекает из задач исследования.

Далее, наблюдение должно быть систематическим и планомерным. До проведения основных сеансов наблюдения необходимо составить подробную программу, из которой должно быть ясно, какие дети или группы детей будут наблюдаться, в какие часы дня проводится наблюдение, какие моменты жизни детей будут фиксироваться.

Особенно большое значение имеет тщательная разработка *схемы* наблюдения, которая составляется после предварительного изучения объекта и предмета исследования. В схеме важно предусмотреть основные акты поведения, возможные действия испытуемых, их словесные реакции на те или иные воздействия и т. д. Целостное поведение детей здесь как бы раскладывается на отдельные относительно самостоятельные кадры. Чем более дробной будет схема, тем более точными окажутся результаты наблюдения. Результаты заносятся в протокол, а затем обрабатываются.

Приведем схему наблюдения, которая применяется при изучении поведения детей в ходе их совместной деятельности.

29

1. Проявляет солидарность, поддерживает других, помогает, поощряет
2. Чувствует себя свободно, шутит, смеется, проявляет удовлетворение
3. Соглашается, пассивно подчиняется, уступает другим.
4. Советует, руководит, причем учитывает мнение других.
5. Высказывает мнение, оценивает, анализирует, выражает свои чувства и желания.
6. Ориентирует, информирует, повторяет, объясняет, подтверждает.
7. Просит ориентировать, информировать, повторить, подтвердить.
8. Спрашивает о чужом мнении, установке, интересуется оценкой своих действий, выражением чувств по поводу своего поведения.
9. Ориентируется на предложения, просит указаний о возможных путях действия.
10. Не соглашается, саботирует, не оказывает помощи, действует формально.
11. Проявляет напряженность, раздражительность, просит о помощи, уклоняется от совместных действий.

12. Проявляет антагонизм, унижает других, защищает и утверждает себя.

На основе такой или подобной схемы-таблицы разрабатывается форма протокола, в которую заносится только факт проявления той или иной реакции или поведения. Это позволяет в какой-то мере преодолеть недостатки, присущие наблюдению как методу научного исследования (субъективизм исследователя и трудность осуществления количественной статистической обработки полученных данных). Опасность субъективизма возрастает в том случае, если наблюдатель не столько фиксирует в протоколе то, что он воспринимает, сколько высказывает свое мнение о происходящем. Такой тип записи видный советский психолог М. Я. Басов называл «истолковательным». В результате тщательного исследования различных видов записи результатов наблюдения он пришел к выводу о необходимости «фотографической» записи, при которой исследователь «стремится каждый элемент поведения зафиксировать соответственным словесным символом, так что в результате фиксируется вся ткань процесса» (8а, 131).

В настоящее время для достижения точности и объективности наблюдения используются технические средства: кинокамера, магнитофон, фотоаппарат.

Для уточнения результатов наблюдения используется и шкала, на которой отмечается интенсивность протекания того или иного психического явления: сильно, средне, слабо и т. д.

30

Важной методической проблемой при использовании всех психологических методов вообще, и наблюдения в особенности, является вопрос о взаимодействии исследователя и испытуемых. Достаточно исследователю войти в классную комнату, как дети невольно начинают вести себя не так,

как прежде, и естественность поведения, которая является главным преимуществом при методе наблюдения, утрачивается. Испытуемый не должен знать, что он стал объектом изучения, не должен замечать, что к нему проявляется повышенный интерес.

В качестве «шапки-невидимки» психологи иногда используют приспособление, предложенное американским психологом А. Гезеллом («зеркало Гезелла»). Хорошо освещенная комната, где находятся наблюдаемые, отделяется зеркалом без закрашенной эмали от погруженной в темноту комнаты, где находится наблюдатель. Для испытуемых — это обыкновенное зеркало, а для исследователя — окно, через которое он видит все, что происходит в комнате с детьми.

Другой способ не оказывать дополнительного влияния на испытуемых — *включенное наблюдение*, когда наблюдатель становится для наблюдаемых привычным человеком, при котором они ведут себя естественно.

Экспериментальные методы. Эксперимент—главный метод современной детской психологии. Это—исследование, в процессе которого мы сами вызываем интересующие нас психические явления и создаем условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения связей изучаемых переменных между собой и обстоятельствами жизни ребенка.

Рассмотрим основные признаки эксперимента.

1. Отличительной особенностью эксперимента является активная позиция самого исследователя. Он может вызвать интересующее явление столько раз, сколько это необходимо для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы.

2. В эксперименте специально создаются условия, при которых обнаруживается закономерная связь между психическими явлениями и различными психологическими и непсихологическими условиями их возникновения и протекания. Например, нам необходимо изучить какое-то определенное явление А, которое может протекать в условиях Б, В, Г. Предположим, мы хотим выяснить, как влияет на интересующее нас явление фактор Б. Чтобы установить это, мы многократно вызываем

31

явление А, но при этом варьируем, изменяем фактор **Б**, а остальные условия оставляем без изменения. Фактор, который изменяется экспериментатором, называется *независимой переменной*. Тот фактор или явление, которое изменяется под влиянием изменения независимой переменной, называется *зависимой переменной*. В нашем примере это явление А.

В качестве независимых переменных при изучении психических явлений могут выступать различные условия окружающей ребенка среды: освещение, время дня, размещение испытуемых, личность экспериментатора и т. д. Для достижения успеха исследования необходимо добиться как можно более полного равенства всех условий,- факторов, при которых протекает то или иное явление. Изменяться должна только независимая переменная.

Особо следует обратить внимание на то, чтобы все испытуемые одинаково относились к опыту и экспериментатору, так как необходимо обеспечить равенство мотивов участия.

Допустим, мы хотим исследовать особенности запоминания (скорость, объем и т. д.) школьниками определенного словесного материала. Но с одним ребенком работаем индивидуально, с глазу на глаз, а с другим — в присутствии товарищей по классу. Ясно, что результаты сравнивать нельзя, поскольку при сверстниках у испытуемых может возникнуть дополнительный соревновательный мотив.

Еще пример. Давая детям задание запоминать слова, нельзя одному ребенку сказать, что это необходимо для проверки его готовности к школе, другому — за хорошие результаты пообещать награду, третьему —• пригрозить наказанием за плохое запоминание.

Мотивы участия варьируются только в том случае, когда изучается именно их влияние на то или иное психическое явление.

Многочисленное повторение опытов (серий экспериментов) и достаточное количество испытуемых позволяют посредством применения статистических методов обработки данных проверять гипотезы о закономерных связях между явлениями.

Результаты каждого опыта фиксируются в протоколе, где даются общие сведения об испытуемых, фиксируется характер экспериментальной задачи, время опыта, данные об экспериментаторе, результаты эксперимента

32

(количественные и качественные особенности поведения испытуемых: действия, речь, выразительные

движения и т. д.).

Основные особенности эксперимента, о которых мы говорили, сохраняются во всех его видах: лабораторном, естественном, формирующем и др. Наиболее точным и доказательным считается *лабораторный эксперимент*, который осуществляется в специально оборудованном помещении с помощью приборов и приспособлений. На специальных экранах демонстрируются фигуры, загораются и гаснут разноцветные лампочки, подаются звуковые сигналы. Для регистрации психофизиологических показателей используются датчики, закрепленные на теле ребенка. При этом ему нередко приходится нажимать на кнопки, двигать рычаги и осуществлять другие ответные действия. В лабораторных экспериментах исследуются особенности ощущений и восприятия, быстрота реакций на различные раздражители, объем внимания и т. д. Данные здесь измеряются и регистрируются автоматически с большой объективностью и точностью. Однако то, что психолог выигрывает здесь в точности, он проигрывает в естественности ситуации и возможности переносить результаты на другие ситуации. В необычных условиях лаборатории ребенок может показать ве такие результаты, как в естественных условиях, и полученные данные будут иметь весьма ограниченный характер.

Для того чтобы придать лабораторным опытам естественность, используется один из главных методических приемов — *игровое моделирование экспериментальных и жизненных ситуаций*. Так, при исследовании движений глаз ребенка и других реакций, для регистрации которых необходимо было закреплять на тело ребенка датчики, эксперимент организовали как игру в космонавтов: специальные очки и другие приборы входили в космическое снаряжение — скафандр, средства связи и т. д.

Наиболее продуктивным и распространенным в детской психологии является *естественный эксперимент*. «Существенным условием естественного эксперимента,—отмечал его создатель, русский психолог А. Ф. Ла-зурский, — отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты. Благодаря этому отпадают смущение и та преднамеренность ответов, ко-

2 Заказ 85

33

торые зачастую мешают определению индивидуальности при проведении искусственного эксперимента».

Естественные эксперименты используются при исследовании всех психических процессов и свойств личности школьников. В форме естественных экспериментов проводятся и опыты по изучению межличностных отношений и общения между детьми. Игровое моделирование ситуаций позволяет исследователям при сохранении требований экспериментирования добиться жизненной убедительности получаемых результатов.

Нередко в таких экспериментах используются специально сконструированные куклы, поведение которых можно точно запрограммировать и регулировать. Так, в одном из исследований при изучении способности детей к сочувствию и сопереживанию была использована большая кукла, в которую вмонтировали динамик, а в карман фартука положили конфету. Ребенок, играя с куклой, обнаруживал конфету, доставал, разворачивал и собирался полакомиться. Но в этот момент экспериментатор включал магнитофон с записью подлинного детского плача, которым кукла реагировала на действия ребенка. Поведение детей в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей было различным: одни дети, не обращая внимания на плач, спокойно съедали конфету, другие—бросали конфету и убегали, третьи— пытались засунуть конфету в рот обиженной кукле и таким путем ее успокоить и т. д. (Исследование Е. И. Кульчицкий.)

Формирующий эксперимент. В формирующих экспериментах гипотеза проверяется в процессе активного воздействия, которое приводит к возникновению у ребенка новых психологических качеств или к изменению ранее существовавших. Это воздействие может включать создание специальных условий применения таких методов обучения и воспитания, которые должны привести, согласно предположению исследователя, к определенному развитию психики ребенка. Если запланированные новообразования действительно возникают, это означает, что можно управлять определенной стороной психического развития.

Формирующий эксперимент имеет ряд этапов. На первом этапе посредством наблюдения, констатирующих экспериментов и других методов устанавливается фактическое состояние и уровень того

психического процесса, свойства, признака, на который исследо-
34

ватель собирается воздействовать. Иными словами, осуществляется психологическая диагностика той или иной стороны психического развития. На основе полученных данных исследователь, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах развития этой стороны психики, разрабатывает план активного психолого-педагогического воздействия, т. е. прогнозирует путь развития данного явления.

На втором этапе осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания. От обычного учебно-воспитательного процесса он в данном случае отличается строго заданными изменениями в содержании, организации и методах педагогических воздействий. При этом в каждом отдельном исследовании может проверяться какое-то вполне определенное воздействие.

На заключительном этапе и в ходе самого исследования проводятся диагностические эксперименты, в результате которых контролируется ход происходящих изменений и измеряются результаты.

Для того чтобы убедиться, что изменения, зафиксированные после проведения формирующих экспериментов, зависят именно от их воздействия, необходимо сравнить полученные результаты не только с исходным уровнем, но и с результатами в классах, где эксперимент не проводился. Такие группы, в отличие от исследуемых, экспериментальных групп, называются *контрольными*. При этом оба ряда групп должны быть одинаковыми по возрасту, объему, уровню развития детей. Желательно, чтобы работу в них вел один и тот же педагог-экспериментатор. Иными словами, необходимо соблюдать все правила психологического экспериментирования, и особенно принцип соблюдения равных условий опыта.

Приведем пример формирующего эксперимента. При изучении причин, по которым шестилетние дети в группе занимают различное положение среди сверстников, мы предположили, что большое значение имеет субъективная информированность ребенка. Иными словами, не выбирают ли дети для общения тех сверстников, которые обладают какими-то интересными для многих знаниями и умеют ими поделиться? Для доказательства этой гипотезы было проведено специальное исследование. На первом этапе изучались межличностные пред-

2*

35

почтения в школьных классах (в том числе и описанным ниже социометрическим методом «поздравь товарища») и устанавливался статус, уровень положения каждого ребенка. На втором этапе детей, которые занимали в классе неблагоприятное положение, «наделяли» новой интересной информацией (рассказывали им незнакомые другим сказки, обучали новым играм и т. д.) и учили приемам ее передачи товарищам по группе. После того как, по нашим наблюдениям, дети стали применять полученные знания в повседневном общении со сверстниками, был проведен контрольный социометрический эксперимент, результаты которого свидетельствовали о правильности гипотезы: положение школьников, ранее находившихся в неблагоприятном положении, значительно улучшилось. (Исследования Я. Л. Коломинского.)

Беседа и другие методы опроса. В конкретных психологических исследованиях почти никогда не применяется только один какой-либо метод. Чаще всего каждый этап изучения психики ребенка требует своего метода или сочетания нескольких. Почти всегда в психологических исследованиях с детьми, уже владеющими речью, используется беседа, которая дает возможность установить, как сам ребенок понимает ту или иную ситуацию, что он о ней думает, как относится к определенным событиям и т. д. При этом ответы детей рассматриваются не как окончательный результат, а скорее как материал, который нуждается в дальнейшем анализе.

В некоторых исследованиях метод беседы выступает над один из основных. Большим мастером этого метода (он называл его *клинической беседой*) был выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже. Нередко беседа в его исследованиях сочеталась с игровыми экспериментальными ситуациями. Вот как проходило исследование, посвященное изучению отношения детей к правилам игры. В данном случае это была игра в шарики.

Экспериментатор: «Вот шарики (шарики и мел лежали на большом столе). Покажи мне, как в них играют. Я много играл в них, когда был маленьким, но теперь уже почти все забыл. А сейчас мне

опять захотелось поиграть. Давай играть вместе. Ты научишь меня правилам, и я буду играть с тобой».

Обратим внимание на особый прием, примененный исследователем: он *ставит себя в положение ученика, которого надо обучать*. «Все, что требуется,—замечает

З@

Пиаже,—это показывать свое полное незнание игры и даже сознательно делать ошибки, чтобы ребенок мог каждый раз подробно объяснить соответствующее правило... Чрезвычайно важно в ходе этой первой фазы эксперимента выступить в роли новичка и дать ребенку почувствовать определенное превосходство над собой».

При массовых исследованиях, результаты которых затем подвергаются статистической обработке, используется стандартизированная беседа с точно сформулированными вопросами. Каждый вопрос имеет четкую цель, которая затем позволит интерпретировать ответы. Приведем в качестве примера программу такой беседы, направленной на изучение отношения шести-семилетних детей к школе и учению.

1. Хотел ли ты идти в школу? (Этот вопрос выявляет общее положительное или отрицательное отношение к началу обучения в школе)

2. Почему (по какой главной причине) ты хотел (не хотел) идти в школу? (Осознаваемые мотивы желаний или нежеланий идти в школу.)

3. Готовился ли ты к школе? Как ты готовился (тебя готовили)? (Выявляет, какие собственные действия или действия **с ним** ребенок запомнил и расценивает как подготовку к школе.)

4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится (не нравится) больше всего? (Выявляет элементы школьной действительности, наиболее привлекательные для детей.)

5. Если бы ты перестал ходить в школу, чем бы ты занимался дома, как проводил бы свой день? (Отсутствие или наличие у ребенка учебных ориентации в ситуации необязательности посещения школы.)

6. Если бы учительница предложила тебе выбрать тему для свободного урока, о чем бы ты хотел узнать, чем заняться? (Место школьных интересов среди всех в условиях свободного выбора)

Мы хотим особо обратить внимание на два последних вопроса. Здесь в ткань беседы вводятся элементы *проективной методики*. Суть ее заключается в том, что детям предлагается намеренно неопределенная ситуация, исход которой они должны определить сами. В этом случае ребенок как бы проецирует свои собственные мысли и чувства на сюжет предложенной ситуации или картинки. Так, для изучения эмоционального отношения маленьких детей к школе используется следующий прием. Детям показывают две картинки, на которых изображено здание школы (детского сада) и ребенок. При этом лицо ребенка не нарисовано. Далее дается два кружка с изображением детских лиц—веселого и грустного — и задаются вопросы: «Этот мальчик (девочка)

37

пришел в детский сад (школу). Какое ты ему наклеишь личико? А теперь мальчик (девочка) уходит из детского сада. Какое ты ему наклеишь личико?»

Для изучения желаний, стремлений, ценностных ориентации ребенка используется проективная беседа по сказке В. Катаева «Цветик-семицветик». Читается сказка, а потом у каждого ребенка спрашивают: «Как бы ты распорядился, если бы у тебя был такой волшебный цветок? Что бы ты сделал с первым лепестком?» И т. д.

К опросным методикам относятся и такие проективные приемы, как дополнение незаконченных рассказов и предложений, рассказы детей по картинке и т. д.

Во всех случаях, когда используются опросные методики, особое значение имеет искусство ставить вопросы: 1) каждый вопрос должен преследовать достижение определенной цели; 2) при формулировании вопроса необходимо избегать малораспространенных слов и слов с двойным значением; 3) вопросы не должны быть слишком длинными; 4) необходимо избегать сдвоенных вопросов, поскольку в этом случае ребенок чаще всего отвечает только на один из них; 5) следует так формулировать вопрос, чтобы избежать шаблонных ответов;

б) в вопросе не должно быть слов, которые сами по себе вызывают отрицательное (или положительное) отношение («Тебе нравятся дети, которые постоянно нарушают дисциплину?»); 7) вопрос не должен внушать ребенку определенный ответ.

Преимущество хорошо спланированной беседы или другого опроса не только в том, что они дают более достоверные результаты, но и в том, что ответы детей можно обрабатывать статистически.

Изучение продуктов деятельности детей. Ценную информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающему, об особенностях его восприятия и других сторонах психики дает анализ продуктов деятельности детей. Использование этого метода основывается на методологическом принципе единства сознания и деятельности, согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Анализ результатов детского конструирования, учебы, труда, рисования и т. д. значительно обогащает наши знания о ребенке. При этом нередко именно созданные им произведения раскрывают такие стороны его психики, в которые другими путями проникнуть невозможно. Особенно продуктивно используются детские рисунки.

38

На материале детских рисунков изучаются познавательные процессы (ощущения, восприятие, представления, воображение, мышление), творческие способности ребенка, его личность в целом. При изучении детских рисунков анализируется их сюжет, содержание, композиция, манера изображения, сам процесс рисования (время, затраченное на рисунок, степень увлеченности) и т. д.

Особенно важным диагностическим показателем следует считать цвет, который используется ребенком не столько как изобразительное средство, сколько как способ выражения своего отношения к изображаемому. При этом положительное отношение выражается в чистых, ярких красках—желтой, оранжевой, красной, голубой, изумрудно-зеленой. «Красивое», по мнению детей,—это орнаменты, впечатляющие явления природы, приятные животные, одобряемые окружающими по ступки и т. д. Неприятное изображается темными красками.

Анализ детских рисунков дает возможность изучить отношение детей к окружающим людям. Так, авторами использовался вариант социометрической методики «выбор в действии», где детям предлагалось нарисовать подарок товарищам по группе. Об отношении к сверстникам здесь можно судить по двум основным показателям: 1) для кого именно хочет ребенок исполнить рисунок; 2) как исполняется рисунок, если адрес задается экспериментатором. Для сверстника, к которому ребенок испытывает положительное отношение («для друга»), рисунок исполняется на предпочитаемом цветовом фоне, сюжет отражает то, что ребенку самому нравится, используются яркие, светлые краски. На такой рисунок ребенок тратит много времени. Рисуя для «нелюбимого» сверстника, дети используют мрачный, серый цветовой фон, изображают осуждаемые ситуации, используют мало красок и затрачивают немного времени.

Специальные исследования показали, что по содержанию, цветовой гамме и стилю детских рисунков можно судить и о состоянии их здоровья.

Существуют гесты (например, тест Люшера), выполняя которые дети располагают стандартизованные цвета и их оттенки в зависимости от своего отношения к задаваемой ситуации (общение с учителем, сверстником, разные деятельности и т. д.), что также позволяет оценить состояние ребенка.

39

§ 5. Методы изучения взаимоотношений между детьми в школе

Наблюдения показывают, что нередко в классе между детьми возникают взаимоотношения, которые не только не вырабатывают у детей гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, ведут к появлению прямо противоположных отношений. В каждом школьном классе есть обычно несколько чрезвычайно активных детей, которых педагоги нередко считаю! «ядром» класса, поддерживают их и опираются на них в воспитательной работе. С другой стороны, в группе есть дети, которые находятся как бы в подчинении у первых. К чему это приводит, мы поговорим отдельно. Здесь лишь скажем, что такая «поляризация» вредно отражается на развитии личности и тех, и других. У первых развивается повышенная самооценка, стремление любой ценой быть впереди всех, жестокость по отношению к более пассивным детям. У тех же детей, которые не входят в «ядро», развивается либо угодничество, стремление любой ценой обеспечить себе покровительство «главного», либо замкнутость, недоверие к людям и т. д. Такие дети чувствуют себя неуютно в группе сверстников и нередко с большой неохотой идут в школу. Наблюдения показывают, что антигуманные, антипедагогические отношения не редки в начальных классах.

Вместе с тем описанные отношения зачастую ускользают из поля зрения педагога. Для их изучения используются специальные *социометрические методы* исследования. При их использовании

необходимо базироваться на следующих принципиальных положениях. Во-первых, взаимоотношения между детьми в классе следует рассматривать в целостности. Отсюда вытекает необходимость рассмотреть отношения каждого ученика ко всем остальным и всех остальных к каждому.

Во-вторых, нельзя ограничиваться анализом дружеских пар или игровых группировок. Ведь в дружеские пары входит обычно небольшая часть класса. Кроме того, сами отношения детей, которые дружат друг с другом, нуждаются в дальнейшем исследовании. Нередко между детьми в парах складываются далеко не гуманистические отношения, которые вредно отражаются на обоих. Необходимо, далее, изучить, какое место занимают дружеские пары в общей системе отношений, существующих в группе.

40

Игровые группировки также не охватывают всех детей. Более того, нередко замкнутый, робкий ребенок оказывается вне подобной группировки, отношения внутри которой зачастую складываются не только и, может быть, не столько в самой игре, сколько в процессе повседневной разнообразной деятельности детей.

В-третьих, чтобы понять тенденции развития взаимоотношений детей.. в классе шестилеток, следует изучать эти взаимоотношения на фоне и в сопоставлении с таким же изучением детей в классах более старших школьных возрастов. Этот принцип вынуждает искать такие методы исследования, которые можно было бы в более или менее неизменном виде применить к исследованиям взаимоотношений детей разных возрастов и получить сопоставимые и сравнимые данные, доступные однотипной качественной и количественной обработке.

Психологической основой изучения взаимоотношений социометрическими методами является тот не требующий особых доказательств факт, что, как писал В. И. Мясищев, «тяготение одного человека к другому выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д.».

Такое тяготение одного ученика к другому мы можем обнаружить, спросив у него, к кому он «стремится быть ближе».

Следовательно, узнавая, с кем хочет ребенок, например, - вместе сидеть за одной партией, мы выявляем у него потребность в общении с определенными товарищами по классу, тяготение, симпатию. Следует подчеркнуть, что в ходе исследований социометрического типа у детей спрашивают не об их взаимоотношениях, а об их желании участвовать в определенной деятельности вместе с теми или иными одноклассниками. Это имеет принципиальное значение.

Дело в том, что исследуемые не всегда хотят рассказывать исследователю о своих взаимоотношениях, поэтому прямые вопросы типа «Кто ваши лучшие друзья?», «Кто вам больше всех нравится?» часто не достигают цели.

Кроме того, человек может не осознавать своего отношения к другому человеку.

Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в определенной деятельности называются *критериями* (основаниями) *выбора*. Например: «С кем ты хочешь вместе решать задачу?» или «Кого ты при-

41

гласишь на день рождения?» и т. д. Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов-критериев. Различаются *сильные* (общие) и *слабые* (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Так, для ученика начальных классов вопрос «С кем ты хочешь сидеть за одной партией?» несравненно более значим, чем вопрос «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?». Следовательно, первый вопрос—это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей. Обычно в исследовании сочетаются вопросы различных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление испытуемых к общению с товарищами в различных видах деятельности: игре, учении, досуге и т. д.

Наряду с применением положительных критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии; спрашивают, например: «С кем бы ты не хотел вместе сидеть?» и т. д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью. Можно, например, поставить вопрос в более легкой форме: «С

кем бы ты хотел сидеть в последнюю очередь?» и т. д.

Планируя проведение опыта, следует решить вопрос не только о качестве критериев, о чем речь шла выше, но и о количестве выборов, которые сделает каждый ученик. Можно это количество не ограничивать, т. е. ученик может назвать столько имен, сколько захочет. Такая форма эксперимента позволяет выявить степень общительности, *эмоциональной экспансивности*, которую можно будет определить по количеству названных. Здесь обычно обнаруживаются довольно значительные различия: одни называют одного-двух желаемых партнеров, другие перечисляют чуть ли не треть группы.

Чаще всего количество выборов ограничивается. Все исследуемые должны назвать одинаковое количество партнеров. Опыт показывает, что вполне достаточно трех выборов. Опыт с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке: можно избежать применения сложных расчетов, что особенно важно для учителя, который проводит экс-

42

перимент в практических целях. Иногда в ходе опыта некоторые испытуемые сами просят разрешения выбрать не трех одноклассников, а четырех или пятерых. Это вполне допустимо. Вместе с тем надо стремиться, чтобы все ученики назвали не меньше того количества предполагаемых партнеров, которое задано в условиях эксперимента. Случается, что школьник называет фамилию своего лучшего друга и этим ограничивается. В подобных ситуациях следует убедиться, что это серьезная позиция, а не просто нежелание подумав. Встречаются и такие случаи, когда ученик вообще отказывается сделать выбор, заявляет: «Хочу сидеть один». Это обычно свидетельствует о каких-то нарушениях в его взаимоотношениях с товарищами и является серьезным сигналом для педагога.

С целью изучения динамики развития взаимоотношений и результатов психолого-педагогических воздействий в каждой группе может быть проведено несколько экспериментальных срезов.

Для выявления мотивировок (объяснений) выборов применяется и экспериментальная беседа, проводящаяся отдельно с каждым исследуемым по определенному плану, а также более сложные методы.

Кроме социометрических экспериментов описанного типа, со школьниками проводят и разработанный нами эксперимент «*Выбор в действии*» (вариант—экспериментальная игра «У кого больше?») (50).

На каждого испытуемого заготавливается по три предмета, например по 3 переводные картинки. До начала опыта дети не знают, в чем он будет заключаться. Им говорят только: «Сейчас мы поиграем в одну интересную игру. Чтобы играть в нее, надо хорошо запомнить, где кто сидит за партой». Дети запоминают, где кто сидит, после чего помощник учителя-экспериментатора (чаще всего воспитатель) выводит детей из классной комнаты. В дальнейшем те, кто участвовал в эксперименте, и те, кому это предстоит, не общаются между собой.

Эксперимент продолжается следующим образом.

Экспериментатор обращается к ребенку, который вошел в классную комнату: «Мы играем в игру «У кого больше?». Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной трем детям класса (себе класть нельзя). Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положишь

43

картинки. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь».

Ребенок берет картинки и вкладывает их по одной в конверты, лежащие на партах.

Экспериментатор фиксирует по репликам детей, кому кто положил картинки (они почти всегда вслух говорят, кому кладут картинку). Кроме того, это можно установить после окончания эксперимента: на каждой картинке ставится порядковый номер, под которым каждый ребенок фигурирует в списке.

Если в эксперименте «Выбор в действии» преследуется цель выяснить, как дети осознают свои взаимоотношения со сверстниками, то у них спрашивают: «А как ты думаешь, кто тебе положит картинку?»

После того как все члены группы осуществили выбор, экспериментатор фиксирует сделанные выборы и приглашает детей ознакомиться с результатами. (В запасе всегда следует иметь несколько лишних картинок, чтобы положить по 1—2 картинки тем детям, которые не получили их от сверстников.

Разумеется, это делается втайне от детей, до их прихода в класс.)

Данные, полученные в проведенных экспериментах, представляются на особой таблице, из которой видно:

- 1) кто кого выбрал,
- 2) взаимный ли это выбор,
- 3) сколько выборов получил каждый ребенок (это число служит показателем его положения в группе),
- 4) при проведении экспериментов через определенные промежутки времени таблица показывает изменение отношений в классе,
- 5) при изучении осознания взаимоотношений на таблицу особым образом наносятся и ожидаемые выборы. При этом можно установить:
 - а) количество ожиданий,
 - б) от кого ожидается выбор,
 - в) количество оправдавшихся ожиданий,
 - г) получен ли выбор именно от тех, от кого он ожидался. \

Прежде чем составить таблицу результатов, следует расположить фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек (можно, конечно, и наоборот), и присвоить каждому порядковый номер. Этот номер должен оставаться постоянным во всех экспериментах, проводимых в данном классе.

44

Далее, фамилии располагаются на разлинованном в клетку листе бумаги по вертикали. Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров. Таким образом, получается таблица, похожая на таблицу спортивных соревнований.

После нанесения всех отданных выборов на вертикальных столбцах, над которыми стоят номера испытуемых, обозначаются все выборы, полученные каждым учеником класса.

Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Эта взаимность на таблице обозначается кружком, в который заключают соответствующее обозначение. В суммирующих нижних графах таблицы подводятся общие итоги экспериментов для каждого члена группы.

В социальной психологии положение человека характеризуется прежде всего теми общественными функциями, которые он выполняет, его *социальными ролями*. При этом каждый из нас выполняет не одну, а несколько ролей, различных в разных системах отношений. Но ее не всегда легко определить с достаточной точностью. Если в специально организованных группах сделать это сравнительно просто, то там, где отношения складываются стихийно, определить социальную роль человека, его положение довольно трудно.

В школьном классе имеются две важнейшие системы отношений: *деловые* и *личные*.

В результате социометрического эксперимента получается таблица, из которой видно, сколько выборов получил каждый член группы. Это число является мерилем положения ученика в системе личных отношений и по принятой в социометрии терминологии измеряет его *социометрический статус*.

Разработана специальная терминология для обозначения статуса (положения) человека. Люди, которые в результате экспериментов получают наибольшее число выборов, именуется «звездами». Обычно к высшей **по** числу полученных выборов группе относят тех, кто получает 6 и более выборов, т. е. в 2 и более раза больше среднего количества выборов, которые могли получить испытуемые (напомним, что в описанных опытах каждый испытуемый делал 3 выбора). Если ребенок получает среднее и выше среднего (до 6) число выборов, его относят к категории «принятых» и «предпочитаемых».

Если ученик в эксперименте получил меньше средне-

45

го количества выборов, его по социометрической терминологии относят к «пренебрегаемым». Тех испытуемых, которых никто не выбрал, считают «изолированными». Если в эксперименте использовались отрицательные критерии т. е. у испытуемых спрашивали о том, с кем они не желают общаться, появляется категория лиц, которых по социометрической терминологии, принятой за рубежом, относят к «отверженным» (они получают только отрицательные выборы).

Напомним, что статус, как и все другие социометрические показатели, характеризует не столько действительное, наблюдаемое общение, сколько желаемое общение. Отсюда нередко можно обнаружить такую ситуацию: ученик, который по данным эксперимента оказался в категории «изолированных», на самом деле общается с товарищами по классу. И только специальное изучение покажет, что общается он, во-первых, не с тем, с кем ему хотелось бы, и во-вторых, что инициатива в общении обычно исходит от него. В более тяжелых случаях изоляция становится, так сказать, абсолютной: ученик действительно лишен возможности общаться. Ясно, что и первая и вторая ситуации не могут пройти бесследно для формирования личности ребенка.

Все это ставит чисто педагогические проблемы поиска путей и средств изменения неблагоприятного положения ученика среди сверстников. В педагогической коррекции нуждается порой и высокий статус, который тоже иногда трактуется неверно. В частности, иногда положение ученика в системе взаимоотношений, социометрический статус, принимается за единственный показатель положения в ученическом коллективе. Нередко понятие социометрической «звезды» смешивается с понятием лидера. Здесь не учитывается, что «звездность» — это показатель эмоциональной притягательности человека, показатель хорошего отношения к нему со стороны товарищей. Лидерство же — это процесс реального главенствования одного над другим, показатель действительного влияния того или иного члена группы на сверстников. Поэтому неудивительно, что лидером и «звездой» могут быть разные люди: ведь для завоевания положения «звезды» и положения лидера человеку нужны различные качества личности. Например, лидер должен обладать организаторскими способностями, которых «звезда» может и не иметь. Отсюда следует важный практический вывод: на основании со-

циометрических данных нельзя без дополнительного анализа рекомендовать ученика на ту или иную общественную работу. Хотя, с другой стороны, очень желательно, чтобы официальные, так сказать, руководители были признаны детьми и в личностном, эмоциональном плане. Кстати сказать, нередко в коллективе «звезда» и лидер — одно и то же лицо.

В результате социометрического опыта мы получаем сведения не только о персональном положении каждого ученика в системе личных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы — *статусную структуру* класса, т. е. количественное соотношение статусных категорий с точки зрения представленности «звезд», «предпочитаемых» и т. д. Статусная структура характеризуется особым диагностическим показателем — *уровнем благополучия взаимоотношений* (УБВ) УБВ группы может быть высоким — в I и II статусных категориях людей больше, чем в III и IV. Иными словами, в группе большинство учеников находятся в благоприятном положении. Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и двух последних группах число лиц примерно одинаково. Низкий УБВ отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом. Особым диагностическим показателем считается процент испытуемых, лишенных выборов («индекс изоляции»). Как показали специальные исследования, этот индекс очень чувствителен к особенностям организации совместной деятельности детей и стилю отношений учителя к детям.

Социометрические данные позволяют получить еще один важный показатель, характеризующий «индивидуальность» класса, — *коэффициент взаимности отношений* (КВ).

Как вычисляется коэффициент взаимности? Для этого надо найти отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов, сделанных в эксперименте, и выразить его в процентах по следующей формуле:

$$КВ = \frac{R_1}{R} \cdot 100\% ,$$

где К — общее число выборов, сделанных в эксперименте аК] — число взаимных выборов.

Чтобы правильно оценить значение этих величин и ответить на вопрос, может ли коэффициент взаимности характеризовать сплоченность группы, нужно прежде

47

всего понять психологический смысл этой величины. Что может означать высокий коэффициент взаимности? Он может свидетельствовать, например, о том, что в данном классе детей связывают прочные взаимные отношения, которые ими хорошо осознаются. Но эта величина ничего не говорит о том, на какой основе возникла взаимность.

Коэффициент взаимности, следовательно, может выражать различный характер отношений, существующих в классе. Он может быть показателем действительной сплоченности коллектива на

базе совместной деятельности, направленной на повышение успеваемости, на выполнение различных общественно полезных дел. Но с другой стороны, высокий коэффициент взаимности может свидетельствовать о фактической разобщенности класса на отдельные пары, микрогруппы, об отсутствии в классе выработанного общественного мнения, о круговой поруке и т. д. Отсюда ясно, что за одинаковыми количественными показателями может скрываться противоположное содержание взаимоотношений, выявленных в эксперименте.

Для нас важна не сплоченность любой ценой, а коллективистская сплоченность, основанная на общественно полезной деятельности.

Все методы, основанные на опросах, строго говоря, дают информацию о взаимоотношениях внутри коллектива. Для исследования же процесса взаимодействия, процесса общения применяются другие приемы, основанные на регистрации самовозникающих или вызванных исследователем актов поведения.

Для изучения общения в психолого-педагогических исследованиях широко используется объективное наблюдение, точность и надежность которого увеличивается благодаря специально разработанным подробным программам. Так, Т. А. Репиной и ее сотрудниками успешно применяется методика «одномоментных срезов структуры групп в свободном общении», которая предназначена для выявления общей картины реального общения в каждой конкретной возрастной группе. Процедура наблюдения, которая может быть использована и для изучения общения в классе шестилеток, заключается в том, что учитель-исследователь многократно фиксирует все имеющиеся в определенные моменты времени объединения, а также случаи, когда тот или иной ученик был в одиночестве. «Срезы» (сеансы наблюде-

48

ния) производятся, как правило, на протяжении трех дней через каждые 5—7 мин в идентичной обстановке. Для соответствующих выводов достаточно провести около 30 наблюдений. Протоколы наблюдений обрабатываются с помощью таблиц, напоминающих уже описанную социометрическую матрицу. Полученные данные дают целый ряд важных сведений о группировках и характере общения каждого испытуемого. Выявляется соотношение объединений разной численности и их персональный состав, устойчивость, длительность существования; устанавливается соотношение числа срезов, когда ребенок был один, и срезов, когда он входил в те или иные группировки, количество контактов, установленных учеником с каждым членом группы, их длительность и т. д.

Описанные методы изучения психического развития ребенка и взаимоотношений в классе могут использоваться не только как инструменты научных исследований, но и в практических целях воспитателями и педагогами, работающими с шестилетками.

II РАЗДЕЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

Как уже не раз отмечалось на страницах этой книги, ведущую роль в развитии психики ребенка (да и вообще во всей жизни человека!) играет его собственная деятельность.

Советские психологи при анализе психической жизни исходят из методологического принципа единства сознания и деятельности, согласно которому психика не только проявляется в деятельности, но и формируется в ней. Смена возрастных этапов становления психики происходит под влиянием появления новой ведущей деятельности. Именно в процессе ведущей для каждого возраста деятельности происходят важнейшие изменения познания, чувств, воли, характера, всей личности ребенка. Это, однако, не означает, что на определенном возрастном этапе своего развития ребенок занят лишь одной какой-то деятельностью, что он либо общается со взрослыми, либо действует с предметами, либо играет, либо учится, либо трудится и т. д.

Шестилетний ребенок имеет в своем репертуаре все основные виды человеческой деятельности, и каждый из них вносит свой вклад в его психическое развитие. Своеобразие этого периода жизни ребенка заключается в том, что здесь происходит очередная смена ведущей деятельности—на место игры, которая была ведущей деятельностью в дошкольном детстве, постепенно становится учебная деятельность. Вначале обратимся к игре.

50

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

§ 1. Ролевая игра и ее развитие

Шестилетний ребенок увлекается различными играми: ролевыми, подвижными, дидактическими.

Ролевая игра представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме (в специально создаваемых игровых условиях) воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых.

Развитие игры проявляется прежде всего в изменении ее сюжета (отражаемой сферы действительности) и содержания. Во что же играют шестилетние дети?

У шестилеток можно наблюдать игры не только с бытовым сюжетом (дочки-матери и т. п.). В этом возрасте достигают своего расцвета игры на производственные сюжеты («железная дорога», «строительство» и т. п.), получают дальнейшее развитие игры с широкими общественными сюжетами («космос», «война», «революция» и т. п.).

Меняется и содержание детских игр, т. е. то, что воспроизводится в качестве центрального, характерного момента деятельности взрослых. Главное содержание игры шестилетних — уже не столько действия с предметами, сколько отношения между людьми и выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Ведь именно в ролях воплощается сюжет и содержание.

Как ни фантастичен на первый взгляд тот мир, в который вступает ребенок в игре, он все же не является миром абсолютной свободы и произвольности. В своих играх дети отражают то, что происходит вокруг них. Справедливо замечено в одном стихотворении:

Есть не в пример наукам хитрым
Совсем нехитрая одна —
Распознавать по детским играм,
Чем озабочена страна.

В играх действуют правила, и хотя они не менее жестки, чем законы и правила действительности, ребе-

51

нок им охотно подчиняется. Ребенок, взявший на **себя** роль матери, должен подчиняться правилам материнского поведения; «летчиди», «пассажиры» самолета не могут выходить за его пределы (в небо), пока самолет не приземлится, и т. п.

У каждой роли есть свои правила. Но все они взяты из окружающей жизни, заимствованы из отношений в мире взрослых.

С усложнением игры к шестилетнему возрасту увеличивается состав ее участников, значительно возрастает и продолжительность существования игровых объединений. Еще до начала игры дети предварительно ее планируют, распределяют роли, подбирают необходимые игрушки, а в ходе игры постоянно контролируют действия друг друга, критикуют, подсказывают, как должен вести себя определенный персонаж, чего не наблюдается у малышей.

На основе глубокого изучения игры детей 3—7 лет Д. Б. Эльконин выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

Первый уровень развития игры. 1. Центральным содержанием игры этого уровня являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самым существенным в выполнении этих ролей является кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих «детей» — безразлично.

2. Роли здесь фактически есть, но они определяются действием, а не определяют его сами. Как правило, роли не называются, да и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой — папу или один ребенок — воспитательницу, а другой — повара детского сада, дети фактически не становятся друг по отношению к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия здесь однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормление при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими

52

действиями, например мытьем рук и т. п. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок опять возвращается к прежнему.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей (порядок обеда не является существенным).

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

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

3. Логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. (Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями.)

Третий уровень развития игры. 1. Основным содержанием игры становится выполнение вытекающих из роли действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры, например обращение к повару: «Давайте первое» и т. п.

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

3. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными:

не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.

4. Нарушение логики действия опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». Вычлняются правила поведения, которым дети подчиняют свои действия. В этой связи показательно, что нарушение правила (порядка действий) замечается чаще со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и

53

он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

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

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

3. Действия развертываются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

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

Выделенные уровни развития игры являются, по мнению Д. Б. Эльконина, и определенными стадиями развития самого ребенка.

§ 2. Взаимоотношения между детьми в игре

Непросты отношения детей, вступивших в игру. Двойственность игрового взаимодействия между дошкольниками, вытекающая и из сочетания взятой на себя роли, и из особенностей личности ребенка, особенно ярко проявляется в характере взаимоотношений, возникающих между играющими детьми.

Прежде всего, сюжетная ролевая игра возникает в группе уже знакомых друг с другом детей. В этой группе до начала игры уже сложилась определенная система личных взаимоотношений, в которой, как уже указывалось, каждый ребенок занимает то или иное место, имеет тот или иной социометрический статус. Эти взаимоотношения проявляются на самых первых этапах игры: на

основе избирательной симпатии и возникает игровая группа. Она, как указывает А. П. Усова, может быть объединена сначала интересом к содержанию игры, а затем и интересом детей друг к другу. Возможен и другой мотив объединения: дети, которые взаимно симпатизируют друг другу, объединяются для игры по

54

сюжету, который как-то устраивает большинство. Возможны случаи, когда ребенок как бы жертвует своими игровыми интересами ради возможности вступить в общение с определенными импонирующими ему или влиятельными товарищами по группе. Такие «игровые группы», — отмечает А. П. Усова, — возникающие на основе личного интереса, может быть, самое интересное явление в детской жизни».

Реальные внутригрупповые взаимоотношения во многом определяют и следующий этап игры — распределение ролей. Как показывают исследования, наиболее интересные роли чаще всего захватывают дети с высоким статусом (социометрические «звезды»), которые в соответствующих экспериментах получают наибольшее число выборов. В этом случае они становятся и лидерами игровой группы, направляющими по своему усмотрению сюжет игры, определяющими ее конкретное содержание, распределяющими остальные роли, оценивающими достоверность и «правильность» их исполнения.

Для завоевания такой лидерской позиции мало иметь высокий социометрический статус, необходимы еще и организаторские способности, а также соответствующими достоверность и «правильность» их исполнения. Член группы, которому симпатизируют многие сверстники, все же лидером, организатором игры не становится. Исследования показали, что между положением ребенка в группе и его качествами как участника игры существует тесная взаимозависимость: часто именно эти качества, проявляемые в игре, и определяют статус дошкольника среди сверстников.

Для педагога очень важно учитывать, во-первых, возможную нежелательную «поляризацию» в группе играющих детей, когда одни дети чаще всего командуют и захватывают лучшие роли, а другие всегда подчиняются, и, во-вторых, возможность управлять через игровые взаимоотношения между детьми (7).

Таким образом, в игре проявляются (и развиваются!) несколько типов взаимоотношений, различных по своему происхождению и функциям. Прежде всего, как уже отмечалось, это относительно *стабильные межличностные отношения, возникшие до начала игры*. На их фоне возникают и развертываются *сюжетно-ролевые* отношения, обусловленные сюжетом и содержанием игры: дети в своих действиях и высказываниях во

55

площадку свои представления о содержании и характере взаимоотношений изображаемых персонажей (продавца и покупателя, капитана, матросов и пассажиров, врача и больного и т. д.). В какой-то мере здесь допустима аналогия с исполнением ролей в театральном спектакле: здесь актеры, играющие определенные роли, не перестают относиться друг к другу как товарищи по работе.

В результате такого взаимодействия появляется и третий план отношений — *организационные отношения* по поводу игры, при наличии которых дети-персонажи на мгновение «выходят» из роли и осуществляют контроль за действиями других участников игры. И это не удивительно: ведь в отличие от актеров дети сами являются — и авторами и режиссерами своего игрового «спектакля».

Девочки Таня и Лена играют в магазин. В магазине продаются овощи, в **качестве** которых **используются*** деревянные кирпичики разного цвета. Таня — продавец, Лена покупает у нее огурцы, морковь и т. д.

Прибегает Сергей: «Что это у вас здесь такое?» Несмотря на протесты девочек, смешивает в кучу все «овощи».

Таня возмущенно кричит: «А я воспитательнице скажу! Уходи, мы тебя не звали!»

Сергей (дурашливо); «А я тоже хочу играть! Дайте мне, пожалуйста, огурцов сто килограммов».

Таня: «Нет у нас огурцов, все уже кончилось».

Сергей: «А это что? Вот лежат зеленые огурцы».

Таня: «А эти огурцы уже купили, просто забыли деньги. Сейчас придут и купят. Лена, иди быстрее, забирай свои огурцы».

Лена, не проявлявшая все это. время особой» актавввотв,». подходит к прилавку. Но Сергей отталкивает ее.

Сергей: «А так не бывает. Это если пальто покупать, тогда за деньгами идут...»

Таня {перебивает}: «А это не огурцы, это бананы. Просто они такие зеленые. Мы с мамой вчера такие покупали»

Сергей: «Ну и что? Дайте мне, пожалуйста, бананов».

Таня: «А у тебя денег нет».

Сергей подбегает к кустарнику, срывает листок и возвращается; «Вот у меня денежка».

Таня в это время собрала все игрушки: «А пока ты бегал, магазин — «чик» и закрылся. Все пошли домой».

Сергей машет рукой: «Ай, не буду я с вами играть». Убегает. (Из наблюдений Б. П. Жизневского.)

В данном случае мы наблюдали явное проявление влияния личных отношений, сложившихся до начала игры, на ход игры. Это влияние выражается через организационно-деловые отношения и соответствующие формы общения. Организационные отношения проявля-

56

ются в форме реплик, содержащих оценку правильности исполнения роли, соответствия игрового поведения эталонам, представлениям участников игры.

В зависимости от сыгранности игровой группировки, реальных отношений в ней, развитости самого сюжета и содержания игры на первый план могут выдвигаться то одни, то другие типы отношений. Особенно важное значение для развития внутригрупповых взаимоотношений имеют сюжетные взаимоотношения, в которых воплощаются представления детей о социальных взаимозависимостях взрослых. Исследования показали, что в играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи. «В реальной жизни,—отмечает Д. Б. Эльконин,—подобные взаимоотношения недоступны детям даже старшего дошкольного возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения в их реальной коллективной жизни. Под влиянием коллективных игр у детей воспитываются нормы коллективного поведения, которые затем переносятся детьми и за пределы игры, становясь Общими нормами их поведения». В этих условиях уже на уровне дошкольного возраста у детей появляются ростки осознания себя как членов определенного коллектива, чувство «Мы». Следовательно, игра создает зону ближайшего развития не только для развития личности дошкольника, но и для развития группы на пути ее становления как коллектива,

§ 3. Игры с правилами

Большое место в жизни шестилетних занимают и собственно игры с правилами. Они возникают из ролевых игр с воображаемой ситуацией. Их изучению были посвящены работы А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Ф. И. Фрадкиной.

Что характерно для этих игр? Их содержанием является не роль и не игровая ситуация, а правило и задача. В таких играх, как «Фанты», «Школа мяча», «Классы», «Прятки» и т. п., нужно достичь конкретной цели, данной в определенных условиях (т. е. задачи). Развитие этого вида игры и заключается во все большем выделении и осознании игровой задачи.

Выделяют две группы таких игр: для первой группы

67

характерно, что правило дается ребенку взрослым; для второй— правила передаются по традиции от одного поколения детей к другому. В их числе немало народных игр, овладевая которыми, ребята постигают некоторые элементы культуры народа.

Отличительной чертой этих игр является наличие определенной задачи, и тем не менее игра с правилами остается игрой. Ведь ее мотив по-прежнему содержится в самом процессе игры. Однако теперь он опосредован конкретной задачей. Так, в игре «Охотник и зайцы» ребенок должен не просто метать мяч, а попасть в цель (в «зайца»), а дети-«зайцы»—не просто прыгать, а увертываться от «выстрела», не попасться «охотнику».

Большую группу игр с правилами составляют *подвижные игры*. В зависимости от того, как соотносятся в них сюжетно-ролевое содержание и правило, выделяют пять групп таких игр (Д. Б. Эльконин):

1. Имитационно-процессуальные игры и элементарные игры-упражнения с предметом.

2. Драматизированные игры по определенному сюжету.
3. Сюжетные игры с несложными правилами.
4. Игры с правилами без сюжета.
5. Спортивные игры и игры-упражнения с ориентировкой на определенные достижения.

Распределение групп игр по возрастам

Группа игр	Возраст (лет)					
	3-4		6-6		7	
	КОЛ-ВО игр	%	КОЛ-ВО игр	X	КОЛ-ВО игр	κ
Первая	3	20	1	2	—	—
Вторая	8	53	5	11	2	3
Третья	3	20	18	39	22	29
Четвертая	1	7	22	48	42	55
Пятая	—	—	—	—	10	13
Всего:	15	100	46	100	76	100

58

Как видно из таблицы, в 5—6 лет значительно увеличивается (по сравнению с младшим дошкольным возрастом) число подвижных игр третьей группы (игры с несложными правилами без сюжета типа «Кошки-мышки», «Зайцы и волк», «Мышеловка», «Охотник и зайцы» и др.). Ведущее место в 6—7 лет приобретают подвижные игры с правилами без сюжета («Ловишки», «Найди себе пару», «Школа мяча» и т. д.). Игры пятой группы (спортивные игры и игры-упражнения с ориентировкой на определенные достижения) появляются на 7 году жизни. Как видим, от 3 до 7 лет происходит развитие игровой деятельности от игр с развернутым сюжетом и ролями со скрытыми внутри них правилами к играм с открытыми правилами. Специалисты утверждают: чем младше дети, тем содержательнее и непосредственнее должна быть связь между правилами, которым должен подчинять свои действия ребенок, и ролью, которую он берет на себя. Постепенно сюжет или роль свертываются, оставаясь только в названии ролей или в условной схеме или, наконец, только в названии игры. Лишь к концу дошкольного детства происходит выделение условных правил, никак не связанных с сюжетом (85).

К играм с правилами относятся не только подвижные игры, но и *дидактические игры*. Сущность дидактических игр заключается в том, что детям предлагается решить умственные задачи, составленные взрослыми в занимательной и игровой форме. Их цель—содействовать формированию познавательной активности ребенка. Дидактическую игру используют не только как средство закрепления знаний, но и как одну из форм обучения (76,81 и др.).

Дидактическая игра включает в себя несколько компонентов: содержание, игровые действия, правила, дидактическую задачу. Последняя и является основным элементом дидактической игры.

Разнообразны и задачи, ставящиеся в таких играх. Так, например, в игре «Узнай по голосу» стоит задача развития у детей фонематического слуха; в игре «Из чего сделаны вещи?» детям даются представления о том, из каких материалов изготовлены окружающие предметы, воспитывается бережное отношение к вещам; в игре «Холодно — горячо» детей учат различать теплые и холодные тона цветового спектра; в игре «Новоселье у Незнайки» происходит закрепление знаний детей о на-

значении мебели и предметов домашнего обихода. Велико и значение правил, определяющих что и как должен делать каждый участник игры, чтобы решить задачу. В таких играх немаловажная роль отводится и игровым действиям. В одних играх правило будет заключаться в отгадывании предмета по голосу, в других — по его описанию, в третьих — в расстановке предметов (например, мебели) на столе, в иных играх активность ребенка должна выразиться в перекладывании кубиков, прикладывании одежды к кукле («Оденем куклу») и т. д. Эти действия увлекают детей и сами по себе, поддерживая интерес к самой игре. Нередко в дидактической игре имеется не одно, а несколько игровых действий.

Игры с правилами развивают и волю ребенка. Ведь чтобы выполнить правило, необходимо проявить выдержку. Так, в игре «Что изменилось?» требуется закрыть глаза и не открывать их, пока не будет дан специальный сигнал; в игре «Сделай фигурку» надо не только придумать и изобразить фигурку, но и удержать, не изменять ее до разрешающего сигнала и т. д. В число любимых детьми 7 года жизни игр входят и шахматы, предполагающие выполнение значительного количества правил. Здесь требуются не только интеллектуальные, но и волевые (умение управлять собой) и нравственные (честность и др.) качества.

В зависимости от того, какой материал использован в играх, выделяют *игры с предметами* (игрушками, природным материалом и пр.), *настольно-печатные* и *словесные* игры. Наиболее сложны словесные игры, однако и они доступны шестилеткам.

К играм, характерным для шестилетних детей, относятся и игры-драматизации, игры-фантазирования, игры-грёзы. Они уже отличаются от типичных для дошкольника игр. Главное, что в них изменяется, — это мотив, все более ориентированный уже не на процесс игры, а на ее результат.

Развитую игру-драматизацию уже можно рассматривать как своеобразную «предэстетическую» деятельность. В числе ее главных признаков видный советский психолог А. Н. Леонтьев выделяет следующие: во-первых, то, что, в отличие от ролевых игр и неразвитых драматизаций, она воспроизводит лишь типичные действия изображаемого персонажа; это не непосредственное подражание и имитация, а скорее свободное творче-

60

ское построение, отталкивающееся от тех или иных исходных представлений ребенка.

Во-вторых, важным для развитой игры-драматизации является не просто то, что ребенок изображает, играя роль, но то, как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания роли. Игра-драматизация является одной из возможных форм перехода к продуктивной эстетической деятельности с характерным для нее ведущим мотивом воздействия на других людей (146, 322—323).

§ 4. Роль взрослых в развитии игровой деятельности детей

Довольно долго в практике и теории воспитания господствовал узко дидактический подход к игре как к свободной деятельности ребенка, развивающейся по его собственной инициативе. Роль педагога при этом состояла лишь в создании условий для игры, обеспечение ее игровым материалом.

В последние же десятилетия ведущим является принципиально иной подход к игре (А. П. Усова и др.). Суть этого подхода состоит в том, что игра рассматривается как форма организации детской жизни. При таком взгляде на игру позиция педагога, естественно, меняется. Он становится организатором детской жизни и деятельности; в его функции входит и руководство формированием взаимоотношений в «детском обществе».

Такая позиция очень ценна, ибо она побуждает воспитателя к переходу от выжидательной позиции к тактичному руководству развитием игр и формированию в их процессе нравственных качеств личности. Но следует помнить, что вмешательство взрослого в детскую игру оказывает позитивное воздействие в том случае, если он пользуется авторитетом, доверием и уважением у детей, обладает необходимыми знаниями и умениями. Напомним важное предостережение, сделанное А. Н. Леонтьевым: без знаний внутренних законов игры попытки управлять ею могут превратиться в ее ломку.

По результатам психологических исследований можно выделить следующие профессионально важные качества педагога в отношении игровой деятельности детей:

умение наблюдать игру, анализировать ее, оценивать уровень развития игровой деятельности; планировать приемы, направленные на ее развитие;

61

обогащать впечатления детей с целью развития их игр;
обращать внимание детей на такие впечатления их жизни, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;
уметь организовывать начало игры;
широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт, проблемные игровые ситуации (вопросы, советы, напоминания) и др.;
создавать благоприятные условия для перехода игры на более высокий уровень;
уметь самому включаться в игру на главных или второстепенных ролях; устанавливать игровые отношения с детьми;
уметь обучать игре прямыми способами (показ, объяснение) ;
предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, игровые действия;
регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, давать яркие игровые роли детям с низким социометрическим статусом, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, малоактивных детей;
учить детей обсуждать игру и оценивать ее.

Сложность руководства игрой связана с тем, что она является свободной деятельностью детей. Важно сохранить эту свободу и непринужденность. Продуктивное общение педагога с детьми в условиях игры возникает чаще всего в случае принятия взрослым на себя одной из ролей, обращения к детям через свою роль.

Воспитатель замечает, что уже очень долго тянется один и тот же урок. Увлеченный «учитель» не замечает скучающих лиц «учеников». Педагог обращается к нему: «Я учительница пения. По времени уже должен быть мой урок. Детей надо отпустить на перемену, а потом будет урок пения». Вопрос решается положительно. (Из исследований В. А. Гелло.)

«Я не советую вам, гражданин, класть посуду в комод, — разъясняет «заведующая магазином» (воспитатель) «покупателю» Саше, который заявил, что комод нужен для того, чтобы класть в него посуду. — Гораздо удобнее для посуды буфет. Посмотрите, в буфете есть дверцы — открыл и сразу видно, где стоят чашки, где тарелки. А в комод начнете выдвигать ящики, и из чайника прольете чай, из сахарницы просыплете сахар. Неудобно держать посуду в комод, лучше в буфете». (Из наблюдений Л. И. Инякиной.)

В исследовании, проведенном Н. В. Кудыкиной, было выявлено, что там, где между взрослым и детьми

62

были установлены игровые отношения, обращения взрослого положительно воспринимались детьми в два раза чаще, чем при сохранении обычных отношений педагога и воспитанников детского сада.

§ 5. Значение игры для психического развития ребенка

Игра — не просто любимое занятие детей, это ведущий вид деятельности дошкольников. Именно в ней формируются основные *новообразования*, подготавливающие переход ребенка к младшему школьному возрасту.

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, сознательного желания учиться. Обращая внимание на эту особенность игры, Д. Б. Эльконин пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов... Именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности льют воду на мельницу формирования этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка» (85, 277—278).

Как уже отмечалось, игра является и первой школой воли; именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям. Как ни заманчиво ребенку посмотреть новую книгу или детский концерт, но если он—«пограничник», то

никакие соблазны не уведут его с поста, пока его не сменят другие.

Положительное воспитательное воздействие оказывают не только ролевые игры, но и дидактические, игры со строительным материалом, драматизации, подвижные игры. Среди последних отметим ценность игр с двойным правилом («пятнашки с колдуном», «палочка-выручалочка»). Здесь непосредственное побуждение ре-

63

бенка («не дать себя засалить») активно преодолевается моральным мотивом—помочь «заколдованному» товарищу, освободить его.

Преимущество игры по сравнению с другими средствами нравственного воспитания заключается в том, что она является «школой морали в действии, а не только в представлении» (Л. С. Выготский).

Игра создает, как показывают исследования А. В. Запорожца, и благоприятные условия для организации движений дошкольника. Дело в том, что когда ребенок берет на себя определенную роль (например, зайца, мышки, кота и др.), он сознательно и произвольно воспроизводит определенные движения, характерные для изображаемого персонажа.

Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Она как никакая другая деятельность позволяет детям самостоятельно создавать те или иные формы общения,

В игре формируются или перестраиваются и частные психические процессы. Значительно повышается в условиях игровой деятельности, острота зрения (исследование Т. В. Ендовицкой). В игре ребенок раньше и легче удерживает сознательную цель запоминать и, например, запоминает большее количество слов, чем в лабораторных условиях (З. М. Истомина и др.).

В игровой деятельности складываются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать обобщенные типичные образы, мысленно преобразовывать их.

Почему игра столь благоприятно воздействует на развитие психических процессов ребенка, усвоения им знаний, умений? В психологии установлено, что внутрениие, умственные действия формируются на основе внешних, материальных действий путем их поэтапного изменения и «вращивания» в психику. Эти закономерности проявляются не только в школьном обучении, но и в игровой деятельности. Но в игре поэтапная отработка умственных действий происходит стихийно и неорганизованно: одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, так что эффективность формирования умственных действий оказывается различной. Однако при

64

соответствующих методах педагогического руководства игрой эта эффективность может быть повышена.

Итак, важная роль игры в развитии психических процессов ребенка объясняется тем, что она вооружает ребенка доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных действий такого содержания, которое при других условиях было бы недостижимым и не могло бы быть по-настоящему освоено.

В процессе игры зарождаются и развиваются новые виды деятельности дошкольника. Именно в игре впервые появляются элементы обучения. Использование игровых приемов делает обучение в этом возрасте «сообразным природе ребенка».

Игра как бы создает «зону ближайшего развития ребенка». Л. С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (27, 74).

§ 6. Роль игры в становлении трудовой деятельности

Мы не случайно уделили так много внимания психологии игры. Дело в том, что, несмотря на свое более «солидное» школьное положение, *шестилетний ребенок все еще сохраняет (и надолго!) психологический облик, типичный для дошкольника*. Да, в его жизнь властно вошла новая деятельность — учеба, и она предопределяет и его новую социальную позицию, и новые отношения со взрослыми, и новый взгляд на себя самого. Но сказать, что для детей шестилетнего возраста

учебная деятельность безоговорочно стала ведущей, все же нельзя. Скорее всего (для окончательного вывода нужны специальные исследования), на этом этапе своеобразно сочетаются две ведущие деятельности — игровая и учебная. На практике это означает, что вся жизнь шестилетнего ребенка в классе — его учение и труд, развлечения и взаимоотношения с другими детьми—пронизана игрой.

Обращаясь к педагогам, которые работают с шестилетками, хочется сказать: **«Берегите игру детей—она**

3 Заказ 85

65

ваш лучший союзник в воспитании настоящего ученика и хорошего труженика!» Ведь недаром замечено, что и у одаренных взрослых черты детскости, которые проявляются в способности к игре, сохраняются всю жизнь (7).

Рассмотрим, как влияет игра на становление трудовых качеств шестилеток.

Между игрой и трудом существуют очень многообразные отношения. В истории человечества игра, по выражению Г. В. Плеханова, есть дитя труда, который необходимо предшествует ей во времени. А вот в жизни каждого человека, так сказать в его индивидуальной истории, все как раз наоборот—сначала сама игра, а затем с ее помощью и взрослые вносят в жизнь ребенка элементы труда.

Советские педагоги и психологи никогда не соглашались с такими, например, утверждениями (П. Лом-бродо): «Не делать усилий, не тратить их понапрасну, уклоняться от всякого постоянного занятия, *избегать работы и трудностей* (курсив наш—Я. К; Е. П.). Сбирать вокруг себя наибольшую сумму развлечений, удовольствий, веселья, глубоко наслаждаться всякими радостными событиями и мастерить себе небольшие удовольствия из самых однообразных или безразличных вещей—таков великий закон детской психологии, при помощи которого ребенок прочно и властно укореняется в жизнь».

Особенно ярко показал глубокую внутреннюю связь детской игры и труда А. С. Макаренко. «Вся история отдельного человека как деятеля, — писал он, — может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу» (57,42).

Его мысли особенно важно напомнить сегодня педагогам, работающим с шестилетками. «Между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. Это сходство очень велико, можно прямо сказать: плохая работа больше похожа на плохую игру, чем на хорошую работу». В чем же сходство игры и труда?

Во-первых, «в каждой хорошей игре есть прежде всего рабочее усилие и усилие мысли... Игра без усилия, игра без активной деятельности — всегда плохая игра». Во-вторых, «игра доставляет ребенку радость. Это будет или радость творчества, или радость победы, или радость эстетическая — радость качества. Такую же ра-

66

дость приносит и хорошая работа, и здесь полное сходство». В-третьих, «некоторые думают, что работа отличается от игры тем, что в работе есть ответственность, а в игре ее нет. Это неправильно: в игре есть такая же большая ответственность, как в работе,—конечно, в игре хорошей, правильной».

Отличие игры от труда А. С. Макаренко видел в том, что в труде «реализуется общественная цель—создание материальных и культурных ценностей...».

Таким образом, мы видим, что в игре воспитывается многое, но не все, что необходимо для плодотворного труда. В исследованиях отмечалось, что условность действий, игровое отношение к предметам и орудиям труда начинают тормозить формирование правильного отношения к труду, мешать развитию точных действий, воспитанию необходимых трудовых навыков, препятствовать достижению результатов. Поэтому задержка детей только на игровой деятельности создает известный тормоз в их трудовом воспитании. И в формировании личности в целом, добавим мы. Для иллюстрации каждый может вспомнить взрослых, готовых с утра до вечера играть (затрачивая при этом определенные усилия!), но с величайшей неохотой выполняющих ту или иную настоящую работу.

Переход от игры к труду или к учению вовсе не означает отмены игры. Он предполагает ее использование для формирования готовности человека к другим видам деятельности. Особенно важна

ее роль для подготовки труженика-коллективиста, человека, который готов сотрудничать с товарищами, умеет работать сообща.

Особенностью современного труда является его совместный характер, требующий социально-психологической готовности к коллективной деятельности.

Воспитание этой готовности начинается уже в дошкольном возрасте. О ее формировании применительно к учебной деятельности мы уже говорили, когда обсуждали проблему готовности детей к обучению в школе (гл. I, § 2). Относительно же формирования социально-психологической готовности к труду необходимо заметить, что воспитание соответствующих коммуникативных качеств может осуществляться не столько в ходе самого процесса труда, еще недоступного детям, сколько в процессе ведущих для данного возраста видов деятельности. Такой подход к анализу возможностей игры реализован в работах авторов книги.

У

67

Указания на его продуктивность содержались в работах А. С. Макаренко, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина. «В играх детей, — писал Л. С. Выготский, — происходит действительная подготовка к будущей деятельности — к охоте, распознаванию следов зверей, к войне. Игра человеческого ребенка также направлена на будущую деятельность, но, главным образом, на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит ее в игру, в игре овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития.

Перед нами встала задача выяснить конкретные возможности ролевой игры для формирования у дошкольников готовности к другим видам совместной деятельности, и в первую очередь к совместному труду. Специальный анализ показал, что ролевая игра и совместный труд шестилеток имеют ряд общих психологических признаков, присущих им как видам совместной деятельности. При этом под *совместной* мы понимаем такую деятельность, которая предполагает и в процессе которой осуществляется общение между ее участниками, направленное на согласование усилий по достижению общего результата.

Важно различать объективную и субъективную совместность деятельности. Так, участники деятельности могут находиться в тесной объективной взаимозависимости, которая, однако, не воспринимается и не переживается ими как совместная деятельность, требующая межличностного взаимодействия. Именно такой (во всяком случае со стороны ребенка) является совместная деятельность ребенка со взрослым, из которой позднее (к 3 годам) выделяется индивидуальная деятельность ребенка, переживаемая как таковая («я сам»).

На следующем этапе в дошкольном возрасте возникает уже субъективно-совместная деятельность сверстников в системе «ребенок—ребенок», которая переживается ими как таковая («мы играем») даже тогда, когда внешняя («технологическая») взаимозависимость отсутствует (Л. С. Славина). Это деятельность протекает «рядом, но не вместе».

При изучении психологических механизмов переноса достигнутого детьми в ролевой игре уровня межличностного взаимодействия в другие виды совместной деятельности было показано, что коммуникативно-организа-

68

онная основа совместной деятельности является сходной и для игры, и для коллективной учебной работы, и для труда. Эта основа совместной деятельности есть множество организационных задач, решение которых необходимо для достижения цели по поводу которых участники вступают в специфическое «организационное» общение, отвечающее на вопрос «Как действовать вместе?». При этом, конечно, возникают не только деловые отношения, но и стимулируются уже существующие до начала деятельности избирательные отношения детей друг к другу. Применительно к ролевой игре это выделенные в работах А. П. Усовой и Д. Б. Эльконина «сюжетные» и «реальные» отношения партнеров по игре.

Остановимся на некоторых результатах, полученных при изучении возможностей переноса из игры в труд такого компонента коммуникативно-организационной основы, как форма организации совместной деятельности. При этом различались два способа организации совместной деятельности: «параллельный» (дети действуют независимо друг от друга) и «последовательный» (дети активно

взаимодействуют и используют в дальнейших актах деятельности результаты, полученные на предыдущих этапах), одним из видов которого является конвейерная цепочка. Сравнивались способы организации совместной деятельности в ролевой игре и совместном труде, который по содержанию внешне напоминал эту игру («мастерская игрушек» и др.).

Наблюдения показали, что если в игре дети легко самостоятельно достигают более высокого «последовательного» уровня организации совместной деятельности, то в труде их деятельность остается «параллельной»:

каждый участник независимо от другого выполняет свою часть работы (исследование Б. П. Жизневского).

Важно подчеркнуть, что дети самостоятельно не в состоянии «открыть» более высокую форму организации совместной деятельности и перенос таковой из игровой в трудовую сам по себе не осуществляется. Такой же результат был получен и при изучении возможностей переноса из игры в другие виды деятельности иных коммуникативно-организационных компонентов: способ распределения функций, действий взаимной оценки и контроля и др.

Отсюда следует важный психолого-педагогический вывод: *достигнутые в ролевой игре высокие уровни*

69

межличностного взаимодействия автоматически в другие виды совместной деятельности не переносятся. Следовательно, игра сама по себе не обеспечивает формирование черт социально-психологической готовности как устойчивых качеств личности, которые проявляются в любых ситуациях совместной деятельности. В то же время именно в игре создается «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский) этих качеств.

Навыки и умения индивидуальной и коллективной деятельности, которые дети приобретают в игре и труде, а главное — уровень личностного развития, достигаемый ими, реализуются и развиваются в ходе ведущей деятельности — учебы, к анализу которой мы и переходим.

ГЛАВА IV. ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

§ 1. Учебная деятельность и ее мотивы

Психологи установили, что именно возраст шести (а не семи) лет является наиболее благоприятным (*сензитивным*) для обучения чтению. Если начинать позже, то освоение грамоты будет осуществляться с большим трудом и напряжением. Важно не упустить оптимальные сроки, тем самым способствуя своевременному психическому развитию, предупреждению его возможной задержки.

В процессе учебной деятельности ребенок приобретает знания об окружающем мире, новые навыки, умения. Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это его деятельность по самоизменению¹.

¹ Здесь важно подчеркнуть один момент. Посещать школу еще не значит владеть учебной деятельностью, уметь учиться. Учебная деятельность — это не обычная учеба школьников, их стихийно сложившееся учебное поведение. Учебную деятельность отличает от обычного учебного поведения два аспекта: во-первых, ученик сам стремится к тому, чтобы в ходе учебы он изменялся, рос, и, во-вторых, направление этих изменений не любое, а совпадающее с целью учебной деятельности (развитие личности в ходе учебного процесса).

Например, если ученик посещает школу и делает уроки ради того, чтобы не расстраивать родителей, или ради того, чтобы избежать наказаний и т. п., то его деятельность не является учебной.

70

Во всякой деятельности различают цель и мотивы. Цель деятельности — это ее осознаваемый результат. Но насколько шестилетний ребенок способен осознавать результат и стремиться к нему, т. е. удерживать цель? Некоторые психологи, сторонники так называемой «спонтанной», или «процессуальной», теории детской деятельности считают, что на этой ступени развития у ребенка еще нет побуждений действовать целенаправленно и в основе его деятельности лежит увлечение самим процессом безотносительно к его результатам. На этом подходе основана теория «непреднамеренного обучения», в процессе которого дети не стремятся к результатам — к овладению знаниями, умениями. Так, один из крупных представителей этого направления, немецкий психолог В. Штерн считал, что дошкольник не обладает «сознательной волей к учению», что он настолько захвачен настоящим

моментом, что еще далек от намерения приобрести что-либо впрок, для будущего. Учение дошкольника, по его мнению, является не чем иным, как продуктом другой деятельности, «бессознательным отбором» впечатлений, которые в избытке поставляет ему окружающая среда.

Рациональным зерном этой концепции является различие познавательной и волевой сторон учения. Однако согласиться с жестким противопоставлением «дошкольного» и «школьного» учения никак нельзя. Разное соотношение составляющих в процессе учения еще не означает того, что он распадается на два противостоящих процесса.

Чем же определяется, от чего зависит характер учения дошкольника? По мнению Л. С. Выготского (28), он определяется отношением к требованиям взрослого, которые Л. С. Выготский условно называл программой того, кто обучает ребенка. До 3 лет, отмечает Л. С. Выготский, ребенок учится как бы по своей собственной программе, а не по программе взрослых. Прежде чем он становится способным учиться систематически (по программе взрослых), он проходит известный подготовительный этап. В ходе его новые требования, предъяв-

Вернее, она является таковой лишь частично—а той мере, в какой ученик руководствуется мотивами овладения знаниями, саморазвития, т. е. собственно учебными мотивами. Если же этих мотивов вовсе нет у школьника, то значит он занят в школе какой-то другой деятельностью (не учебной), удовлетворяющей иные его мотивы— ведь посещая школу проще, чем не посещать ее и вступать тем самым в конфликт с родителями и учителями.—Прим. ред.

71

ляемые к нему со стороны других людей, постепенно превращаются в его «собственную» программу. Происходит это не сразу и не просто. К 6—7 годам ребенок как раз и делает в своем учении следующий новый шаг — он начинает учиться по программе своих педагогов, приближаясь к требованиям школы.

Итак, учебная деятельность направлена на результат. Но результат этот своеобразен. Как уже говорилось, он заключается не во внешних изменениях (как это наблюдается в изобразительной или трудовой деятельности), а во внутренних, которые происходят в самом ребенке—в приобретенных им знаниях, умениях, навыках. Нацеленность, направленность на такой результат складывается у детей постепенно и в далеко не одинаковой степени.

Каждая деятельность побуждается определенными мотивами. Так ради чего шестилетние дети занимаются учебной деятельностью? Как они относятся к ней? Ответ на эти вопросы важен педагогу, поскольку учение приобретает для ребенка различный смысл, в зависимости от того, каков его мотив*.

Дети изначально положительно относятся к школе. По данным Киевского НИИ психологии, такое отношение проявили 90% детей, начавших учиться. Ученые НИИ общей педагогики АПН СССР проводили опрос взрослых. Родителям шестилетних детей задавались следующие вопросы: «Охотно ли ваш ребенок ходит в школу?» (на что можно было ответить: «без особой охоты», «охотно», «с радостью»), «Рассказывает ли по собственному побуждению о школе?» (родители могли ответить: «никогда», «довольно часто», «очень часто»). По данным анкет родителей, положительное отношение к учению проявляют 82% детей подготовительных классов и 90% детей подготовительных групп, по материалам опроса учителей и воспитателей, соответственно 85 и 95% (8).

Каким видам деятельности дети отдают предпочтение? Значительная часть учащихся подготовительных (70%) и первых классов (53%) отдают предпочтение дошкольным видам занятий (по данным С. Д. Макси-менко и С. Л. Коробко).

* Учиться «для галочки» или ради избежания наказания и т. п. значит не только терять время, но и наносить зачастую непоправимый ущерб развитию личности, так как отношение к учебе может в дальнейшем переноситься и на отношение к людям, семье, работе. — Прим. ред.

72

А вот как выглядит перечень любимых учебных предметов (по данным И. В. Имедадзе).

Предметы	Классы ССЫ	
	0 класс	1 класс

Рисование	46,0%	8%
Математика	5,3%	48%
Ручной труд	19,6%	—
Пение	5,3%	—
Русский язык	—	4%
Все одинаковы	3,9%	. 2%

66% детей, посещающих подготовительные классы, выразили желание увеличить перемены, за это же высказались лишь 24% учащихся 1 класса.

Каковы главные мотивы учебной деятельности шестилетних? Исследования показывают, что доминирующее значение у детей этого возраста имеют мотивы учения, лежащие вне самой учебной деятельности. Большинство детей привлекает возможность реализовать в роли школьника потребности в признании, в общении, в самоутверждении. В начале учебного года мотивы, связанные с самим познанием, учением, имеют незначительный вес. Но к концу учебного года детей с этим типом мотивации учения становится больше (очевидно, под педагогическим воздействием учителя, воспитателя). Однако исследователи предостерегают: успокаиваться рано. Познавательные мотивы шестилетних еще крайне неустойчивы, ситуативны. Они нуждаются в постоянном, но косвенном, ненавязчивом подкреплении.

Педагогу важно сохранить и увеличить интерес детей к школе. Ему важно знать, какие мотивы наиболее значимы для ребенка на данном этапе, чтобы с учетом этого строить свое обучение. Напомним: учебная цель, не связанная с актуальными для ребенка мотивами, не затронувшая его душу, не удерживается в его сознании, легко подменяется другими целями, более созвучными с привычными побуждениями ребенка.

Поскольку в шестилетнем возрасте внутренняя, познавательная мотивация учения только еще формируется и воля (так необходимая в учении) еще недостаточно

73

развита, целесообразно поддерживать максимальное многообразие мотивов учения (его *полимотивированность*) при обучении детей в школе. Нужно вызывать у детей самую разную мотивацию— игровую, соревновательную, престижную и т. д. — и акцентировать ее в большей степени, чем это пока делается при обучении шестилеток. Такой максимальной полимотивированности учения целесообразно придерживаться в I полугодии учебного года. Поскольку во II полугодии, особенно к его концу, появляется возможность организовать учение с опорой в основном на внутреннюю учебную мотивацию, следует более широко использовать и прямые мотивы обучения.

§ 2. Способы выполнения учебных действий

Большую роль в учебной деятельности имеет и такой ее компонент, как *учебные операции*, входящие в состав способа действий. Почему им придается особо важная роль? Дело в том, что, как отмечал А. В. Запорожец, «обобщенные научные знания не могут быть просто пересажены из головы учителя в голову ученика, усвоение научных понятий необходимо предполагает, что учащийся владеет определенными операциями, позволяющими ему выделить и обобщить те свойства и отношения объектов, которые составляют содержание этих понятий»,

Чтобы успешно учиться, ребенку необходимы определенные навыки (автоматизированные способы выполнения действий) и умения (сочетание знаний и навыков, обеспечивающее успешное выполнение деятельности). В их числе—*специфические* навыки и умения, необходимые на определенных уроках (сложение, вычитание, выделение фонем, чтение, письмо, рисование и т. д.). Но наряду с ними особое внимание следует обратить на *обобщенные* умения, которые нужны на любом уроке, занятии. В полной мере эти умения разовьются позже, но зачатки их появляются уже в дошкольном возрасте.

Не следует упускать из виду и такой существенный компонент учебной деятельности, как *контроль*. Это действие должно выполняться не только учителем. Более того, он должен специально учить ребенка контролировать свои действия не только по их конечному результату, но и по ходу его достижения.

А. П. Усова выделила три уровня развития у детей

74

учебных умений и действия контроля и соответственно три уровня овладения учебной деятельностью. Чем характеризуется каждый из них?

К первому (высокому) уровню были отнесены дети, которые активно применяли даваемые им указания в своей работе на занятиях, спрашивали о том, что непонятно, могли правильно, исходя из критериев, даваемых педагогом, оценивать как свою работу, так и работу товарищей. У этой группы детей не наблюдалось механического подражания другим детям.

Для второго уровня характерно, что все признаки овладения детьми учебной деятельностью еще нестойки. Но вместе с тем они уже могут обучаться, хотя и возможны всякие отклонения и возвраты на более низкий уровень учебной деятельности.

К третьему уровню были отнесены дети, характеризующиеся чисто внешней дисциплинированностью на занятии, но без каких-либо признаков владения учебной деятельностью (81).

Уровни развития учебной деятельности детей (по А. П. Усовой)

1	11	111
1. Слушают указания, постоянно удерживают их в сознании	1. Слушают указания, условно придерживаются их в работе	1. Слушают указания, но как бы не слышат их
2. Руководствуются ими в работе	2. Самоконтроль неустойчив, осуществляется через работу других детей	2 Не руководствуются ими в работе
3. В случае непонимания задают вопросы	3. При выполнении работы склонны к подражанию другим детям	3. К оценке не чувствительны
4. Правильно оценивают работу других	4. Результаты условны, оценка и самооценка не сформированы	4. Результаты не достигают
5. Правильно оценивают собственную работу		
6. Достигают нужных результатов		

75

§ 3. Познавательная активность ребенка и его общение с педагогом

Познавательная активность, интерес к поиску, преобразованию учебной информации проявляются лишь в определенной обучающей атмосфере, где нет принуждения, императивности. Наиболее благоприятным для развития личности ребенка в целом (и познавательной активности в том числе) является обучение, строящееся на гуманных началах. Известный советский психолог и педагог Ш, А. Амонашвили, который не только создал концепцию такого обучения (противостоящего так называемой «императивной педагогике»), но и практически реализовал ее в своей педагогической работе с детьми, так характеризует этот подход: «Суть... заключается в том, чтобы педагогически

обязательную учебно-познавательную задачу учащиеся принимали на положительно-мотивационной основе. Иначе говоря, дело заключается в том, чтобы при необходимости усвоения именно определенной системы знаний и именно в определенный период обучения школьник принимал педагогически обязательную учебную задачу как им же свободно выбранную».

Каким путем воплощается такой подход? Если учебная деятельность детей управляется с помощью отметки, как не без основания считает Ш. А. Амонашвили, то радость, переживаемая в самом процессе познавательной деятельности или после ее завершения, покидает ребенка. Отметки неизбежно подменяют прямые мотивы учения косвенными и, кроме того, насаждают в процессе обучения страх, нервозность, неприязнь к учителю.

К такому же выводу приходят и другие исследователи. Так, по данным сотрудников НИИ психологии Министерства просвещения УССР¹ в конце учебного года 27,2% шестилетних детей проявляли тревожность по отношению к учению в школе. Среди них 13,6% — со средним уровнем успеваемости 4,6% — с высоким и 9% — с низким. Главное, что порождает тревожность, — это отметки.

С. Д. Максименко и С. Л. Коробко отмечают: «Отметочная психология, характерная для этих детей, нарушает естественную динамику учебных мотивов. Порождение тревожности у шестилетних детей, обучающихся по принятой экспериментальной программе, очевидно, не является неизбежным, а зависит в основном от взаи-

76

моотношений ребенка с учителем и от педагогической оценки».

Какой же путь следует избрать педагогу? В настоящее время идет активный поиск решения этих проблем. Вот одно из них¹.

В организованном лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузийской² экспериментальном обучении место формальных цифровых отметок заняла содержательная оценка. При таком обучении особое внимание придается *развернутым оценочным суждениям*, формированию ясных и четких эталонов и способов оперирования ими.

Важным условием гуманистического подхода в обучении является широкое использование в ходе обучения такой формы педагогического общения, при которой ребенок чувствовал бы себя не только как обучающийся (т. е. как объект), но и как самостоятельно действующая личность (т. е. как субъект). Такой формой общения является *сотрудничество*. При этом ребенок ощущает доверие к себе, уважение к своей личности, с которой, как он имеет возможность убедиться, считаются, мнение которой ценят. Педагог не только информирует ребенка, но и обращается к нему за помощью, советом, иногда даже специально играет роль «незнающего» перед «знающим» учеником. Они вместе выясняют, устанавливают связи, намечают пути решения. Педагог при этом может «допустить» (преднамеренно) и ошибку, а обнаруживают ее дети. Но он принимает поправку только после их убедительных аргументов и, конечно, благодарит за то, что ему помогли](6) ^

Такое обучение, конечно же, предъявляет повышенные требования к педагогу, причем не только к технике его общения, но и к артистизму, который необходим, чтобы убедить детей, что без их помощи, без сотрудничества с ними справиться с задачей крайне трудно, почти невозможно³

¹ О других способах организации контроля и учета знаний в современной школе см.: Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987. — Прим. ред.

² Более подробно о технике педагогического общения см.; Доб-рович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987; Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. — М., 1988. — Прим. ред.

77

§ 4. Как обучать шестилеток

Л. С. Выготский считал, что программа дошкольного обучения, созданная взрослыми, должна быть одновременно и программой для самого ребенка. Поэтому обучение шестилетних, отвечающее этому требованию, следует понимать не как грубый нажим на ребенка или «вытеснение» детских понятий более развитыми понятиями взрослых, а как перестройку под влиянием педагогических воздействий отношений ребенка к окружающей действительности, как изменение его характера деятельности.

При этом и характер воздействий на шестилетнего ребенка должен соответствовать его психологическим особенностям — его образу мышления, поведению, расположению к

игровой и художественной, практической деятельности и т. д.

Какая форма обучения здесь наиболее уместна[^] Учителя, уже работавшие с шестилетками, нередко уходили с первых уроков разочарованными расстроенными—«ничего не хотят делать», «не слушают», «невнимательны» и т. п.

Дело в том, что урок с шестилетками должен быть иным, чем со старшими и даже с семилетними детьми. И не только по продолжительности. Урок (занятие) с шестилетними детьми должен отличаться и своей структурой, преобладающими способами действий.

Урок у шестилеток должен состоять из нескольких частей, объединенных общей темой. А вот деятельность детей на уроке должна быть обязательно разнообразной. Большое место здесь отводится действиям с предметами. Чтоб достичь успеха, ребенок на своем рабочем месте должен проделать, пережить все то, что делается у доски.

Наиболее же характерное для занятий с детьми этого возраста — включение в них элементов игры. Игра на уроке в значительной степени приближает условия обучения в школе к условиям детского сада, что крайне важно. Но нужна она здесь не только для улучшения адаптации. Исследования свидетельствуют, что *в ситуации дидактической игры, ребенок усваивает программу значительно успешнее, нежели в ситуации учебного занятия*. И это не вызывает особого удивления, ведь в дидактической игре учебная задача — часть игровой ситуации с выполнением определенных правил. Здесь ус-

78

воение нового происходит без особого напряжения, как бы само собой.

Важная задача педагогов—развитие творческой личности. Как ее решить в условиях обучения? «Правильно организовать учебно-воспитательный процесс— это значит поставить перед школьниками такую учебную задачу, которую без эксперимента не решить»,—считает известный советский психолог В. В. Давыдов. «В тех классах, где учитель постоянно создает условия для эксперимента, для творчества, дети обязательно попадают в ситуацию, требующую именно учебной деятельности, а не просто просиживания за партой». В процессе экспериментирования, преобразования объектов дети выступают как исследователи, они познают скрытые связи и отношения объектов.

Важная особенность детского экспериментирования, на которую психологи обращают особое внимание, состоит в том, что в нем имеют место две противоречивые тенденции: преобразования раскрывают перед ребенком новые стороны и свойства объектов, а новые знания в свою очередь рождают новые вопросы, новые, более сложные преобразования. Наличие этих двух тенденций делает простейший эксперимент ведущим методом при знакомстве детей (в том числе шестилетнего возраста) с явлениями живой и неживой природы.

[^] Предоставляя детям необходимый материал для экспериментирования, педагог выдвигает перед ними определенные задачи, которые придают их практическим действиям с предметами познавательный характер. Обращая внимание на существенные для данного явления отношения, педагог вызывает у ребенка самостоятельный поиск, построение простейших умозаключений. Важным в организации детского экспериментирования является подведение ребенка к определенным предположениям. При этом не только положительный, но и отрицательный результат, не подтверждающий предположение, имеет большую роль для развития детской активности и самостоятельности.,

В последние годы в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР под руководством Н. Н. Поддьякова изучалось детское экспериментирование. Получены результаты, представляющие ценность и для учителей.

Традиционно сложившаяся методика обучения конструированию из бумаги предусматривает только показ и подробное объяснение всех действий по изготовлению

79

игрушки. Ребенка никогда не ставят в условия выбора, поскольку любое его неверное промежуточное действие (например, неверно сложил бумагу, не там, где следовало, разрезал ее и т. д.) приводит к неправильному результату и закрывает путь к продолжению деятельности.

В исследовании, проведенном Л. А. Парамоновой, на первом же занятии по обучению конструированию из бумаги было показано несколько (5—6) игрушек (коробка, корзинка, коляска и т. п.) и дано объяснение способа их изготовления. Затем его отработывали в игровой форме так, что к

концу занятия дети овладевали способом изготовления коробки. На следующих двух занятиях достаточно сложная игрушка конструировалась на основе готовых образцов с использованием знакомого способа (грузовая машина, товарный состав и т. д.). Для изготовления необходимых частей нужно было каждый раз по-разному изменять знакомый способ, учитывая форму и место расположения частей по отношению друг к другу в целостной конструкции.

При таком обучении дети достигали значительных успехов, что свидетельствовало о выделении ими *способа действия* из общего потока деятельности. Кроме того, успех детей говорит о том, что постановка задач, требующих широкого переноса этого способа на другие задачи, обеспечивает его обобщение, создает возможность детям действовать творчески, инициативно.

Детское экспериментирование дает высокие результаты и в работе с литературными текстами. При этом не только повышается уровень понимания самих текстов, но и, что особенно важно, такая деятельность способствует развитию ребенка в целом. Обучение старших дошкольников в исследовании Е. В. Бодровой строилось следующим образом: дети получали *проблемные тексты*, т. е. такие произведения, фактическое содержание которых им было знакомо, но понимание смысла в целом встречало определенные затруднения. Это были сюжетные рассказы с моральной проблематикой, с конфликтами в поведении персонажей, причем эти конфликты можно было разрешать по-разному (рассказы В. Осеевой «Отомстила», «Плохо», «Сыновья» и др.). Понимание этих текстов требовало выделения позиций всех персонажей, сопоставления, сравнения их между собой, для чего необходимо было изменить условия, данные в произведении («Что было бы, если бы...»).

80

Взрослый вначале показывал детям возможные преобразования, а в дальнейшем работу над проблемным текстом дети вели самостоятельно: чтобы объяснить свои суждения, ребенок сам прибегал к экспериментированию (например, продолжал текст, дополняя его воображаемыми ситуациями, предлагал свои варианты поступков персонажей и т. п.).

В своей работе педагоги, работающие с детьми шестилетнего возраста, должны опираться на положение, выдвинутое Л. С. Выготским: обучение должно «забегать вперед развития и подтягивать его за собой, а не плестись в хвосте развития». В своей работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Лев Семенович раскрыл понятие об уровне актуального развития, который характеризует уже имеющиеся особенности психических функций, и зоне ближайшего развития. Раскрывая последнее понятие Выготский поясняет: «То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития... поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития... Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней—уровня актуального развития и зоны ближайшего развития».

Руководствуясь этим положением, педагог, с одной стороны, не должен предъявлять к своим воспитанникам чрезмерно высоких для них требований (не соответствующих зоне ближайшего развития), а с другой стороны, должен ориентироваться на его ближайшие возможности и, не занижая их, вести ребенка вперед. Опора на эти положения особенно важна для учителя, работающего с детьми шестилетнего возраста. Ведь в число характерных черт шестилетних, которых нет или которые проявляются не в такой степени даже у детей семилетнего возраста, входят количественные и качественные несоответствия фактического и физиолого-психо-логического возраста ребенка.

К сожалению, не всегда, как показывают исследования и наблюдения, дети с крайними уровнями общего развития (высокого и относительно низкого) получают условия для полноценного развития. Уделим же необходимое внимание и этим детям. Будем работать с детьми с учетом их зоны ближайшего развития, работать так, чтобы каждый смог реализовать свои возможности.

81

§ 5. Какие умения особенно нужны педагогам

Успешная организация умственной деятельности детей предполагает наличие определенных педагогических способностей у учителя. Каковы они? В исследовании Р. П. Безделиной разработана структура этой способности учителя начальных классов.

Компоненты способности организовать умственную деятельность младших школьников	Необходимые знания	Умения
1. Способность учителя анализировать информацию с точки зрения выбора способа ее усвоения (на этапе подготовки к уроку)	Знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, степени доступности им материала, уровня владения ими способами и приемами усвоения материала	Умение определить цели и задачи урока, выбрать соответствующий способ подачи материала
2. Способность учителя представить мыслительный процесс ребенка при усвоении им конкретного содержания (на этапе подготовки к уроку)	Знание этапов решения мыслительной задачи, необходимых умственных действий	Умение определить последовательность необходимых умственных действий при решении задачи
3. Способность учителя вычленить слабое звено в мыслительном процессе отдельных учеников при усвоении ими конкретного учебного содержания на уроке	Знание возрастных и индивидуальных особенностей мышления, памяти, восприятия, внимания учащихся	Умение предвидеть возможные затруднения на каждом этапе усвоения отдельными учениками конкретной информации
4. Способность учителя определить психологическую причину затруднений при усвоении конкретного содержания отдельными учениками	Знание специфики учебного материала, уровня владения учениками различными умственными действиями	Умение понять психическое состояние ученика при выполнении им учебного задания

5. Способность учителя подобрать психологически обоснованный адекватный вид коррекции для ликвидации-	Знание способов организации дифференцированной и индивидуальной работы с учащимися на уроке,	Умение включать ученика в активную умственную деятельность на уроке, соответствующую его
---	--	--

82

Продолжение

Компоненты способности организовать умственную деятельность младших школьников	Необходимые знания	Умения
дании имеющихся за труднений, ошибок при решении учебной задачи	особенностей познавательных процессов каждого ученика	возможностям в данный момент
б. Способность учителя различными способами побуждать учащихся к активной мыслительной деятельности, включать их в самостоятельную поиск знаний, т. е. способность учителя проектировать собственную деятельность на этапе организации умственной деятельности	Знание способов по побуждения, стимулы роования, помогающих включить учащихся в соответствующий вид деятельности (игровые приемы, соревнования, применение оригинальных пособий, элементов занимательности, проблемности, формирования навыков само	Умение подобрать вопросы, задания, вызывающие у детей интерес, желание думать, активно участвовать в поиске решения

сти детей	контроля и др.)	
-----------	-----------------	--

По данным этого же исследования, учителя, работающие в подготовительных классах, очень низко (от 2 до 2,5 баллов по 5-балльной шкале) оценили свои способности по организации умственной деятельности шестилеток, в то время как способность доступно передать информацию детям была оценена ими значительно выше (от 4,5 до 5 баллов). Здесь есть над чем задуматься.,,

ГЛАВА V. ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Специфической для шестилетнего возраста является, наряду с игровой, художественная деятельность. Дети с удовольствием рисуют, лепят, конструируют, занимаются аппликацией, танцуют, поют, слушают сказки, изображают любимые произведения. Почему в этом возрасте так велика тяга детей к этим видам деятельности?

83

Исследования А. В. Запорожца, Н. С. Лейтеса и других выявили особую отзывчивость детей, находящихся на разных возрастных этапах, на окружающие воздействия. «В каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, оенсибилным к определенному рода воздействиям,—отмечает А. В. Запорожец,—в связи с чем у него на данной генетической ступени при наличии соответствующих социально-педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества».

Развитию художественных видов деятельности детей шестилетнего возраста способствует не только их доступность и привлекательность, но и определенные возрастные особенности детей: их «реактивность» на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, чуткость к образно-эмоциональным моментам, характерное для данного периода соотношение первой и второй сигнальной систем. Н. С. Лейтес отмечает: «Дети вообще близки к так называемому «художественному» типу, для которого характерны яркость восприятия, наглядная, образная память, богатство воображения и некоторая недостаточность абстрактного мышления».

§ 1. Художественно-речевая деятельность

Художественно-речевая деятельность шестилетних детей разнообразна: они слушают и пересказывают сказки, рассказы, пытаются сами их сочинить, читают наизусть стихи, поговорки, пословицы. Художественно-речевая деятельность тесно переплетена с театрально-игровой, в процессе которой дети драматизируют небольшие художественные произведения, фрагменты из них, ставят кукольные спектакли.

Но прежде—слушание. В шестилетнем возрасте значительно увеличивается круг художественных произведений, с которыми знакомятся дети. В него входят более сложные по содержанию и художественной форме произведения. Значительно усложняется сама деятельность слушания, ознакомление с художественным произведением. Дети уже умеют сосредоточиваться и внимательно слушать большие произведения, объяснять свое отношение к содержанию, к отдельным персонажам. Ребенок уже дифференцирует жанры литературных произведений, оказывает предпочтение некоторым из них,

84

Внимание детей педагог акцентирует уже не только на смысловой, но и все чаще на художественной стороне произведения, добивается образного восприятия детьми идейного содержания, осознания жанрового своеобразия, восприимчивости к стилевым особенностям (героические, лирические, юмористические, фантастические произведения и др.).

Углублению процесса восприятия сказки, стиха, рассказа способствует уместное использование педагогом произведений изобразительного и музыкального искусства. Ценно, если одну и ту же сказку дети слышат от воспитателя, рассматривают иллюстрации нескольких художников к ней, смотрят созданные по ней диафильмы, кукольный спектакль по данной сказке.

Для педагога восприятие детьми художественного произведения—важный показатель их развития. «Ребенок должен быть ребенком,—писал В. А. Сухомлинский.—Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах

пренебрежение—это значит, что в детской душе что-то надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу» (79, 37).

Значительное место в художественно-речевой деятельности шестилетних занимают и такие ее виды, как выразительное чтение наизусть, пересказ, рассказывание. Развитию образности и выразительности детской речи, активизации поэтического слуха у детей способствуют различные приемы. Здесь загадывание и отгадывание загадок; чтение наизусть пословиц и поговорок, дающих возможность ребенку приобрести навык кратко, ясно и образно выражать свои мысли, чувствовать мелодичность и ритм речи; придумывание определений к заданному слову (лиса — хитрая, рыжая, длиннохвостая и т. д.); рифмовка отдельных текстов (подушка — лягушка, бочка—точка и т. п.); подбор синонимов и антонимов (высокий—низкий, белый—черный, добрый—злой и т. п.). Большое внимание педагог должен уделить и технике речи (правильному дыханию, четкой дикции, умению управлять своим голосом и т. д.). С этой целью в работе с детьми шестилетнего возраста широко используются скороговорки. Способствуют развитию интонационной выразительности, техники речи и специальные упражнения, занятия с детьми. Вот несколько упражнений такого характера из работы И. С. Кофман.

85

Саша отстал в лесу от своих товарищей и заблудился. Он зовет их.

Костя нашел лисью нору. Он зовет товарища посмотреть находку.

Прочитав каждый пример детям, нужно им объяснить, что и в первом и во втором случае нужно звать. Но звать нужно по-разному, так как в первом случае мальчик испугался, он заблудился и боится, что никто его не услышит. Во втором случае никакой опасности нет. Действие тоже происходит в лесу. Предложить детям (по очереди) подумать, кто и как будет звать, чтобы не потерять друг друга.

Хорошо, если педагог не только сам выразительно читает, рассказывает, но и предоставляет детям возможность послушать стихи, сказки в исполнении автора-писателя, поэта, мастеров художественного слова в виде звукозаписи.

Рассказывание—один из любимейших видов художественно-речевой деятельности шестилетних детей. Используются разные виды его—по картине, по игрушке, по словесному образцу и т. д. Особое место в работе с шестилетними занимает придумывание историй, сказок (71).

§ 2. Музыкальная деятельность

С удовольствием занимаются шестилетние дети и музыкальной деятельностью: восприятием музыки, исполнительством, сочинительством и т. д. Каждый из этих видов музыкальной деятельности оказывает влияние на развитие музыкальных способностей, личности ребенка в целом.

В 6—7 лет ребенок уже способен выслушать музыкальное произведение до конца, запомнить и узнать его, различить его основную тему и характер, яркие средства музыкальной выразительности. Восприятие музыки как вида деятельности включает также восприятие детьми музыки в связи с ее последующим исполнительством, музыкально-дидактические игры для развития сенсорных способностей. В восприятии музыки тесно переплетаются интеллектуальное и эмоциональное начала. Детское музыкальное исполнительство включает пение, музыкально-ритмическое движение, игру на музыкальных инструментах. Пение является первым и наиболее доступным видом музыкальной и исполнительской

86

деятельности. В процессе пения не только успешно развиваются музыкальные сенсорные способности (особенно музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений, певческий голос), но и формируется эстетическое отношение к окружающему, музыке. Широко распространена в дошкольном возрасте и музыкально-ритмическая деятельность детей. В процессе ритмических музыкальных игр, упражнений, танцев дети учатся передавать музыкальные образы а движению. Благоприятное воздействие этот вид деятельности оказывает не только на развитие навыков ритмики, музыкальности в целом, но и на создание бодрого, радостного жизненного тона ребенка. Как верно отмечал еще основатель системы ритмического воспитания швейцарский педагог и композитор Ж. Далькроз, «урок ритмической гимнастики должен приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены».

Все шире используется в этом возрасте и такой вид исполнительства, как игра на детских

музыкальных инструментах. При этом используют не только самые простые ударные игрушки и инструменты (погремушки, колокольчики, бубен, треугольники, барабан), но и мегал-лофоны, цитры, триоли, флейты и др. Этой деятельностью дети занимаются как индивидуально, так и в группе (небольшом ансамбле, оркестре).

В шестилетнем возрасте детские музыкальное исполнительство становится все более выразительным. Это проявляется в развитии способности искренне и непосредственно выражать эмоциональное содержание музыки, в усвоении определенных способов пения, движения, игры на музыкальном инструменте.

Особое место в музыкальной деятельности детей занимает сочинительство (песенное, музыкально-игровое и танцевальное), импровизация на детских музыкальных инструментах.

Включаются дети шестилетнего возраста и в музыкально-образовательную деятельность, в процессе которой они овладевают музыкальной грамотой.

§ 3. Изобразительная деятельность

К ней относится рисование, конструирование, аппликация, лепка

Конструирование. Это широко распространенный среди детей продуктивный вид деятельности,

87

Оно имеет некоторые особенности. Конструирование предполагает специфические приемы обследования (умение вычленить основные части, опорные детали, их расположение и т. д.), определенные способы действия и построения конструкций. Различают несколько видов конструирования шестилетнего ребенка: конструирование *по образцу*, конструирование *по условиям* и конструирование *по замыслу*.

Конструирование по образцу—первый и необходимый этап в развитии конструктивной деятельности. Но важно, что собой представляет предлагаемый образец.

Интересны и поучительны в этом отношении эксперименты, проведенные А. Р. Лурия совместно с А. М. Миреновой. Они обучали конструктивной деятельности две группы однояйцевых близнецов. Но задания, которые получала при этом каждая группа, были различными. Одной группе детей, названной в дальнейшем группой Э, предлагали строить объект по готовому образцу, на котором было хорошо видно, из каких элементов он выполнен (кубики, шары, пирамиды и т. д.). Ребенок должен был воспроизвести из кубиков такую же постройку. Второй группе близнецов, названной в дальнейшем группой М, предъявлялись образцы, выполненные в виде моделей. Это были те же постройки, но оклеенные бумагой так, что составляющие их элементы не были видны. Дети должны были из отдельных кубиков воспроизвести предложенную модель. И вот, когда через 2,5 месяца (столько времени велись экспериментальные занятия) детям были предложены контрольные задания, их гораздо лучше выполнили дети второй группы, которых обучали по моделям. Эта группа успешнее воспроизводила фигуры как «элементного», так и «модельного» типа.

Процесс постройки этих образцов отличался плановым характером, более совершенным был и подход к решению задач и способам его осуществления. Дети второй группы могли более четко объяснить, чем их постройка отличается от модели.

Расчлененный «элементный» образец целесообразно применять лишь в самом-начале "овладения конструктивной деятельностью. Длительное использование этого вида конструирования не способствует развитию конструктивной деятельности ребенка. Более эффективным оказывается использование целостного, нерасчлененного образца и образца в виде рисунка,

88

Имеет свои особенности и конструирование по условиям. При этом ребенок создает постройку не на основе образца, а на основе условий, требований, выдвинутых игрой или взрослым (построить пароход так, чтобы на нем могли разместиться команда и пассажиры, построить мост через широкую и глубокую реку для трамвая, машин и пр.).

Этот вид конструирования предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умения считаться с предъявляемыми условиями, выполнить **их**.

В процессе конструирования по условиям ребенок научается решать задачи по разному на основе одних и тех же условий, что создает важные предпосылки для развития творчества. К концу дошкольного периода дети могут успешно выполнять постройки, отвечающие достаточно разнообразным и сложным условиям.

Широко используют шестилетки, особенно в игровой деятельности, и конструирование по замыслу. Нередко постройки, созданные в процессе этого типа конструирования, используются и самими детьми. В их игре построенный корабль отправляется в плавание, в домике дети размещают не только кукол, но и поселяются сами и т. д.

Для создания сооружений детьми используется не только специальный строительный материал (бруски, кубы), но и любой другой (палки, фанерные и картонные ящики, коробки, зонты, доски и т.д.). Этот тип конструирования не только развивает специальные способности ребенка, но и способствует активному формированию важных навыков общения, эстетических, нравственных качеств. Дети научаются согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху.

В конструировании шестилетних детей по замыслу ярко проявляется способность их к самостоятельному планированию своей деятельности, тенденция к творчеству.

Саша (6 лет 2 мес.). Я построю дом. (Набрал много кирпичиков и кубиков Положил их в отдельные стопки.) Воспитатель. Какой дом ты построишь? Саша. Какой? Большой, из красных и зеленых кирпичиков. Воспитатель. А как ты его будешь строить? Саша. Из кирпичиков красных поставлю один вот так, а дру

гой вот так. (Показывает. Начинает строить. Ставит ряд кирпичи

89

ков горизонтально. Останавливается. Смотрит. Уверенно берет еще три кирпичика и устанавливает их таким же образом Оставляет место для окон и дверей. Закончил строить стены. А крыша? Из чего же ее? (Оглядывается по сторонам) Эти не подойдут, малы. А вот из этих? (Берет длинные бруски и делает перекрытие. Затем приносит призму, устанавливает под дверь.) (Из исследования Л. Н. Давидчук)

К 6—7 годам при условии грамотного руководства со стороны взрослого детское конструирование всех типов достигает относительно высокого уровня.

Рисование. Из всех видов изобразительной деятельности этот, пожалуй, наиболее популярен среди детей шестилетнего возраста.

В последние годы в детской психологии рисование ребенка все чаще рассматривается как синтетическая деятельность, в которой проявляются разные стороны психического развития, усваиваются разнородные элементы человеческой культуры (61).

Рисунок дошкольника имеет целый ряд особенностей. Одна из наиболее характерных—схематизм детского рисунка. Так, изображая человека, дети часто рисуют «головонога» (голову, руки, ноги); схематически изображаются ими и другие предметы.

К числу специфических особенностей стиля детского рисунка относят также «прозрачность», «незаслоняе-мость» предмета (рисую дом, ребенок изображает его нередко одновременно как бы с нескольких точек зрения—стены, крышу, забор и людей, мебель через как бы «прозрачные» стены).

Затруднение вызывает у ребенка передача динамики предметов. Нередко дети (наиболее часто младшие дошкольники) используют для этого звукоподражания, жесты. От динамики моторного плана (нередко произвольной) ребенок постепенно переходит к динамике зрительной, изображаемой.

Трудность представляет для ребенка и передача им перспективных сокращений, пропорциональности отдельных частей предмета и т. п.

Отмеченные выше особенности (схематизм, «прозрачность» и др.) можно иногда наблюдать и в рисунках шестилетних, если с детьми не проводится целенаправленная углубленная работа по развитию их изобразительной деятельности. Если такая работа ведется систематически и грамотно, то многие из названных затруднений ребенок преодолевает уже к этому возрасту. Под влиянием обогащения опыта обучения рисунок ребенка

90

становится богаче по содержанию, более детализированным, выразительным.

В своем рисунке шестилетний ребенок не только проявляет познание мира, но и выражает эмоциональное отношение к нему. Содержание рисунков свидетельствует о предпочтениях ребенка, о том, что его особенно интересует, привлекает.

Рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира, и по рисунку в определенной степени можно выяснить уровень этого познания. В исследованиях показано, что чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своем творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности шестилетних детей находят отражение такие специфические особенности их мышления, как конкретность, образность. Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия. Мальчики, например, любят рисовать солдат, лошадей, транспортные средства (корабли, поезда, самолеты), мчащихся всадников; девочки предпочитают изображать дома, природу. У мальчиков обнаруживается большее тяготение к динамическим построениям, у девочек же к статическим изображениям, они чаще в своем рисунке используют орнаментальное и декоративное оформление, украшение.

На качество детского рисунка влияет общее физическое и психическое состояние ребенка.

Основными средствами для выражения отношения к изображенному для ребенка служат линия и цвет. При этом цвет используется в этот период чаще линии. Кроме того, в качестве специальных выразительных средств ребенок использует орнамент и симметричные построения, гиперболизацию или преуменьшение отдельных предметов, композицию.

Интересный материал был получен в исследованиях, где специально изучались особенности отношения детей к действительности на материале детских рисунков. Для изучения эмоционального отношения к окружающему миру изучаются рисунки на темы, которые уже сами по себе требуют от детей выражения отношения к

91

действительности (например, «Самое прекрасное», «Самое безобразное», «Самое смешное» и т. п.). Начиная с 5—6 лет дети подчас поражают самостоятельным и многообразным решением заданных тем. «Красивое» для всех ребят разных стран — это то, что дает приятные зрительные впечатления (чистые, яркие цвета: желтый, оранжевый, красный, голубой, изумрудно-зеленый; орнаменты; эмоционально пережитые явления природы; красивые животные; хорошие, одобряемые окружающими поступки людей, результаты человеческой деятельности, несбывшиеся желания). «Некрасивое» — все неприятное, страшное, пугающее в реальности и в сказках (волк, черти); поступки, которые осуждаются, ревы, грязнули и т. д. «Некрасивое» часто оформляется темными красками.

В этом возрасте дети ищут выразительные средства не только в своей собственной деятельности. Они овладевают выразительными средствами различных художественных направлений, усваивают социальный опыт и применяют его в своем изобразительном творчестве. «Ребенок, — подчеркивает психолог В. С. Мухина, — присваивает выразительные средства так же, как всю духовную культуру общества, в котором живет».

Большое место в жизни шестилетних занимают и такие виды художественной деятельности, как лепка и аппликация.

Лепка. Она позволяет изобразить предметы в трехмерном пространстве. В ходе лепки ребенок может передать форму человека, животных, птиц, фруктов, посуды и т. п. Ценно, что свойства используемых в лепке материалов (глина, пластилин) позволяют неоднократно менять форму, достигая желаемой выразительности. Именно развитию способности передачи выразительности образа в лепке (так же как, впрочем, и в других видах художественной деятельности) необходимо уделить особое внимание в работе с детьми шестилетнего возраста. Важно, чтобы ребенок этого возраста умел вылепить не просто фигуру человека, а человека определенного возраста, героев конкретной сказки — Буратино и Мальвину, Мальчиша-Кибальчиша, Незнайку, Дюймовочку, Айболита, Чебурашку и т. д. Он должен уметь передать движения человека, животных («Хоккей», «Мы играем в снежки», «Лыжники», «Гимнасты», «Танцуем на празднике» и т. п.); лепить небольшие скульптурные группы из 2—3 фигур, отражая характер обра-

92

зов и динамику действий, пропорциональные соотношения фигур и взаимоотношения между ними («Дед Мазай и зайцы», «Три медведя», «Колобок», «Парад» и т. д.).

Аппликация. Занимаясь аппликацией дети учатся вырезать из бумаги разнообразные сюжеты, узоры, орнаменты, наклеивать их на цветной фон. Наряду с индивидуальными работами шестилетки с удовольствием выполняют и коллективные композиции («Букет цветов», «Полянка», «Осенний сад», «Улица нашего города», «Беловежская пуца» и т. д.). Им под силу и крупноформатные аппликации, которые могут быть использованы для украшения зала, класса, лестничной площадки. Они создаются обычно при участии педагога, согласовывающего действия детей с помощью определенного ориентира (эскиз и т. д.).

Для воплощения определенного образа необходимы конкретные умения. Так, шестилетки осваивают основные приемы вырезания: от разрезания по прямой до округлых форм. Педагог подводит детей к обобщенному пониманию способа вырезания любых предметов. Овладевают они с помощью взрослого и силуэтным вырезанием.

В процессе изобразительной деятельности развивается ручная умелость, зрительно-двигательная координация, необходимые для подготовки ребенка к письму. В наибольшей степени этому способствуют занятия, на которых дети создают изображения не по частям, а из целого куска (глины, пластилина), одной линией контура (в рисовании, аппликации).

Ребенок успешно овладевает письмом, если он умеет производить рукой ритмичные, равномерные, плавные движения. Формированию такого рода движений способствует рисование растений, декоративное рисование по мотивам русских, украинских вышивок, росписей и др. Однако формирование ручных умений — хотя и важная но не главная цель изобразительной деятельности шестилетних детей.

Основное внимание педагогов при руководстве художественной деятельностью детей должно быть уделено развитию личности ребенка, его способностей, эмоциональной, познавательной, волевой сфер. В процессе художественной деятельности активно формируется сенсорика шестилетки, его мышление, память, развивается художественный вкус, нравственные качества. Нельзя упустить и прекрасную возможность, которую создаю!

93

все виды художественной деятельности для развития творческой активности детей.

Забота педагога—создать благоприятные условия для художественной деятельности детей. Важно, чтобы в группе (классе) были хорошо оборудованные зоны для художественно-речевой, музыкальной, изобразительной деятельности, художественного труда. Специалисты обращают внимание взрослых на необходимость давать детям для их художественной деятельности материал хорошего качества, широко использовать цветную бумагу. «Я считаю, — говорит народный художник РСФСР Н. Н. Жуков,—что именно ребятам необходимо давать бумагу и краски хорошего качества. Очень целесообразно давать ребятам для работы цветную бумагу. К примеру, если надо рисовать Африку — раздайте им оранжевую бумагу, и пусть рисуют на ней тушью. Нарисуют пальму и длинную тень—и уже становится жарко. А когда будет задание нарисовать море—дайте зелено-голубую бумагу и гуашевые белила, и они сделают волны и море, которое движется и живет. Принесите им черную бумагу и дайте задание изобразить ночной город. Когда ребята дотронутся белой краской до бумаги, то на ней как бы сразу зажгутся огоньки, восхищая ребят иллюзией света. Так благодаря цветной бумаге будет сокращен процесс технической работы и значительно усилен эмоционально-творческий момент, который и имеет основное значение для развития в ребенке увлечения и желания заниматься изобразительным искусством».

Разнообразны формы организации художественной деятельности шестилетних—это уроки, самостоятельная деятельность, телевизионные передачи, развлечения, праздничные утренники. Здесь воспитателю, учителю необходим целый ряд педагогических и специальных умений. Назовем некоторые из них.

Гностические (связанные с познанием ребенка) умения:

наблюдать все виды художественной деятельности детей и дать анализ ее развития;

изучать по продуктам художественной деятельности детей их способности, интересы, склонности и другие индивидуальные особенности;

замечать «продвижение» ребенка в овладении художественной деятельностью;

выделить детей, требующих особого внимания в раз-

витии конкретного вида художественной деятельности.

Конструктивные (связанные с проектированием развития личности отдельного ребенка, группы детей в целом) умения:

обогащать детей впечатлениями, переживаниями с целью развития их художественной деятельности; планировать художественную деятельность детей, определять близкие, средние и дальние перспективы в ее развитии;

отобрать материал, в наибольшей степени отвечающий целям определенного вида художественной деятельности, и конкретного занятия в частности, грамотно размещать материал для самостоятельной художественной деятельности детей в группе (книжный уголок, музыкальная зона и т. д.);

отобрать методы и приемы в работе с детьми, наиболее отвечающие их возрастным и индивидуальным особенностям;

предусмотреть возможные затруднения детей в художественной деятельности.

Коммуникативные (связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений) умения:

вызывать эмоциональное отношение к предметам окружающей действительности, художественным произведениям;

стимулировать образное мышление, создавать в процессе руководства художественной деятельностью проблемные ситуации, решение которых детьми способствовало бы созданию наиболее выразительных, точных художественных образов;

создавать в процессе руководства художественной деятельностью атмосферу сотворчества, вступать с детьми в личностно-деловое общение;

владеть мимикой, пантомимикой, жестами, выразительностью речи, использовать данные умения как при прямом, так и косвенном руководстве, непосредственном участии в художественной деятельности детей.

Организаторские умения:

организовывать художественную деятельность всей класса, отдельных групп детей;

быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении практических задач при руководстве различным, видами деятельности; заразить детей своей энергией, увлечь их художественной деятельностью,

95

Специальные умения:

умение рисовать, лепить, петь, танцевать, владеть кукловождением, конструировать, изготовить (при необходимости) нужный материал для данного вида художественной деятельности (развести краски, сделать декорации, костюмы и т. д.) и др.

Смешанные умения:

коммуникативно-гностические (умение проявить гибкость в ходе руководства художественной деятельностью детей; учитывать уровень развития художественных способностей, положение ребенка в системе межличностных отношений; уметь дать оценку с учетом зоны ближайшего развития ребенка, указывающую пути и средства ее совершенствования, умение формировать доступные детям критерии оценки в области художественной деятельности);

коммуникативно-организаторские (использовать игру с целью создания положительного микроклимата в классе, включать в групповую художественную деятельность неуверенных, малопопулярных детей);

коммуникативно-специальные (умение грамотно сочетать показ приемов художественной деятельности с доступным детям объяснением и др.).

Конечно, не так просто овладеть этими умениями, но это нужно, если мы хотим, чтобы жизнь наших шестилетних учеников была полнокровной, интересной, радостной. Прав был В. А. Сухомлинский, утверждавший, что дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества, что этот мир должен окружать ребенка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать, что от того, как будет чувствовать себя ребенок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

Именно в типичных для этого возраста видах деятельности — игровой, изобразительной,

музыкальной — развиваются такие способности, которые трудно, а то и вовсе невозможно сформировать позже,

96

III РАЗДЕЛ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

ГЛАВА VI. ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

§ 1. Социально-психологические предпосылки и условия развития личности ребенка шестилетнего возраста

В психологии понятие «личность» используется в двух основных значениях.

С точки зрения одних психологов, личность — это любой человек, обладающий сознанием. Так, по словам К. К. Платонова, «это конкретный человек, как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему».

Другие советские психологи подчеркивают, что личностью следует называть человека, лишь достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень, как указывала известный советский психолог Л. И. Божович, характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я». Для такого уровня психического развития характерно также наличие у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Человек на этом уровне развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять сообразно цели самого себя. Иначе говоря, человек, являющийся личностью, обладает, с точки зрения Л. И. Божович, которую мы разделяем, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием.

А как же тогда шестилетний ребенок? Является ли он личностью или нет? Может быть, здесь возникает противоречие?

Но это только на первый взгляд. А. Н. Леонтьев

4 Заказ 85

97

считал, что личность действительно рождается дважды. В первый раз это происходит в период «возрастной революции», когда трехлетний ребенок выставляет знаменитый лозунг: «Я сам!» Второй раз — когда, по выражению А. Н. Леонтьева, возникает сознательная личность.

«Возраст 6—7 лет является периодом фактического складывания психологических механизмов личности, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта — единство личности.

Человеческое «Я», внутреннее содержание личности возникает и формируется не само из себя, а только в процессе общения с окружающими людьми, в котором складываются определенные личные взаимоотношения. И от того, каков характер отношений ребенка с окружающими, во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у него.

Чем же определяются отношения шестилетнего ребенка с окружающими людьми, что лежит в их основе?

По мнению советских психологов, потребности ребенка, даже самого маленького, не сводятся к его органическим нуждам, которые удовлетворяет взрослый. Уже в первые недели жизни у детей начинает складываться *потребность в общении с людьми* — особая потребность не биологического, а социального характера. Общение со взрослыми рассматривается как один из важнейших факторов развития ребенка в первые годы жизни.

Экспериментальные исследования, проведенные в лаборатории ранних этапов развития психики НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР под руководством М. И. Лисиной, доказали, что на протяжении первых семи лет жизни последовательно возникают и сменяют друг друга несколько форм общения детей и взрослых: непосредственно-эмоциональное, деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение. \

Первоначально возникает *непосредственно-эмоциональное общение*, в основе которого лежит

потребность ребенка во внимании и доброжелательном к себе отношении со стороны окружающих его людей.

В дальнейшем (уже с конца первого года жизни) все отчетливее складывается потребность не только в ласке, но и в сотрудничестве со взрослым ради быстрее достижения наилучшего результата в практической или

98

игровой деятельности. Ее ребенок удовлетворяет в значительной степени в процессе *делового общения*. Кстати, не следует думать, что в деловое общение вступает только малыш раннего возраста. Им широко пользуется и шестилетний ребенок. Ведь многое он еще не умеет делать, поэтому ему необходимы умения и знания о том, как и что делать с предметом (пришить пуговицу, приготовить винегрет, сделать игрушку на елку), как приготовить и держать в порядке свое рабочее место и многое, многое другое.

Кроме деловых контактов со взрослыми (просьба о помощи, приглашение к совместной деятельности, обращение за разрешением, за оценкой результатов деятельности и т. д.), шестилетний ребенок вступает также с ними и во *внеситуативное общение*, которое может быть *познавательным и личностным*.

При познавательном общении ребенок обсуждает со взрослым предметы и явления мира вещей (сообщения новостей, вопросы о непонятном, просьбы почитать рассказ, фантазии). Основным мотивом этого типа общения является стремление ребенка к общению со взрослым ради получения новой информации или обсуждения с ним причин разнообразных явлений окружающего мира.

При личностном общении предметом обсуждения является человек (сообщение ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанное на сопереживание взрослого, обращение за одобрением, сообщение о чувствах симпатии и расположения, интимные сообщения ребенка, попытки распросить взрослого о нем самом).

В основе этого вида общения лежит потребность ребенка во взаимопонимании и сопереживании. Этот вид общения, как мы уже говорили, в наибольшей степени подготавливает ребенка к позиции школьника. Именно общение, его содержание и являются наиболее важным моментом, определяющим развитие отношений детей к взрослым. Более всего ребенка удовлетворяет то содержание общения, уровня потребности в котором он уже достиг. «Дело в том,— комментирует результаты своего исследования М. И. Лисина,—что, общаясь по ходу деятельности со старшими детьми и особенно со взрослыми, ребенок действует на уровне, превышающем его обычную норму. Точнее говоря, он оказывается в пределах «зоны ближайшего развития», где сотрудничество с превосходящими его по опыту и знаниям партне-

99

рами помогает ему реализовать свои потенциальные возможности. Следовательно, именно в ходе общения ребенок совершает первые вылазки в новые области, благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию».

Нередко учителя удивляются: из одной и той же семьи приходят к ним в класс такие разные дети! Действительно, почему в одной и той же, на первый взгляд, среде формируются люди с разным нравственно-психическим обликом, развиваются разные личности? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить само понятие «среда развития личности». Что является «строительным материалом» личности — все, что окружает ребенка, или только определенные элементы окружающего? Очень убедительный ответ на этот счет содержат наблюдения ученых за развитием однояйцевых близнецов. (Эти данные особенно ценны еще и потому, что у таких близнецов совершенно одинаковая наследственность и все различия, которые у них обнаруживаются на протяжении жизни, зависят только от среды и воспитания.)

Оказывается, в одной и той же обстановке, в одной семье из таких близнецов вырастают люди, похожие друг на друга внешне, но различные по психологическим качествам. Дело в том, что в пределах одной и той же внешней среды каждый ребенок как бы создает вокруг себя обстановку, свою личностную микросреду, сложную сеть отношений с окружающими. При этом даже незначительная на первый взгляд разница в отношениях к ребенку со стороны родителей может привести к заметным различиям в развитии личности. ^"ТТа каждом новом этапе жизни личность

оказывается в новой социальной ситуации, в новой-микросреде, новой группе. Сначала, как правило, это семья, потом — группа детского сада, школьный класс, группа ПТУ, студенческая группа, производственная бригада, наконец... кружок пенсионеров. Это, так сказать, продольный срез.

Что же происходит, когда наш шестилетка вступает на новую для себя ступеньку—поступает в первый класс? Здесь оказываются «не на равных» те шестилетки, которые были в детском саду и обучались грамоте там, где все им было привычно, где они были самыми старшими; и те, кто пошел в первый класс не из детского

100

сада, для которых школа — новая среда и они в школе — самые младшие. Это тоже следует учитывать педагогам.

А теперь рассмотрим поперечный срез: проследим, в каких объединениях находится ребенок в этот переходный период — 6 лет. Начнем с семьи.

Ее особая значимость объясняется тем, что самостоятельность ребенка относительна, его благополучие да и сама жизнь зависят от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей.

Одобрение и неодобрение со стороны родителей имеют значительную побудительную силу для ребенка. Психиатры и медицинские психологи утверждают, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов может способствовать возникновению невроза навязчивых состояний и психастении (15, 43). В то же время замечено, что у детей, воспитанных в климате доброжелательности и поддержки, имеются большие возможности для развития своей активности, самостоятельности. В такой семье ребенок может свободно проявлять не только свою радость и т. п., он может и поплакать, не боясь, что над ним будут насмехаться. Этим и создается чувство «полной защищенности» в семье, о котором писал А. С.-уМакаренко^

Противоположная картина нередко наблюдается там, где ребенок не получал необходимого тепла, заботливости, чувствовал пренебрежение к себе. Белорусский психолог Г. М. Красневская изучала неуверенных в себе-учащихся первого класса. Это были дети в большинстве своем замкнутые, робкие, пассивные, беспомощные, с низкой самооценкой и уровнем притязаний. Инициативы они, как правило, не проявляли, речь их была робкая и крайне неразвернутая, круг товарищей очень узок, а то их и вообще не было. Поиски причин неуверенности этих детей привели исследователя в их семьи. В них обнаружили определенные тенденции в отношении родителей и детей, которые проявлялись еще и до поступления ребят в школу. Родители неуверенных в себе детей стремились изолировать своего ребенка от детского окружения, лишали его элементарной самостоятельности. Для них характерно было постоянное навязчивое назидание и морализирование с целью приучения к хорошему, положительному; оскорбление, унижение, высмеивание, физические наказания ребенка за промахи и неудачи, внушение ребенку его слабости и неполноцен-

101

ности. Действуя в разнообразных сочетаниях и комбинациях, эти особенности отношений отрицательно влияли на развитие личности, способствовали формированию неуверенности ребенка в своих силах.

Существенное влияние на формирование личности ребенка оказывает стиль руководства, преобладающий в семье (89 и др.). Замечено, что в семьях, где преобладает «демократический стиль», дети чаще проявляют дружеские чувства, инициативу, стремление к творчеству, тенденцию к лидерству, обнаруживают больше эмоциональности, доверия к людям в своих социальных взаимоотношениях, нежели их сверстники из «авторитарных» семей.

В ряде исследований установлено влияние особенностей семьи на статус ребенка в группе сверстников. Выяснилось, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, полная семья, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношений с детьми и т. п.) сочетаются с высоким социо-метрическим статусом шести-семилетнего ребенка среди сверстников в детском саду, а неблагоприятные—с низким. Психологический климат в семье, т. е. характер общения с детьми, уровень интереса к ним и их проблемам, равно как и проявление (или не проявление) заботы и внимания к ним, имеет большое значение для формирования морального облика шестилетнего человека.

Важное значение для психического развития шестилетнего ребенка имеет общение его с другими детьми. «Одним из решающих факторов общественного воспитания детей,—отмечала А. П. Усова,— является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. Несомненно, речь может идти о каких-то самостоятельных формах, в которых такое общество может складываться и развиваться даже и на ранних ступенях общественного развития детей... Здесь ребенок выступает перед нами главным образом как субъект, лицо, живущее своей жизнью, как член маленького детского общества с его интересами, требованиями, связями, завоевывающий свое место в этом обществе».

Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рожают у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Если же их нет, то возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие либо к воз-

102

никновению чувства неполноценности и подавленности, либо к агрессивности. Это плохо в обоих случаях, ибо может способствовать формированию отрицательного отношения к детям (а иногда и к школе, людям вообще), мнительности, враждебности, стремлению к уединению.

Положение в группе определяется как личностными качествами ребенка, так и теми требованиями к нему, которые сложились в группе. Особой любовью, популярностью среди шестилетних детей пользуются, как правило, дружелюбные дети, умеющие придумывать и организовывать игры, общительные, развитые в умственном отношении, имеющие художественные способности, успешно участвующие в занятиях, достаточно самостоятельные, владеющие навыками, необходимыми для разных видов деятельности, веселые, эмоциональные, имеющие привлекательную внешность, аккуратные и опрятные.

В число наименее популярных входят дети, характеризующиеся, как правило, противоположными качествами. Это часто дети замкнутые, крайне неуверенные в себе, малообщительные или же, напротив,—сверхообщительные, назойливые, агрессивные. Они нередко обижают сверстников, дерутся, толкаются, вызывая неудовольствие сверстников.

«Непопулярные» шестилетки нередко отстают в развитии от своих сверстников, безынициативны, иногда страдают недостатками речи, внешнего вида. Выявив таких детей, педагогу следует задуматься—а не виноват ли и он, что эти ребята попали в число «непопулярных»? Нужно пересмотреть свое отношение к ним. Нельзя не обратить внимание на тот факт, что в число «непопулярных» в этом возрасте входят, как правило, дети, которых учителя и воспитатели сами не любят (конечно же, такое отношение к ребенку не проходит бесследно и для других детей).

Кстати, и появление «звезд» не обходится без учителя. Только всегда ли в их число попадают действительно самые достойные? Педагогу важно знать, за какие качества, поступки дети добиваются своего лидерства, на чем основан их авторитет. Ведь если повнимательней приглядеться, не всегда ценностные установки «популярных» детей являются положительными. Иногда в роли лидера может выступить и малолетний «деспот». Активный, общительный, порой с организаторскими за-

103

датками, физически крепкий, такой лидер нередко принимает в свою игру или заступает за более слабого сверстника лишь за определенную «взятку», плату («Если ты мне дашь свой значок», «Если дашь мне свой бутерброд и яблоко...» и т. п.). Педагогам важно изучить структуру класса, группы шестилеток с тем, чтобы целенаправленно влиять на детские взаимоотношения.

Конечно, ни учитель, ни воспитатель не могут «привнести» в ребенка доброту, честность, умение играть, трудиться, не могут «передать» знания и другие ценные качества одними своими усилиями, минуя деятельность самого ребенка. Известный советский психолог Г. С. Костюк пишет: «Искусство педагогического воздействия заключается в том, чтобы вызвать и направить это самодвижение, самостоятельность ребенка, его инициативу, творческую активность, не только помогать ему успешно разрешать возникающие в его жизни противоречия, но и планомерно способствовать их созданию». Так что умелое создание противоречий тоже является фактором развития личности ребенка.

§ 2. Развитие самосознания и самооценки ребенка

Психическое развитие, становление личности связано с формированием *самосознания*—осознанием себя и отношением к себе как к физическому, духовному и общественному существу.

Выдающийся советский психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что движущая сила развития самосознания — в «растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений». К 6 годам ребенок становится значительно самостоятельнее, независимее от взрослого, расширяются, усложняются его отношения с окружающими. Это дает возможность для более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков как своих, так и сверстников.

Активно развивается в этот период и *самооценка*— важная форма проявления самосознания.

Самооценка шестилетнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других. В оценке своих достижений, например, в рисовании ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой — переоценивать, в пении — недооценивать себя. Критерии, используемые ребенком при самооцен-

104

ке, в значительной степени зависят от педагога. Ведь, как справедливо заметил Б. Г. Ананьев, оценочное суждение ребенка «непрерывно переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы».

В исследованиях обнаружена четкая зависимость осознания собственных качеств и качеств сверстников от воспитательной работы в группе. Оказалось, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большей степени зависит их положение в группе. Показательны в этом отношении результаты исследования оценки и самооценки шестилеток, обучающихся в школе и посещающих детский сад, выполненного Т. В. Юркевич. Выяснилось, что шестилетки, обучающиеся в школе, чаще всего адекватно оценивали свои успехи в учебной деятельности (70%), к которой воспитатель, как и дети, проявлял высокий интерес и которая подвергалась частой педагогической оценке.

Интересно, что шестилетки, обучающиеся в школе, оценивали успехи в учебной и изобразительной деятельности строже, нежели их сверстники, посещающие детский сад. Последние, в свою очередь, строже оценивали успехи сверстников в игровой деятельности и их положение в системе личных отношений.

•Итак, оценки и самооценки шестилетних детей оказались в высокой степени связанными с оценками педагогов как в детском саду, так и в школе. Наиболее тесная связь между оценками и самооценками детей и педагогов в системе межличностных отношений.

¹ Это связано с возрастающим к концу дошкольного возраста стремлением ребенка к взаимопониманию, совпадению своего отношения и оценки окружающего с оценкой и отношением взрослого. Этой особенностью шестилетних детей следует уметь пользоваться как воспитателям, так и учителям, родителям при формировании самооценки ребенка. Ведь ею в значительной степени определяется активность личности. Замечено, что дети с высокой самооценкой чувствуют себя в классе (группе) увереннее, смелее, активнее проявляют свои интересы, способности, ставят перед собой более высокие

105

цели, чем те, кто при прочих равных условиях занижает самооценку.

На основе самооценки складывается и *уровень притязания*— тот уровень достижений, который, по мнению ребенка, ему по силам. Педагогу, работающему с детьми шестилетнего возраста, важно не только учитывать самооценку и притязания своих маленьких воспитанников, но и активизировать их самооценку, способствовать поднятию их уровня притязания. Однако важно при этом избежать другой крайности—сформировать чрезмерно завышенную самооценку, что может привести к возникновению высокомерия, зазнайства, агрессивности, упрямства, и других нежелательных качеств.

Каковы же пути формирования педагогически целесообразной самооценки шестилетнего ребенка?

При изучении ценностных ориентации детей 3—7 лет, их оценочных отношений психологи обнаружили, что популярность ребенка в группе, его общая самооценка зависят в первую очередь от успеха, которого он добивается в совместной детской деятельности. *Следует помнить, если обеспечить успех в деятельности малоактивным шестилеткам, не пользующимся значительной популярностью среди детей, то это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством*

нормализации их отношений со сверстниками, повысить их самооценку, уверенность в себе.

Большие возможности в формировании у ребенка педагогически целесообразной самооценки имеют игра и художественная деятельность.

В числе детей с заниженной самооценкой в подготовительной группе детского сада оказался и Руслан. Мальчик находился в детском саду всего три месяца, к новому обществу привыкал с трудом. По утрам иногда плакал, прощаясь с родителями. В группе близких друзей у него не было, хотя было видно, что детское общество ему очень нравится, притягивает.

В играх он принимал участие, но дети не всегда принимали его в свои игры, мотивировали отказ по-разному, чаще всего тем, что «он плакса», «он, как девчонка, ревет утром». Игровые правила соблюдал (воспитатель и часть детей дали высокую оценку его игровым умениям). Ребенку мешала застенчивость, неуверенность. По результатам экспериментальной игры «У кого больше» (50) он оказался в числе «изолированных». Не сразу педагоги смогли определить, в каком виде значимой для детей деятельности Руслан мог бы проявив себя особенно успешно. Помогло посещение семьи, беседа с родителями, в ходе которой воспитатели узнали, что Руслан очень любит играть с отцом в шашки. Интересом к этой игре, умениями необходимыми для нее, и решили воспользоваться педагоги.

Воспитательница рассказала детям, какая это интересная иг-

109

ра, в нее играют взрослые и дети, даже устраиваются соревнования, где выявляется победитель— чемпион соревнований. «Вот и в нашей группе тоже можно будет устроить соревнование. Хотите? Только сначала надо научиться играть». Дети загорелись желанием научиться играть в шашки. «Тренером» по шашкам был назначен Руслан, который учил детей этой игре. Некоторые шестилетки уже умели играть, но все равно хотели учиться у Руслана. Вначале Руслан несколько стеснялся своей роли. Здесь на помощь приходил педагог, который ободрял, поддерживал его. Но потом мальчик привык к роли «тренера». За относительно короткий период почти все дети группы научились играть в шашки. Этому активно способствовал и воспитатель, проявляя заметный для детей интерес, создавая условия для игры, оказывая помощь в освоении ее правил. Своей оценкой, умением разделить детскую радость он помогал подготовке к игре-соревнованию.

Впоследствии дети стали обучать игре уже сами, но за советом в спорных ситуациях обращались все равно к Руслану, как к главному арбитру и тренеру. Нельзя было не заметить, как росли уверенность ребенка в своих силах, его самоуважение, самооценка. Они стали проявляться и в других видах деятельности.

Педагоги и родители должны совместно выработать единую «политику» по отношению к детям, самооценка которых нуждается в коррекции. Работа по формированию педагогически целесообразной самооценки нелегка, длительна и кропотлива. Педагогический такт, доброжелательность к ребенку, терпеливость—верные помощники в этом деле.

§ 3. Развитие мотивационной сферы

К моменту поступления в школу мотивационная сфера ребенка претерпевает серьезные изменения. Если трехлетний малыш действует большей частью под влиянием ситуативных чувств и желаний и, совершая тот или иной поступок, не Дает себе ясного отчета, зачем и почему он его совершает, то поступки, отношение к окружающему шестилетнего ребенка более осознанны. В этом возрасте он уже движим такими мотивами, каких у него не было в более раннем возрасте.

Какие же мотивы оказывают существенное влияние на поведение шестилетнего ребенка?

Эти мотивы связаны с интересом детей к миру взрослых, со стремлением быть похожими на них. В числе значимых мотивов для детей этого возраста — и интерес их к новым осваиваемым видам деятельности (игра, конструирование, труд и др.).

Другая важная группа мотивов, которыми руководствуются дети шестилетнего возраста,— установление и

107

сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье, в школе (детском саду). Это делает шестилетку особенно чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывает желание выполнять их требования, правила, устанавливаемые ими.

Кроме того, дети стремятся завоевать «благосклонность», симпатию детей, которые им нравятся, пользуются авторитетом в группе.

Мотивом деятельности шестилетних детей нередко выступают и мотивы личных достижений, самолюбие, самоутверждение. Они проявляются и в притязаниях ребенка на главные роли в играх, на роль «отличника» в школе, в обидах ребенка («А мне не дали стихи учить на утренник»), в его радости при достижении успеха в нелегком деле, в признании его достоинств («Я раньше была никто, а теперь я стрекозка в опере»), а порой и в приписывании себе не существующих пока положительных качеств, желанных предметов, в капризах.

На основе стремления к самоутверждению у детей возникает и соревновательный мотив (выиграть, победить, быть лучше других). Это стремление нетрудно заметить у шестилетних детей, оно связано с овладением играми с правилами, спортивными играми, включающими в себя элемент соревнования. Этот мотив шестилетние дети вносят и в другие виды деятельности. Они любят сравнивать свои успехи с другими, не прочь прихвастнуть, остро переживают свои неудачи.

Мотивы соревнований и самоутверждения являются своеобразным проявлением потребности детей в признании не только со стороны взрослого, но и со стороны сверстников. У детей, воспитывающихся в детском саду, эта потребность может удовлетворяться в самых разнообразных видах деятельности, причем важное поле самоутверждения здесь ~ игра, художественная деятельность.

Когда же ребенок поступает в школу, его положение, возможности для самоутверждения изменяются, и пока далеко не всегда в лучшую сторону. И это не может не беспокоить и учителей, и ученых.

Психолог В. С. Мухина высказала следующую мысль: «Придя в школу, ребенок попадает в психологически более трудные для него условия. Он сразу же резко лишается привычного стиля общения» со взрослым. Теперь взрослый противостоит всем его порывам, не соответствующим задачам урока. Притязания на признание в условиях урока могут реализовываться лишь че-

108

рез успеваемость. Все другие успехи, создающие статус ребенка в глазах других и его собственных глазах, уже не имеют такого значения, как школьная оценка.

Сохраняющаяся потребность в положительных контактах со взрослым депривируется (лишается стимуляции, подавляется.— *Ред.*) самим стилем заданного традиционного общения в структуре «учитель — ученик». Депривация эмоциональной потребности может привести ребенка к бессознательному поиску не всегда адекватных путей компенсации эмоционального голода. Притязание на признание также резко сужает круг возможного самоутверждения... В силу своей социальной нестабильности они (шестилетки.—*Я. Л., Е. П.*) более остро нуждаются в эмоциональном контакте со взрослым, в утверждении своих притязаний, чем семилетние».

Однако нельзя считать, что ситуация здесь безвыходная. Важно учесть и предупредить негативные следствия того положения, к которому может привести резкий контраст в поведении, общении педагога с детьми в детском саду и в школе, сужение сфер деятельности, в которых бы шестилетка мог утвердить свое формирующееся «Я». И тогда развитие, личности шестилетнего ребенка протекает гармонично. ^ Приведем пример из нашего исследования (совместно с С. В. Абрамчук).

Так, в начале учебного года многие шестилетки, которых приняла в свой класс в небольшой белорусской деревне Бусеж опытная учительница Л. А. Новицкая, чувствовали себя неуверенно. Определенную тревогу вызывали складывающиеся взаимоотношения между ними; дети пришли из разных деревень, настороженно присматривались друг к другу, особой доброжелательности не проявляли. Да и в овладении грамотой успехи у большинства были не-яелики. Все они были «домашними» детьми, детский сад до этого не посещали, и многие были слабо подготовлены к школе. И тогда педагоги (учитель и воспитатель) совместно с завучем школы разработали специальную программу действий.

Было решено широко использовать наряду с учебной все значимые для детей этого возраста виды деятельности: игровую, конструирование, рисование, лепку, трудовую и т. д.; выявить положительные индивидуальные качества детей, на которые можно было опереться в работе; определить детей, которые особенно нуждались в помощи со стороны педагогов; проводить с ними углубленную индивидуальную работу, которая помогла бы обеспечить им успех на уроке; в общении с детьми стремиться избегать авторитарного стиля, шире использовать личностное общение (особенно с неуверенными в себе детьми).

Постепенно к каждому ребенку вырабатывалась наиболее приемлемая тактика. Так, было выявлено, что с трудом овладевающие грамотой и малопопулярные среди сверстников Сережа В., Виталик З.,

Костя В. в подвижных играх проявляют ловкость, быстроту, смелость. Эти достоинства ребят были учтены при проведении физ-

109

культуры, организации игр в группе продленного дня. Нелегко было утвердиться, получить признание в классе Тане и Наташе на уроках по математике, письму, чтению. В работе с ними также была широко использована игра. С ними педагог предварительно разучивал ряд игр с правилами, считалки, предлагал им понаблюдать, как в эту игру играют более старшие дети. Во время проведения игры с шестилетками этих девочек предлагали на роль ведущего (например, на роль Шуки), для чего эта роль предварительно разучивалась. При анализе игры поведение этих девочек оценивалось, особо обращалось внимание на проявленную ими ловкость, честность, соблюдение правил («Наташа старалась прыгать повыше, чтобы не попасть на удочку», «Таня была ловкая и быстрая Шука» и т. п.). Их привлекали к раздаче мячей, прыгалок во время проведения игр-эстафет, к организации новых игр с детьми на прогулке. Такое доверие радовало девочек, они стремились оправдать его, одновременно утверждая себя среди сверстников.

Большая индивидуальная и групповая работа была проведена с непопулярными и малопопулярными в школе детьми, которая помогла им получить признание сверстников в учебной деятельности. Здесь широко использовались дидактические игры, упражнения («Мой первый счет», «Живое число», «Арифметическое домино», «Колумбово яйцо», «Кто в домике живет», «Часы» и др.). При закреплении определенных звуков и букв с этими детьми нередко разучивали скороговорки, считалки, стихи. Так, например, Виталик («непопулярный») прочитал на уроке по развитию речи при закреплении звука «ч» предварительно разученную с ним считалку «В четверг четвертого числа...». Для ребят она была неизвестной и понравилась им. Потом на перерыве некоторые дети просили Виталика прочитать ее еще раз, сами повторяли. Это был первый успех, шаг к признанию. Педагоги стремились поощрять таких детей даже за самый незначительный успех. На уроках учитель, зная наиболее слабые места каждого, поступал следующим образом: трудные задания предлагал выполнить у доски наиболее подготовленным детям, а ребятам, еще уступающим им, создавал возможность проявить себя при выполнении более легких задач.

Статусная структура класса к концу учебного года изменилась: не стало «изолированных» детей, увеличилось количество «популярных» детей (I и II статусных групп), причем оно превышало количество детей в остальных статусных группах, что является одним из важных показателей эмоционального благополучия в классе.

Успехи, проявленные ранее непопулярными детьми в игровой, учебной, художественной деятельности, не остались незамеченными классом (к чему, кстати, и стремились педагоги). Изменилось соотношение положительных и негативных качеств в оценке сверстников (дети чаще стали отмечать позитивные стороны своих товарищей). Существенное влияние на это оказали и взаимоотношения учителя и воспитателя с детьми и друг с другом, явившиеся образцом взаимоуважения.

Один из путей самоутверждения шестилетних — их

110

шалости. Как к ним относиться? Ведь детские шалости, как правило, отвлекают учеников от «дела», нарушают порядок, дисциплину. Но надо ли бороться с ними? Думается, справедливы слова Ш. Амонашвили: «Шалость—ценное качество ребенка, только надо управлять им. Я давно установил для себя, что суть детской дисциплины заключается не в подавлении шалостей, а в преобразовании их» (6, 27).

Поведение детей шестилетнего возраста часто определяется и познавательными мотивами. Известный детский психолог Д. Селли писал, что если бы ему предложили изобразить ребенка в его типичном душевном состоянии, то он, вероятно, нарисовал бы выпрямленную фигуру маленького мальчика, который широко раскрытыми глазами глядит на какое-нибудь новое чудо или слушает, как мать рассказывает ему что-нибудь новое об окружающем мире. Портрет, нарисованный Д. Селли, больше всего напоминает шестилетнего ребенка. Познавательная потребность—одна из наиболее значимых. заметных в этом возрасте. Однако она развивается и проявляется у шестилеток по-разному: у одних она имеет ярко выраженную «теоретическую» направленность, у других «практическую». Учитель

должен опираться **на** имеющиеся познавательные мотивы ребенка и развивать их далее в разных видах деятельности.

Понаблюдаем повнимательнее за шестилетним ребенком. Он не только с интересом всматривается в окружающее, но и сам любит создавать город из кубиков, подъемный кран и корабль из металлического конструктора, с удовольствием лепит, рисует, сочиняет первые сказки, песни, придумывает незамысловатые танцевальные движения... В этом возрасте проявляется и потребность в созидании. Ее роль так велика, что некоторые психологи в настоящее время считают ее основной потребностью личности. Так, психолог В. В. Давыдов пишет: «На наш взгляд, сущность личности человека связана с его творческими возможностями, с его способностью созидать новые формы общественной жизни. Основная потребность человека как личности — потребность в созидании мира и самого себя» (33, 82).

Педагогам следует стимулировать у детей созидательные мотивы деятельности. Особое внимание обратим при этом на игру и художественную деятельность. Ведь именно в игре впервые возникает воображение (**а** без него невозможно и созидание), в игре первоначально **за-**

111

рождаются и элементы художественной деятельности.

Важное значение в формировании личности шестилетнего ребенка имеют нравственные мотивы. Возникновение и развитие их связано с усвоением и осознанием норм поведения человека в обществе. Они выражают отношение ребенка к людям. В 6—7 лет в этой группе мотивов все большее место занимают общественные мотивы: желание сделать приятное, нужное людям, облегчить их положение, принести пользу.

В исследованиях показано, что эти мотивы уже в старшем дошкольном возрасте могут приобрести значительную побудительную силу, превышающую мотивы личной пользы или интерес к внешней стороне деятельности. Однако мотивы этого типа возникают не спонтанно, а благодаря воспитательному воздействию взрослых,

Как видим, к 6 годам у ребенка появляется немало новых мотивов поведения. Причем эти мотивы не рядо-положны, а соподчинены друг другу. Соподчинение мотивов — очень важное новообразование в развитии мотивационной сферы ребенка.

Эта способность формируется постепенно. К 6 годам она становится довольно заметной, о чем свидетельствуют наблюдения поведения детей, экспериментальные исследования.

Одно из таких исследований было проведено И. М. Матюшиной. Детям 3—7 лет предлагалось в течение некоторого времени не смотреть на определенный предмет. В первой серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого, во второй — получение поощрительной награды, в третьей — наказание в форме исключения из игры, в четвертой — собственное обещание ребенка. Результаты данного эксперимента представлены в таблице.

О чем говорят эти результаты? Шестилетним детям легче сдерживать свои непосредственные побуждения, нежели более младшим. Различна и побудительная сила различных «мотивов-ограничителей». Наиболее сильно действует мотив поощрения, наименее сильным ограничителем в обеих группах выступает запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами. Мотив «собственного слова» оказывает существенное действие на более старших детей (5—7 лет). Наличие со-подчиненности мотивов, которое уже наблюдается у шестилетних, дает им возможность отказаться от привлекательной в данный момент вещи, занятия ради выпол-

112

Количество детей, сдерживающих непосредственные желания под влиянием различных мотивов-ограничителей (по данным И. М. Матюшиной, %)

Характер мотивов	Возраст	
	3—5 лет	5—7 лет
Запрет взрослого **	46,7*	67,0

Поощрение (награда)	66,7	100,0
Наказание (исключение из игр)	66,0	80,0
«Собственное слово»	46,7	80,0

* Указано (в %) количество детей, справившихся с ограничением своего непосредственного желания в течение 5 мин; в сериях 2, 3 и 4-й для старших детей—в течение 10 мин;

** Запрет взрослого в 1-й серии выступает в чистой форме, во всех остальных сериях он дополнительно усилен другими мотивами.

нения более важного, хотя и, возможно, более скучного занятия,

Итак, мотивы деятельности ребенка к шести годам уже могут преобладать над другими. И то, какие именно мотивы будут выступать в качестве главных, определит направленность всему поведению ребенка. Конечно, в шесть лет этот стержень только-только складывается, но определенную направленность в поведении ребенка этого возраста уже можно наблюдать. Она может быть разной—от крайне эгоистической до высоконравственной (конечно, в пределах возможностей данного возраста).

Уже в этот период в поведении у одних детей проявляются тенденции созидательного типа личности, у других—разрушительного, потребительского. Педагогу важно по незначительным признакам заметить проявление определенной тенденции, с тем, чтобы вовремя и умело корректировать развитие личности, обеспечить ребенку полноценные пути самовыражения и самоутверждения.

Среди признаков, свидетельствующих о нравственном здоровье ребенка, на первое место, несомненно, следует поставить наличие у него стремления быть полезным другим людям и доставлять им радость. Учитель, воспитатель должны развивать это стремление. Как?

113

«Прекрасные слова о благородстве далеко не всегда доходят до сознания, — пишет В. А. Сухомлинский. — Но почувствовать сердцем красоту человечности способны даже малыши и с первых дней жизни... Я стремился к тому, чтобы каждый воспитаник пережил радость, горе, печали и невзгоды другого человека. Осенью и весной мы часто ходили в гости к колхозному дедушке Андрею. У старика не было семьи, одиночество — его большое горе. Дети почувствовали, что дедушка Андрей радуется каждому нашему посещению. Перед тем как идти на пасеку, я советовал ребятам: понесем дедушке яблоки, виноград, сливы—он обрадуется; соберем полевые цветы—это будет для него радость. Сердца малышей становились все более чуткими к настроению, переживаниям, чувствам человека» (79, 87—88).

Опасно, если у детей зарождается потребительская тенденция, для которой характерно самовыражение путем максимального потребления благ.

Тревогу педагога и незамедлительную его реакцию должны вызывать и случаи проявления у детей агрессивной, разрушительной тенденции. Следует пресекать попытки детей утверждать себя разрушительной активностью, попытками превращать боль, унижение, неприятности, переживаемые другими, в развлечение, источник собственного удовольствия. Обратим особое внимание на этих детей, микроклимат вокруг них. Достаточно ли тепла получают они в семье? Как «дышится» им в классе? Педагог должен стремиться, чтобы стержень личности каждого его воспитанника был здоровым.

ГЛАВА VII. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

§ 1. Темперамент шестилетних детей

Среди индивидуальных особенностей шестилетнего ребенка особое место принадлежит темпераменту. Физиологической основой темперамента человека является его *тип высшей нервной деятельности*.

И. П. Павлов выделил три основных свойства нервной системы (*силу, подвижность, уравновешенность*) и четыре основных сочетания этих свойств:

сильный, неуравновешенный, подвижный — «безудержный» тип;

сильный, уравновешенный, подвижный — «живой» тип;
 сильный, уравновешенный, малоподвижный — «спокойный» тип;
 «слабый» тип.

«Безудержный» тип лежит в основе холерического темперамента, «живой» — сангвинического, «спокойный» — флегматического, «слабый» — меланхолического.

Дальнейшие исследования темперамента привели к выявлению и многих других его свойств. К ним относятся: *сензитивность* (или чувствительность), *реактивность*, *активность*, *эмоциональная возбудимость*, *пластичность и ригидность*, *экстравертированность и интро-вертированность*, *темпы психических реакций*.

В классе (группе) наверняка есть представители всех темпераментов. Советский психолог В. С. Мерлин создал таблицу, в которой обобщил данные о психологических проявлениях темперамента (с. 116—117).

Наверное, познакомившись с данными характеристиками темпераментов, многие из читателей уже «нашли» себя (или отнесли одного воспитанника к холерику, другого — к сангвинику). Но не исключено, что некоторые остались «неопознанными». Это неудивительно. «Чистые» темпераменты встречаются довольно редко. Чаще всего у человека сочетаются черты разных типов, хотя преобладают свойства какого-то одного. Кроме того, сразу все свойства темперамента заметить трудно, да и возраст также накладывает свои отпечатки на проявление темперамента.

Весь состав свойств темперамента возникает не сразу, а развертывается в определенной последовательности. Она обусловлена как общими закономерностями созревания высшей нервной деятельности и психики ребёнка в целом, так и специфическими закономерностями созревания каждого типа нервной системы. К специфическим возрастным особенностям нервной системы детей раннего и дошкольного возраста (до 6—7 лет) относятся: слабость возбудительного и тормозного процессов, их неуравновешенность, очень высокая чувствительность, более быстрое по сравнению со взрослыми восстановление сил. В связи с этим в детском возрасте типологические свойства ярче обнаруживаются у представителей уравновешенного, инертного и слабого типов, так как у них проявление типа контрастирует с возрастными особенностями поведения.

Психологическая характеристика типов темперамента

Психологическая характеристика	Общий тип нервной системы
<i>Сангвиник</i>	
Повышенная реактивность. По незначительному поводу громко хохочет. Несущественный факт может сильно рассердить. Живо и с большим возбуждением откликается на все, привлечшее его внимание. Живая мимика и выразительные движения. По его лицу легко угадать, каково его настроение, каково его отношение к предмету или человеку. Быстро сосредоточивает внимание	Сильный, уравновешенный, подвижный
Пониженная сензитивность. Высокий порог чувствительности. Очень слабые звуки и световые раздражители не замечает	

<p>Повышенная активность. Очень энергичный и работоспособный, часто тянет руку на уроке, может долго работать не утомляясь, энергично принимается за новое дело</p> <p>Активность и реактивность уравновешены. Его легко дисциплинировать. Он хорошо сдерживает проявления своих чувств и произвольные реакции. Быстрые движения, быстрый темп речи, быстро включается в новую работу. Быстрота ума, находчивость</p> <p>Высокая пластичность. Чувства, настроения, интересы и стремления очень изменчивы. Он легко сходится с новыми людьми. Легко привыкает к новым требованиям и обстановке. Быстро переключается с одной работы на другую. Быстрое усвоение и перестройка навыков. Гибкость ума</p> <p>Экстравертирован. В большей степени откликается на внешние впечатления, чем на образы и представления о прошлом и будущем</p> <p><i>Холерик</i></p>	
<p>Как и сангвиник, отличается малой сензитивностью, высокой реактивностью и активностью. Но реактивность преобладает над активностью. Поэтому он необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Менее пластичен и более ригиден, чем сангвиник. Отсюда большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, затруднения в переключении внимания. Быстрый психический темп</p>	<p>Сильный, неуравновешенный, инертный</p>

116

Продолжение

<p>Психологическая характеристика</p>	<p>Общий тип нервной системы</p>
<p><i>Флегматик</i></p>	

<p>Малая сензитивность. Мало эмоционален. Трудно рассмешить, разгневать или опечалить. Когда все в классе громко смеются по какому-либо поводу, остается невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Мимика бедная. Движения невыразительны. Энергичен, отличается работоспособностью. Высокая активность значительно преобладает над малой реактивностью. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Медленный темп движений и речи, ненаходчив. Медленно сосредоточивает внимание. Ригиден. С трудом переключает внимание, с трудом приспосабливается к новой обстановке и перестраивает навыки и привычки. Интровертирован. С трудом сходится с новыми людьми, с трудом откликается на внешние впечатления</p> <p><i>Меланхолик,</i></p>	<p>Сильный, уравновешенный, инертный</p>
<p>Высокая сензитивность. Повышенная чувствительность (невысокие пороги ощущений). Незначительный повод может вызвать слезы на глазах. Чрезмерно обидчив. Болезненно чувствителен. Малая реактивность. Мимика и движения невыразительны. Голос тихий. Движения бедны. Плачет тихо. Редко смеется во весь голос. Пониженная активность. Очень редко поднимает руку на уроке, неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет опускать руку, незэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и малоработоспособен. Легко отвлекаемое и неустойчивое внимание. Медленный психический темп. Ригиден. Интровертирован</p>	<p>Слабый</p>

При определении темперамента у детей важно учитывать их возрастные особенности, а также руководствоваться *жизненными показателями свойств нервной системы*. Так, к жизненным показателям силы нервного процесса возбуждения относят сохранение высокого уровня работоспособности при длительной напряженности в работе, устойчивый и достаточно высокий положи-

117

тельный эмоциональный тонус, смелость в разнообразных и непривычных условиях; устойчивое внимание как в спокойной, так и в шумной обстановке.

О силе (или слабости) нервной системы ребенка будут свидетельствовать такие жизненные показатели, как его сон (быстро ли засыпает, спокоен ли сон, крепок ли), наблюдается быстрое

(медленное) восстановление сил, как ведет себя в состоянии голода, если его не успели вовремя покормить (кричит, плачет или проявляет вялость, спокойствие).

К жизненным показателям уравновешенности относят следующие: сдержанность, усидчивость, спокойствие, равномерность в динамике и настроении, отсутствие в них периодических резких спадов и подъемов, ровность и плавность речи и др.

Жизненные показатели подвижности нервных процессов включают в себя такие показатели, как быстрое реагирование на все новое в окружающей среде, легкая и быстрая выработка и изменение жизненных стереотипов (привычек, навыков), быстрое привыкание к новым людям, к новым условиям, способность без «раскачки» переходить от одного занятия к другому, от сна к бодрствованию и т. д., быстрота запоминания и легкость воспроизведения, быстрота возникновения и протекания чувств, проявление лабильности в речи, моторике, в темпе деятельности.

Жизненные показатели полярных свойств (слабости, неуравновешенности, инертности) в большинстве случаев противоположны друг другу.

А как узнать о сензитивности, реактивности, пластичности (или ригидности) ребенка?

О сензитивности или чувствительности судят по тому, какова наименьшая сила внешнего воздействия, необходимая для того, чтобы у человека возникла та или иная психическая реакция. Иными словами, какой должна быть сила воздействия, чтобы до человека, как говорят, «дошло».

Реактивность проявляется в том, с какой силой и энергией человек реагирует на то или иное воздействие. Недаром о некоторых говорят: «Вспыльчивый», «Заводится с полуоборота», а о других: «Не поймешь, обрадовался или огорчился...» и т. п.

Пластичность и противоположное ему качество—ригидность проявляются в том, насколько легко и быстро приспосабливается человек к внешним воз-

118

действиям. Пластичный быстро перестраивает поведение при изменении обстоятельств, ригидный делает это с большим трудом.

Существенным показателем темперамента является экстра-интровертированность,

Белорусский психолог Л. А. Вяткина изучала, как общаются в ролевых играх дети с преобладанием экстраверсии (холерики, сангвиники) и с доминированием интроверсии (меланхолики, флегматики). В ходе эксперимента удалось выделить некоторые особенности их стиля общения. Оказалось, что экстраверты более инициативны в начальной, организующей фазе игры, совещании при выборе темы, распределении ролей и выборе собственной роли. Интроверты же чаще «общаются» с игровыми атрибутами, «обращаются» к игрушке, спрашивают других, что делать дальше, планируют свои действия без побуждений со стороны других детей, чаще говорят, что они делают, какие игровые действия выполняют.

Педагогу надо помочь развитию общительности необщительных детей. Это качество поможет ребенку адаптироваться в новой социальной среде, найти друзей, преодолеть робость, неуверенность в себе, снизить тревожность— качества, нередко сопутствующие этим детям. Возможно ли это? Результаты формирующего эксперимента положительно отвечают на этот вопрос. Коррекцию удастся осуществить, если предложить таким детям роль, основной смысл которой— общение с куклой или с другими игрушками. Учтем и то обстоятельство, что экстраверты успешнее организуют игру — для них предпочтительнее роли, предполагающие активное общение с другими детьми.

Важными параметрами темперамента являются активность и эмоциональное т.б. Об активности судят по тому, с какой энергией человек воздействует на окружающий мир, по его настойчивости, сосредоточенности внимания и т. д. Об эмоциональной возбудимости судят по тому, воздействие какой силы необходимо для возникновения эмоциональной реакции.

Интересные данные о проявлении этих свойств темперамента у шестилетних детей были обнаружены психологами Горьковского пединститута. У ста шестилеток из десяти детских садов изучались динамические показатели *тревожности* (эмоционально окрашенное ожидание неблагоприятного исхода в разнообразных ситуаци-

119

ях) по отношению к учебной и трудовой деятельности, к общению со сверстниками и взрослыми. Как оценить наличие у ребенка тревожности? Ученые пришли к выводу, что ее нельзя рассматривать

однозначно, только как тормозящее явление. Экспериментальное изучение, проведенное Т. И. Чирковой, показало, что тревожность может явиться и условием, которое будет стимулировать активность, саморегуляцию деятельности ребенка. Оказалось, например, что детям-меланхоликам свойственна аритмия деятельности, высокая чувствительность к допущенным ошибкам и в то же время высокий уровень самоконтроля. Это обеспечивает достаточно высокую продуктивность, качество работы. Вместе с тем обнаружено, что у некоторых нетревожных, беспечных шестилетних детей эффективность деятельности была низкой.

Выявленные в данном исследовании повышенная чувствительность к оценке и способность к высокому самоконтролю у тревожных меланхоликов, обеспечивающие в значительной степени их высокую обучаемость, были обнаружены и в наших наблюдениях за поведением первоклассников. Об этом свидетельствуют беседы с учителями.

«Знаете, Сергею невозможно хоть чуть-чуть зависеть оценку. «А я вот здесь неправильно написал, а эта вот буква не совсем хорошо получилась...» Он у меня лучше других идет, а недостатков у себя находит столько, что я столько не найду! Уж так придирчив к себе», — говорит учительница Р. П.

Каждый темперамент имеет свои положительные и отрицательные стороны. При любом темпераменте имеется опасность развития нежелательных свойств: у флегматика—вялости, безучастности к окружающему; у холерика — несдержанности, резкости; у меланхолика — замкнутости, неуверенности, застенчивости; у сангвиника — распыленности и т. д. Помня, что любое свойство темперамента имеет свои плюсы и минусы, надо, опираясь на положительные стороны, ослаблять отрицательные.

Вот что писала о самых первых шагах своей дочери в школе писательница Ф. Вигдорова. Оговоримся, речь идет о семилетнем ребенке, но подобные случаи, к сожалению, встречаются и с сегодняшними шестилетними учениками.

Дома Аня очень хорошо считает и даже складывает и вычитает в уме большие числа, а в школе не сумела сложить 4 и 3 и полу-

120

чила единицу, И так день за днем, день за днем—то единица, то двойка. Аня ревет и размазывает по лицу слезы.

— Зинаида Ивановна не велит думать, она велит сразу говорить, сколько будет...

Я пошла. Зинаида Ивановна меня выслушала и сказала: «Все операции на сложение и вычитание в пределах десяти должны быть выучены. Зачем думать, когда можно выучить?»

— Но ведь это не беда, если она подумает немножко, прежде чем ответить. По-моему, это даже лучше.

— Вы не спорьте со мной, мамаша, у меня 35-летний стаж, и я знаю, что говорю.

В подобных ситуациях внимательный, тактичный педагог не спешит вызвать первыми медлительных учеников, но если уж вызвал, а ответ не готов, то и здесь учитель ведет себя по-другому: «Смотрите, дети, Саша не хочет ошибиться, он думает...» Учитель находит и оценивает при всех положительные качества ребенка (старательность, аккуратность, желание выполнить задание точно, подумав).

Одновременно он ищет пути по преодолению излишней медлительности. Оправдывает себя более активное включение таких детей в игры, развивающие подвижность, быстроту и т. д. Нередко с этой целью педагоги используют и коллективный труд (уборка класса, групповой комнаты, работа в саду и т. п.). В этих случаях от темпа, ритма работы отдельного ребенка нередко зависит успех общего дела. Если он будет слишком медлителен, то может подвести товарищей. Но и здесь важен педагогический такт: слишком замедленных детей не следует объединять в коллективном труде с теми, чей темп работы резко выше. Это надо учесть, кстати, и при проведении спортивных игр и упражнений, всякого рода эстафет и т. п.

«Два мальчика, Толя и Олег, стали убирать участок от опавших листьев. У Толи были уверенные движения, он быстро складывал листья на носилки. Олег же работал значительно медленнее, стал отставать. Понимая это, он начал спешить, движения получались неритмичными, листья падали с лопаты. Заметив, что малыш старается сверх своих возможностей безрезультатно, воспитатель поставил его в пару с Алешей, который был не таким быстрым, как Толя, и работа у них пошла успешно» (49, 51).

Развивать активность, подвижность детей надо постепенно, соблюдая посильность в наращивании

темпа. Здесь важно поощрить даже незначительное проявление

121

ние быстроты, ускорение темпа, подвижности, расторопности. Вместе с тем флегматику следует создавать такие условия, чтобы вялость, малоподвижность ребенка не превратилась бы в леность, а ровность чувств — в их бедность и слабость.

В отношении детей с холерическим темпераментом важно поддерживать и направлять их энергию на полезные дела, исключать из ситуации то, что перевозбуждает нервную систему, но вместе с тем следует развивать и укреплять процесс торможения путем организации спокойной деятельности и упражнений, добиваться сдержанного поведения, умения считаться с окружающими и не задевать их самолюбия.

Воспитывая ребенка с сангвиническим темпераментом, следует формировать у него устойчивые привязанности, интересы, приучать доводить начатое дело до конца, обращать особое внимание на качество деятельности, не допускать поверхностного и небрежного выполнения заданий, чаще контролировать поступки, действия ребенка.

В особом внимании, теплых отношениях нуждаются меланхолики. С одной стороны, следует считаться с ранимостью их психики, быстрой утомляемостью, слабостью нервных процессов, с другой — надо помочь ребенку преодолеть возникающие на этой основе застенчивость, замкнутость, робость, неуверенность; проявить терпение в развитии у него активности, смелости; поддерживать положительные эмоции, чаще одобрять.

Благодаря пластичности нервной системы мы можем влиять на темперамент, но меры воздействия следует отбирать такие, которые бы противодействовали, предотвращали недостатки темперамента и развивали бы его сильные стороны.

§ 2. Способности шестилетних детей

Гармоническое развитие шестилетнего ребенка теснейшим образом связано с его способностями — особенностями личности, которые обеспечивают высокие достижения в деятельности, определяют пригодность человека к тому или иному виду деятельности.

Многие из них уже заметно проявляются к 6 годам. К числу таковых относятся *познавательные способности*, включающие в себя *сенсорные* (восприятие предметов и их внешних свойств) и *интеллектуальные* способности.

122

Последние обеспечивают относительно легкое и продуктивное овладение и оперирование знаниями, их знаковыми системами.

Познавательные способности ребенка проявляются, например, в точности, чувствительности его восприятия к различиям предметов, умении вычленив наиболее характерные их свойства, отличия друг от друга, умении разбираться в сложных ситуациях, задавании вопросов, уверенном использовании в речи логико-грамматических конструкций (причина — следствие, противопоставление и т. д.), наблюдательности, смекалке. Важным условием развития этих способностей является тяга к умственным усилиям, отсутствие равнодушия или нежелания умственного напряжения.

К 6 годам развиваются и специальные способности, например музыкальные. Они включают в себя ладовое чувство (способность эмоционально откликнуться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие (слуховой компонент музыкальности). Музыкальные способности ребенка выражаются и в способности к слуховому представлению.

Высокоразвитое музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в способности двигательнo переживать музыку, «чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний», также является, как отмечал Б. М. Теплов, показателем музыкальной способности. Детей с музыкально-двигательными способностями отличает передача игрового образа, произвольность движений (умение подчинять их ритму музыки, «укладывать» во времени и в пространстве), инициатива.

Музыкальные способности можно обнаружить уже в раннем возрасте. Но бывает и так, что у некоторых шестилетних детей они еще незаметны. Однако не следует этих ребят сразу относить к числу бездарных в области музыки. Исследования показывают, что ход развития музыкальных способностей очень индивидуален и слабое развитие одной из музыкальных способностей может

тормозить проявление других. Удаление же этого тормоза влечет развитие и других способностей, если, конечно, ребенок включен в музыкальную деятельность,

Немало шестилетних детей проявляют способности к изобразительной деятельности. Они проявляются в «остроте видения», ярком воображении, зрительной памяти мира и фантазии, согласованных движениях рук.

123

Но нужно иметь в виду, что при развитии изобразительных способностей нужно формировать не только верный глаз и умелые руки, но и эмоциональную отзывчивость ребенка.

Активное развитие литературных способностей относится к более позднему периоду школьной жизни. Однако и в 6 лет они уже проявляются в словесном творчестве детей (а у некоторых и раньше). В шестилетнем возрасте дети начинают сочинять сказки, стихи, рассказы. Плоды словесного творчества шестилетних как по форме, так и по содержанию в большей части примитивны, подражательны, но они имеют огромное значение для развития психики ребенка в целом. Л. С. Выготский писал, что было бы неверно и несправедливо рассматривать ребенка как писателя, что его словесное творчество необходимо прежде всего для полного развертывания сил самого «автора», оно нужно и для детской среды, в которой оно рождается,

В первые годы жизни (включая 6—7 лет) особенно важно развитие способности к подлинному восприятию и пониманию поэзии, умения наслаждаться художественной литературой.

К шести годам зарождается и такой вид способностей, как способность к художественно-театральной деятельности. Для ее развития организуются кукольный театр, настольный театр игрушки, театр на плоскости, инсценирование сказок, басен, стихов (7).

В шестилетнем возрасте можно наблюдать проявление практических способностей, таких, как организаторские, конструктивно-технические. Зачатки организаторских способностей легче всего заметить, наблюдая за играми, в которых они и формируются. Дети с организаторскими способностями выступают инициаторами игр, распределяют роли, оценивают игру других, меняют сюжет игры,

Способности к конструктивной деятельности проявляются, например, в умении легко устанавливать пространственные отношения между элементами предмета, в быстром выделении опорных деталей, узлов конструкции, в умении внести изменения в решение конструктивно-технической задачи.

Наиболее активно проявляются эти способности в сооружении построек, необходимых для игры; при конструировании по контуру, схемам, по условиям, по замыслам; в экспериментировании с конструктором,

124

Роль творчества во всестороннем развитии личности столь велика, что дает основание рассматривать ее как универсальную способность, которая обеспечивает успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности. В какой степени оно будет сформировано у наших шестилетних, во многом зависит от воспитателя, учителя, родителей, их внимания к развитию творческих способностей, умения их стимулировать.

При этом важно вызвать интерес детей к окружающему миру, стремление понять его, увлечь ребенка самим процессом творчества.

Телезрители Белоруссии не раз видели выступления старших воспитанников детского сада № 160 г. Минска. Ребята показывали оперу, и не одну! «Муха-цокотуха», «Лесная сказка», «Аленушке и лиса» и др. В них участвуют все дети, так как спектакль показывают несколько раз и исполнители меняются ролями; дети же помогают в изготовлении декораций, костюмов... Уже много лет сохраняется эта увлеченность воспитателей и детей художественной деятельностью. И, наверное, невозможно жить в атмосфере творчества, увлеченности и не заразиться ею. Эту творческую атмосферу поддерживают заведующая, старший педагог, воспитатели, музыкальный руководитель Е. А. Ремизовская. Но соавторами спектаклей являются и дети—они вместе со взрослыми сочиняют движения, танцы персонажей, фрагменты «арий».

Как важно для детей встретиться в жизни с увлеченными творческой деятельностью воспитателями, учителями!

Педагогу важно знать, по каким показателям можно судить о наличии творческого начала в художественной деятельности детей.

Вот основные из них:

I. Показатели, характеризующие отношение детей к творчеству: искренность, непосредственность переживаний; увлеченность, захваченность деятельностью, активизации волевых усилий; способность к «вхождению» в изображаемые обстоятельства, условные ситуации; специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задачи.

II. Показатели качества творческих действий: дополнения, изменения, вариации, преобразования уже знакомого материала, создание новой комбинации усвоенных старых элементов, применение известного в новых ситуациях; самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задания, нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно; бы-

125

строта реакций, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях; нахождение оригинальных приемов решения творческих заданий.

III. Показатели качества продукции детского художественного творчества: нахождение адекватных выразительных средств для воплощения образов в рисунке, игре-драматизации, своеобразие манеры исполнения и выражения своего отношения; соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям.

Об обогащении творческого воображения детей рассказывает в своей увлекательной книге «Дети пишут стихи» В. Л. Глоцер. Речь в ней идет главным образом о развитии литературных способностей более старших школьников, но основные ее мысли могут представить, на наш взгляд, ценность и для педагогов, работающих с младшими учениками.

Для литературно одаренных ребят в Ленинграде в 1934 году было решено создать в Доме детской литературы хорошую библиотеку и при ней клуб. Именно библиотеку, а не литературную студию. В ней ребята могли получить любую интересующую их книгу «Раз в неделю, — пишет В. Л. Глоцер, — к детям приходили известные ученые: Ферсман, Иоффе, Визе, полярные исследователи, зимовщики, путешественники — и рассказывали о новейших достижениях своей науки, о последних своих экспедициях».

В другой раз дети встречались с поэтом Самуилом Яковлевичем Маршакom (он и был руководителем клуба), читали ему свои стихи и прозу и получали нужную консультацию.

Это была замечательная школа (вряд ли необходимо оговаривать, в каком смысле я употребляю это слово), где литературу преподавали наряду с наукой, техникой, искусством. В Ленинграде эту школу называли детским университетом. «Но она была больше, чем университет. Она давала своим воспитанникам богатую пищу не только для ума, но и для сердца» (31, 21—22).

При формировании способностей самых маленьких учеников важно не упустить из виду и другую сторону. Нередки случаи, когда ребенок, подававший немалые надежды при поступлении в школу, в скором времени утрачивает былое преимущество, его способности как бы «гаснут». Почему? Что тормозит их развитие? Конечно, причины здесь могут быть разными, но одной из часто встречающихся является отсутствие у детей трудолюбия, усидчивости, настойчивости, чему способствовали недостатки в воспитании. Так, например, советский психолог Н. С. Лейтес, изучавший индивидуальные случаи детской одаренности, приходит к выводу: склонность к т^УДУ, умственному напряжению представляет собой основополагающий фактор одаренности. «Склонность к труду — это не сопутствующее явление... — пишет он, —

126

а как раз то, что во многом определяет и качество достижений».

У некоторых детей способности проявляются рано. Каково должно быть отношение к таким детям? Следует развивать дальше способности ребенка. Правильно поступают учителя, воспитатели, когда способному к рисованию ребенку дают более сложные, чем остальным детям в классе (группе), задания, предъявляют к их результатам более высокие требования, развивают стремление помогать другим. Следует поддерживать сложившиеся интересы ребенка, но и не допускать однобокости в его развитии, использовать эти интересы как рычаг, подтягивающий другие стороны его личности. Ведущий интерес должен быть мотором всестороннего развития личности.

Неправильное отношение взрослых к способностям ребенка может привести к появлению у него целого ряда негативных качеств (зазнайство, высокомерие, тщеславие, эгоизм и др.), что опасно как

для самого ребенка, так и для окружающих.

Пристального внимания требуют не только дети, рано проявившие свои дарования.

Далеко не всегда способности ребенка лежат на поверхности. Нередко приходится «раскапывать», отыскивать их. Это нелегкий труд, однако он необходим, ибо каждый человек может проявить дарование в одной или нескольких видах деятельности при правильном определении его интересов и развитии его способностей. Необходимо изучить внутренний мир маленького человека, его склонности, интересы, познать возможности, силы ребенка в разных видах деятельности. Это поможет обнаружить ту область знаний, вид деятельности, к которому наиболее способен ребенок, поможет найти адекватные методы для развития способностей каждого.

В работе по изучению интересов, способностей детей должны объединить свои усилия все: и учитель, и воспитатель, и родители. Каждый из них имеет возможность наблюдать ребенка в разных ситуациях, разных видах деятельности. Результатами своих наблюдений следует обязательно обмениваться, обсуждать их совместно. Тогда и границы видения каждого из взрослых, причастных к воспитанию, расширятся, и личность ребенка представится в более полном виде.

IV РАЗДЕЛ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

ГЛАВА VIII. ПСИХОЛОГИЯ ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ

Познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания»—ощущений, восприятия, представления. К 6 годам эти познавательные процессы уже довольно развиты. Особо важную роль в этом играет усвоение ребенком *сенсорных эталонов* (звуков гаммы, цветов спектра и т. д.), принятых в обществе. Овладение сенсорными эталонами, как системой словесно обозначенных образцов, качественно меняет восприятие ребенка.

Развитие сенсорики тесно связано и с формированием *перцептивных действий* к концу дошкольного возраста. Совершенствование этих действий происходит, однако, не само собой, а в процессе правильно организованного обучения, практики. С помощью взрослого ребенок научается обследовать предметы, причем выявлять в них не только какой-то определенный круг наиболее часто встречающихся качеств, но и новые качества. Это помогает быстрее и успешнее воспринять как свойства новых для него предметов и явлений, так и изменившиеся качества уже знакомых.

Какие же условия наиболее благоприятны для сенсорного развития шестилетнего ребенка?

Немало остроумно разработанных дидактических средств можно найти, например, в сенсорной дидактике итальянского педагога Монтессори. Дети, натренированные с помощью специальных упражнений, могли хорошо различать и называть форму, цвет, величину предметов. Но когда нужно было применить эти знания в практической жизни, они оказывались беспомощными. Основная причина заключалась в изоляции тренировок сенсорных процессов от жизненного опыта, впечатлений детей, недостаточном развитии обобщенной ориентировочной деятельности, общего умственного развития. По

128

мнению советских психологов и педагогов, сенсорное воспитание следует осуществлять внутри содержательных видов деятельности: манипуляций с предметами, бытовой, трудовой, конструктивной, музыкальной, игровой деятельности, рисования и т. д. Именно в этих условиях у детей наиболее успешно формируются навыки обобщенной ориентировочной деятельности, идет овладение общественно выработанными чувственными мерками (А. П. Усова, А. В. Запорожец, Н. Н. Подьяков, Л. А. Венгер, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина и др.).

В условиях правильно организованной деятельности дети осваивают и жизненное значение различных форм, окраску, величины предметов.

§ 1. Развитие основных видов чувствительности

У шестилетних детей, поступающих в первый класс, уже относительно сформированы все анализаторы, на основе которых продолжают развиваться все виды чувствительности.

Чрезвычайно велика роль зрительных ощущений и восприятия в деятельности шестилетнего ребенка: около 80% информации об окружающем мире ребенок получает с помощью зрения. Что же характерно для зрительных ощущений и восприятия шестилетки?

К 6 годам улучшается острота зрения ребенка. Так, по данным Т. В. Ендовицкой, дети 4—5 лет различают разрыв кольца Ландольта в среднем с -расстояния 207,5 см, в 5—6 лет — 270 см, в 6—7 лет

— 303 см. Обнаружена также зависимость уровня остроты зрения от условий деятельности—острота зрения значительно возрастает, когда исследование ведется в игровой ситуации (прирост ее у детей от 6 до 7 лет составляет в среднем 17%).

К этому возрасту повышается точность и тонкость цветоразличения. Шестилетний ребенок не только различает основные цвета, но и их оттенки. Значительно снижается количество ошибок в восприятии цвета.

Имеет свои особенности и слуховая чувствительность ребенка. Исследования показывают, что острота тонального слуха детей до 13 лет понижена по сравнению с остротой слуха взрослых; с возрастом она повышается. Повышается к 6 годам и звуковысотная различительная способность.

Выявлены также значительные индивидуальные осо-

129

бенности в восприятии музыки, особенно в различении высоты тембра. При восприятии музыкальных произведений дошкольники улавливают преимущественно их динамическую сторону—ритм, темп; мелодию и гармонию воспринимают хуже.

В этот период существенно усовершенствуется кинестезическая и тактильная чувствительность. Показателем их развития может служить различение тяжести предметов. Обнаружено, что в период от 4 до 7 лет эта способность возрастает примерно в два раза.

Большое значение в развитии кинестезических ощущений у детей шестилетнего возраста имеют занятия гимнастикой, подвижными и спортивными играми и упражнениями (катание на велосипеде, коньках, лыжах, настольный теннис и т. д.), танцами и пр. В ходе занятий дети приобретают такие качества, как ловкость, пластичность, подвижность, ритмичность, грациозность и т. д.

Развивается в дошкольном возрасте и обонятельная чувствительность. Дети 6—7 лет допускают меньшее число ошибок при различении запахов, точнее их называют, чем более младшие дети.

§ 2. Восприятие пространства

Значительные изменения к 6 годам наблюдаются в восприятии пространства по его главным признакам. Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствуют формированию пространственных отношений.

Дети 6 лет все чаще проявляют потребность разобраться во встречающихся формах. Они пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от имеющихся у них представлений о разных формах. Определенное, характерное для детей раннего и младшего дошкольного возраста, заменяется уподоблением («как кармашек», «как калитка»—квадрат; «такая же, как огурчик», «как яичко»—овал и т. п.). Взрослый должен вовремя поддержать эту попытку ребенка сравнить, разобраться в формах окружающих предметов.

Исследования показали, что сложные задачи на глазомер дети решают значительно хуже, чем задачи на сравнение длины линий. Задачи на глазомер решаются шести-семилетними детьми лишь в случае больших различий между предметами. Причина этого—низкий уро-

130

вень овладения глазомерными действиями. Однако, как показали специальные исследования, уровень этих действий у детей можно повысить в ходе целенаправленного обучения.

Когда дети овладевают умением в действии соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов, они переходят к решению задач «на глаз» (под руководством взрослого происходит постепенная *интериоризация* — переход внешнего ориентировочного действия во внутренний план).

Но успех здесь, как и при развитии других видов восприятия, достигается, только если овладение глазомерными действиями происходит не за счет формальных упражнений, а когда эти действия включены вовнутрь других, более широких видов деятельности. Глазомер совершенствуется в конструктивной деятельности, когда ребенок подбирает нужные, недостающие для постройки детали, когда делит комок глины, чтобы ее хватило для лепки всех частей предмета (иначе лиса может оказаться без хвоста), всей композиции (не только, например, для деда Мазая, но и для зайчат, лодки и т. п.). Упражняется глазомер ребенка и в аппликации, рисовании, бытовых действиях и, конечно, в играх.

§ 3. Ориентировка во времени

Восприятие времени не является простой задачей для шестилетних детей. Ведь время не имеет наглядной формы, текуче, необратимо.

Если вначале ребенок ориентируется во времени посредством вневременных качественных признаков, за счет последовательности систематически изменяющихся событий (главным образом режима), то дети шестилетнего возраста чаще опираются на более существенные признаки в определении времени (утро—«когда светло», «когда солнышко встает» и т. п.).

С одинаковой ли точностью воспринимают дети настоящее, прошедшее, будущее время? Шестилеткам уже не представляет труда восприятие настоящего времени, некоторые затруднения еще они встречают при необходимости представить прошедшее время — длительность давно минувших исторических событий. Чтобы лучше воспринять его, шестилетки используют определенные временные ориентиры: не только расплывчатое «давно» (оно было и раньше), но и такое, как «до революции», «это еще до войны случилось» и т. п. Продолжает формироваться представление и о будущем времени.

131

Ориентировка во времени развивается на протяжении всего дошкольного возраста. Восприятие времени у детей успешно формируется на основе знаний временных эталонов, переживания детьми длительности временных интервалов, развития умения оценивать временные интервалы без часов, на основе чувства времени.

В исследовании Т. Д. Рихтерман при формировании чувства времени у детей 6—7 лет была использована следующая методика: 1) детей знакомили с длительностью жизненно важных интервалов— 1, 3, 5 и 10 минут. При этом использовали секундомер, песочные часы, часы-конструктор. Затем переходили к усвоению других интервалов; 2) обеспечивали переживание длительности этих интервалов в разных видах деятельности; 3) учили детей выполнять работу в указанный срок (1, 3, 5 минут), для чего учили измерять время и оценивать длительность деятельности, регулировать темп ее выполнения.

Работу проводили по этапам. На первом этапе учили определять окончание срока выполнения деятельности по песочным часам, этим обеспечивали накопление опыта у детей в использовании мерки. Воспитатель постоянно давал оценку умениям детей правильно контролировать время по песочным часам. На втором этапе детей учили оценивать «в уме» длительность интервала времени в процессе деятельности. Воспитатель фиксировал внимание на точности оценки времени деятельности. На третьем этапе детей учили предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности. Проверка выполнения намеченного по плану объема работы на данную длительность проводилась с помощью песочных часов. На четвертом этапе детей учили переносить умения в другую деятельность, оценивать длительность временных отрезков в быту, в ходе занятий, игр (72).

Формированию представления о длительных временных интервалах помогают систематические наблюдения в природе, использование календаря, дневников наблюдений и т. п.

В шестилетнем возрасте дети оказываются способными понять, что время нельзя остановить, вернуть, ускорить, что оно не зависит ни от желания, ни от деятельности человека. Они научаются ориентироваться во времени.

132

§ 4. Восприятие художественных произведений

Восприятие художественного произведения — не только познавательный акт. Необходимым условием такого восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему. Известный советский психолог А. В. Запорожец отмечал: «Эстетическое восприятие... не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень важных и существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали» (44, 71).

Каковы особенности развития художественного восприятия дошкольников? Можно ли вообще говорить об этом виде восприятия в шестилетнем возрасте? Конечно, не сразу ребенок воспринимает произведение искусства в качестве такового. Однако зачатки художественного восприятия проявляются уже в дошкольном возрасте.

Одинаков ли уровень восприятия детьми картин?

В исследовании С. Л. Рубинштейна и Г. Т. Овоепян детям предлагали рассмотреть и затем описать разнообразные сюжетные картины. Оказалось, что один и тот же ребенок воспринимает картины на разных уровнях в зависимости от их содержания. Так, он истолковывает содержание картин как единое целое, если они имеют близкий для него сюжет, в других случаях он ограничивается перечислением деталей, описанием картины (если сюжет и содержание далеки от его опыта, являются слишком сложными). Таким образом, восприятие детьми картины нельзя рассматривать в отрыве от ее содержания.

А как относятся дети к воспринятому?

В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, было выявлено своеобразное отношение дошкольников к художественным произведениям. Дошкольники активно относятся к воспринятому, пытаются непосредственно воздействовать на героев произведения.

К концу дошкольного возраста, в младшем школьном возрасте отношение к воспринятому меняется — появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя.

Имеет значение в художественном восприятии, и

133

степень близости, доступности образа. Так, например, младшие дошкольники чаще всего предпочитают «положительных» животных с антропоморфными признаками, средние дошкольники — животных, сказочных человечков, детей-ровесников; шести-семилетки чаще выбирают наиболее занимательный и находчивый, наиболее веселый персонаж (12, 34). Они значительно чаще более младших детей оказываются способными воспринять в художественном произведении не только внешний комизм, но и юмор, иронию.

В процессе развития художественного восприятия у детей появляется не только интерес к содержанию произведения искусства, но и понимание его выразительных средств.

В процессе развития художественного восприятия зарождается и оценка воспринятого.

Воспитательная сила искусства «дает возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения,— говорил видный советский психолог Б. М. Теплов. — И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки просто сообщаемые или усвояемые». Вначале эти оценки выражаются в предпочтении того, что просто нравится, затем они приобретают характер суждений об искусстве с точки зрения определенного идеала.

Оценочные суждения детей шестилетнего возраста еще примитивны, но все же свидетельствуют о зарождении умения не только почувствовать красивое, но и оценить его.

К 6 годам дети дают эстетические оценки не только интересному содержанию, но и пейзажу, в котором захватывающий сюжет отсутствует, проявляют способность улавливать настроение.

Однако, способность к художественному восприятию не появляется сама по себе. Она—результат развития индивида. «Художественное полноценное восприятие,—как верно отмечал Б. М. Теплов,— это умение, которому надо учить».

Этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие их речи, мышления. Значительное место в этом процессе занимает развитие эмоциональной чув.

134

ствительности, отзывчивости к прекрасному.

Использование в ходе общения с природой поэзии, песни способно усилить эту отзывчивость. Умелое применение музыки, художественного слова положительно сказывается и при рассматривании картин шестилетними детьми, помогая глубже воспринять образы, воплощенные в ней.

Положительное влияние на развитие художественного восприятия шестилетних детей оказывает формирование умения выделять в художественных произведениях элементарные средства выразительности, используемые для выражения отношения к действительности (цвет, цветовые сочетания, форма, композиция и др.).

Развитие эстетического восприятия происходит не только на специальных занятиях, но и в ходе бытовой деятельности ребенка.

§ 5. Восприятие человека

Сложный психический процесс, каким является восприятие человека человеком, развивается вместе с развитием самого воспринимающего, с формированием у него потребности в общении, в познании и в труде. В шестилетнем возрасте этому способствует овладение новыми видами деятельности (особенно коллективными), расширение круга общения и появление внеситуативного личностного общения.

Показателем восприятия людей шестилетним ребенком является игра, в которой он воссоздает образы других людей, отношения между ними. Особенности отражения ребенком человека выявляются и в детском изобразительном творчестве. По тому, каких людей изображает ребенок, что именно и как передает, раскрывая их образы (например, рисуя семью), можно в определенной степени судить о том, что им запечатлевается легче, на что ребенок обращает большее внимание, а что остается невоспринятым, малодоступным.

Восприятие шестилетним ребенком окружающих людей находит выражение и в его оценочных суждениях. Наиболее яркую оценку дети дают тем из взрослых, к кому испытывают доверительное отношение, привязанность.

Мотивируя свое отношение к воспитательнице, дети указывают на ее внешний вид («Она всегда нарядная, красивая, светлая»), проявленное к ним отношение

135

(«Она меня целует», «Ольга Петровна меня на руки берет и кружит. Я так люблю»). Оценивается и информированность, умения взрослого («Когда что-нибудь не понимаю, она мне все говорит и другим тоже»); его непосредственное участие в деятельности («Мы с ней лук сажали», «Она играет с нами на прогулке»). Шестилетние дети высоко оценивают воспитателя и как организатора их учебной деятельности («Она нас учит»). Они оценивают и нравственные качества своих педагогов («Она ласковая», «Она шутит и смеется, веселая такая»). Особенно высоко оцениваются детьми личностные качества педагогов с активно-положительным отношением к детям. В шестилетнем возрасте мотивация отношения детей к педагогу становится более осознанной, полной, глубокой, все чаще оценке подвергаются его работа по обучению, личностные качества.

Замечено, что дети с высоким социометрическим статусом чаще «непопулярных» положительно оценивают педагога по признаку личного отношения к ребенку и степени его информированности.

Положение ребенка в группе сверстников проявляется и в восприятии детьми друг друга.

В специальных исследованиях было выявлено, что чем выше положение шестилетки в группе, тем выше оценивают его сверстники, и наоборот, дети низко оценивают сверстников, занимающих неблагоприятное положение в межличностных отношениях.

Влияет на восприятие дошкольниками друг друга и характер их взаимоотношений. Оценивая детей, к которым проявлялась симпатия, дети называют в подавляющем большинстве случаев лишь положительные качества сверстников.

В числе основных положительных качеств сверстника шестилетние дети отмечают такие черты, как умение хорошо играть, доброта, товарищество, отсутствие агрессивности, трудолюбие, способности, аккуратность,

Женя (6 лет 10 мес.): «Жора мой самый лучший друг. Он, когда мы в футбол играли, говорил, что не кочет играть в той команде, где меня нет. Он такой маленький, а лучше всех мяч водит. Жора и читать умеет. Он хороший».

Таня (6 лет 7 мес.) о своей подруге: «Она красивая малышка. Рисует хорошо, лучше всех занимается. Сказки еще интересные рассказывает. Все дети ее любят».

Давая оценку сверстников, к которым нет симпа-

136

тии, дети характеризуют их, как правило, только с отрицательной стороны. Наиболее часто дети указывают на такие отрицательные качества, как «бьется», «плохо играет», жадность, неаккуратность, непослушание, отсутствие знаний, умений, способностей («Плохо отвечает на занятия», «Не умеет рисовать») и т. п.

Во взаимооценке детей обнаруживаются и некоторые половые различия. Так, например, оценивая девочек (при позитивном к ним отношении), шестилетние представители обоего пола отмечают у них

большее число положительных качеств, чем при оценке мальчиков, к которым также проявляют симпатию. Характеризуя мальчиков (при негативном к ним отношении), девочки в целом отмечают у них больше отрицательных качеств, чем у представителей своего пола при таком же отношении к ним.

Выявлено, что разные качества человека осознаются и оцениваются детьми далеко не одинаково. Так, по данным Н. Е. Анкудиновой, физические качества сверстников дети воспринимают и оценивают более верно, нежели моральные.

Если оценочные суждения об окружающих людях младшего дошкольника, как правило, недифференцированы, неустойчивы, изменчивы, то уже в 6—7 лет они становятся все более полными, развернутыми, адекватными, касаются не только внешних, физических данных воспринимаемого, но и его личностных качеств.

Важную роль в развитии социальной перцепции детей играет взрослый, который обращает их внимание на разные стороны поведения людей, героев художественных произведений, особенности их внешнего облика, проявленные ими качества. Оценивая, фиксируя их, взрослый формирует у детей «точки зрения», «эталоны», с которыми они сверяют свое поведение и поведение своих товарищей.

ГЛАВА IX. ПАМЯТЬ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

§ 1. Непроизвольная и произвольная память ребенка

Память—это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта.

Как развит этот процесс у шестилетнего ребенка? У него преобладает *непроизвольный вид памяти*, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. «Память ребенка—его интерес»,—говорят психологи. Ребенок действительно легко и надолго запоминает то, что вызвало его непосредственный интерес, что привлекло его своей яркостью, необычностью, динамизмом; запоминает лучше то, с чем он активно действовал (играл, конструировал, перекладывал и т. д.). Существенную роль при этом играет слово. Если предметы, с которыми встречается ребенок, называются, то он запоминает их лучше.

Психолог П. И. Зинченко, исследовавший непроизвольное запоминание, выявил, что продуктивность непроизвольного запоминания увеличивается в том случае, если задание, которое предлагается ребенку, предполагает не просто пассивное восприятие, а активную ориентировку в материале, выполнение мыслительных операций (например, придумывание слов, установление конкретных связей и т. д.).

Но механизмы памяти шестилетки не исчерпываются непроизвольным запоминанием. К этому этапу жизни в психике появляется важное новообразование—дети овладевают собственно мнемической деятельностью, у них возникает *произвольная память*.

В исследовании З. М. Истоминой памяти детей 3—7 лет выявились три мнемических уровня ее развития. Для первого уровня характерно отсутствие вычленения цели запоминать или припоминать; для второго — наличие данной цели, но без применения каких-либо способов, направленных на ее осуществление, для третьего—наличие цели запомнить или припомнить и применение мнемических способов для осуществления этого.

Дети шестилетнего возраста достигают второго и третьего уровня развития памяти, причем они составляли большую часть детей, отнесенных к группе с третьим уровнем развития памяти.

Итак, дети шестилетнего возраста уже достаточно

138

хорошо могут выделить мнемическую цель. Это происходит в том случае, когда ребенок сталкивается с условиями, требующими от него активного запоминания и припоминания. Но одного этого условия еще недостаточно.

Запоминание должно быть чем-то мотивировано, а сама мнемическая деятельность должна приводить к достижению значимого для ребенка результата. Экспериментальным путем выявлена зависимость вычленения мнемической цели от характера деятельности, выполняемой ребенком. Оказалось, что наиболее благоприятные условия для осознания мнемической цели и формирования запоминания и припоминания возникают в таких жизненных обстоятельствах, в которых ребенок должен выполнить поручение взрослого в игровой деятельности.

Важным показателем развития произвольной памяти шестилетнего ребенка является не только его

умение принять или самостоятельно поставить перед собой мнемическую задачу, но и проконтролировать ее выполнение, т. е. осуществить самоконтроль. Психологическая сущность самоконтроля заключается в умении человека соотнести, сличить полученный в процессе выполнения какой-либо деятельности результат с заданным образцом с целью своевременного исправления ошибок и дальнейшего их недопущения. В исследовании Н. М. Гнедовой были выявлены несколько уровней самоконтроля детей в зависимости от полноты самоотчета.

Для детей, отнесенных к первому уровню, характерно то, что они совсем не могли осуществлять самоконтроль одновременно с задачей возможно лучшего запоминания пропущенного (во время повторного восприятия) материала.

Для детей, отнесенных ко второму уровню, характерно то, что они во время второго просмотра картинок давали отчет лишь о некоторых элементах ряда, воспроизведенных в первый раз.

Для третьего уровня развития самоконтроля характерно одновременное выполнение самоотчета и мнемической задачи.

В целом возможности самоконтроля в процессе запоминания к 6 годам значительно увеличиваются. Подавляющее большинство детей этого возраста успешно используют самоконтроль как при запоминании наглядного, так и словесного материала.

Результаты формирующего эксперимента свидетель-

139

ствуют и о положительном влиянии даже самой задачи самоконтроля на обучение мнемическому приему. Самоконтроль, выступая в наглядно-действенной форме, стимулировал овладение детьми логическим приемом запоминания.

Мы столь подробно остановились на этой особенности мнемической деятельности, поскольку она имеет прямое отношение к овладению учебной деятельностью. Напомним, что самоконтроль— составная часть учебной деятельности. Формируя эту способность в процессе мнемической деятельности, педагог помогает ребенку развить не только память, но и произвольность поведения в целом.

§ 2. Формирование элементов логической и иных видов памяти

Когда речь идет о детской памяти, то нередко высказывается мысль, что ребенку, впервые перешагнувшему порог школы, свойственна механическая память, способность к запоминанию лишь по ассоциации. При этом ссылаются на поразительные способности ребенка к бессмысленному воспроизведению какого-либо малопонятного текста. Действительно, механическое запоминание сильно развито у детей этого возраста. Однако детям шестилетнего возраста доступно не только механическое запоминание, но и элементы логического. Этот вид памяти проявляется обычно при запоминании понятного детям содержания. Так, по данным Н. А. Корниенко, ребенок 6—7 лет воспроизводит в среднем 4—8 хорошо знакомых слов и всего 1—2—незнакомых.

Прислушаемся к детским пересказам знакомых им сказок, рассказов. Малознакомые слова шестилетний ребенок нередко заменяет более знакомыми: гражданин—«дядя», богатырь—«Герой Советского Союза» и т. п. и т. п. Иногда они произвольно меняют последовательность событий в сказке, не нарушая, однако, основной логики изложения; могут упускать подробности либо добавлять что-то свое. А вот что именно упустит или добавит ребенок, во многом зависит от его отношения к героям художественного произведения. При положительном отношении многое «плохое», связанное с героем, забывается ими, зато вводятся подробности, усиливающие положительные стороны. Противоположная картина наблюдается при отрицательном отношении к герою.

140

Основную роль в развитии логической памяти детей играет обучение. Приведем в качестве примера исследование З. М. Истоминой. Своих испытуемых (детей 4—6 лет) она обучала тому, как осуществлять выбор картинок к слову, чтобы потом по картинкам можно было припомнить слова. Среди шестилетних детей, входящих в экспериментальную группу, результаты после обучения приемам организации логических связей выросли в 1,5 раза.

Интересно, что в контрольной группе, где этим мнемическим приемам не учили, а дети стихийно пытались к каждому слову выбрать картинку, которая помогла бы лучше его запомнить, результаты были значительно ниже.

В ходе специального обучения дети вполне могут овладеть такими приемами логического запоминания, как смысловое соотнесение и смысловая группировка, и успешно использовать их в мнемических целях.

Такое обучение целесообразно осуществлять в два этапа: на первом идет формирование смыслового соотнесения и смысловой группировки как умственных действий, на втором — формируется умение применять эти действия в ходе мнемической деятельности.

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Укажем основные этапы такой работы:

I. Этап практического действия. Здесь дети используют материально-практические действия — обучаются раскладывать картинки по группам.

II. Этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них можно отнести к той или иной группе.

III. Этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребенком в уме, затем он называет группы.

Когда дети уже научатся выделять в предъявляемом материале определенные группы (например, животных, посуду, одежду и т. п.), относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подбирать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания,

Педагог, работающий с шестилетними детьми, должен учитывать возможности произвольной, логической

141

памяти своих воспитанников, развивать ее. Но вместе с тем не следует пренебрегать и произвольной памятью детей, продуктивность которой высока и в 6 лет.

Как развиты у шестилетки двигательная, эмоциональная, наглядно-образная, словесно-логическая виды памяти? В исследованиях показано, что количественные характеристики мнемической деятельности шестилеток высоки и практически совпадают с аналогичными характеристиками семилеток.

Шести-семилетний возраст очень важен для развития многих двигательных способностей (не зря ведь в этом возрасте тренеры проводят отбор в секции гимнастики, акробатики, фигурного катания и др.). Двигательная память детей этого возраста позволяет им не только освоить достаточно сложные движения, но и выполнять их быстро и точно, с меньшим напряжением, нежели прежде, гибко изменять освоенные движения.

Высокой степени развития достигает у шестилетнего ребенка эмоциональная память. Но ребенок запоминает не вообще чувство, а чувство к конкретному человеку, предмету, т. е. его эмоциональная память неотделима от образной, наглядной. Этот вид памяти очень развит у шестилетних детей и составляет ее основу. Ее развитие проявляется не только в значительном расширении и углублении (по сравнению с более младшими детьми) круга представлений, но и в переходе от единичных и конкретных образов к обобщенным представлениям.

Когда речь идет о памяти шестилетних детей и ее формировании, то нельзя упускать из виду ее особенности, связанные с полом ребенка. Исследования последних лет свидетельствуют, что у мальчиков и девочек скорость созревания различных образований мозга не совпадает, различен и темп развития левого и правого полушарий, которые существенно отличаются по своим функциям. Установлено, в частности, что у девочек значительно быстрее осуществляется развитие функций левого полушария, чем у мальчиков. Зато у последних, напротив, именно правое полушарие головного мозга является более действенным в связи с более ранним созреванием его функций.

Какое отношение это имеет к памяти детей? В настоящее время учеными выявлено, что левое полушарие в большей степени, нежели правое, ответственно за осознаваемые произвольные акты, словесно-логическую память, рациональное мышление, положительные эмо-

142

ции; правому же полушарию принадлежит лидирующая роль в реализации произвольных, интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти, отрицательных эмоций. Не следует игнорировать в процессе работы с шестилетками сведений о

«распределении» ролей между полушариями. Методы, которые использует педагог, должны адресоваться не абстрактному индивиду, а вполне реальному ребенку определенного пола.

ГЛАВА X. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

Итак, мы познакомились с особенностями-таких познавательных процессов шестилетнего ребенка, как ощущение, восприятие, память. Однако высшей ступенью человеческого познания является мышление— опосредованное и обобщенное отражение действительности. Что характерно для мышления шестилетних? **Чем** определяется его развитие в этом возрасте?

§ 1. Знания и виды мышления ребенка

Мышление ребенка связано с его знаниями. И к 6 годам его умственный кругозор уже достаточно велик. В исследованиях, проведенных Н. Н. Поддяковым и его сотрудниками, выявлены интересные данные относительно знаний, которые формируются у детей в дошкольном возрасте. Здесь обнаруживаются две противоречивые тенденции.

Первая — в процессе мыслительной деятельности происходит расширение объема и углубление четких, ясных знаний об окружающем мире. Эти стабильные знания составляют ядро познавательной сферы ребенка.

Вторая—в процессе мыслительной деятельности возникает и растет круг неопределенных, не совсем ясных знаний, выступающих в форме догадок, предположений, вопросов. Эти развивающиеся знания являются мощным стимулятором умственной активности детей. В ходе взаимодействия этих тенденций неопределенность знаний уменьшается — они уточняются, проясняются и переходят в определенные знания.

В традиционной педагогике именно формированию определенных знаний и уделяется основное внимание. Но верно ли это? С одной стороны, укрепляется баз

143

знаний, на которой будет стоять школьное обучение. Но с другой стороны, переход развивающихся диффузных знаний в стабильные ведет к снижению умственной активности. Поэтому наряду с формированием базы знаний необходимо обеспечить непрерывный рост и неопределенных, неясных знаний. О том, как это лучше сделать, мы поговорим отдельно.

Решая задачи, устанавливая связи и отношения между предметами, шестилетний ребенок использует те же формы мыслительной деятельности, что и взрослые:

наглядно-действенную, наглядно-образную, словесно-логическую.

Наглядно-действенное мышление, осуществляемое путем реального действия с предметами, связанное с предметной деятельностью и направленное на ее обслуживание, является первичным и возникает еще в раннем возрасте. Но шестилетний ребенок может прибегать к нему, если перед ним встает задача, для решения которой у него нет опыта и знаний либо их крайне мало.

Наиболее же часто им используется *образное мышление*, когда ребенок для решения задачи оперирует уже не самими предметами, а их образами. Сам факт возникновения наглядно-образного мышления очень важен, так как при этом мышление отделяется от практических действий и непосредственной ситуации и выступает как самостоятельный процесс. В ходе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают пока не в логических, а в фактических связях. Другая важная особенность образного мышления заключается в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов (67, 136).

Содержание образного мышления шестилетнего ребенка не ограничивается конкретными образами, но постепенно переходит на более высокую ступень *наглядно-схематического мышления*. С его помощью отражаются уже не отдельные свойства, а наиболее важные связи и отношения между предметами и их свойствами. Так, в рисунках шестилетних детей часто переданы главным образом связь, отношения основных частей, а детали нередко отсутствуют.

Наблюдая за процессом детского конструирования, нетрудно заметить, что шестилетние дети без особого труда создают постройки по схемам, что тоже является проявлением наглядно-схематического мышления. Де-

144

тям важно овладеть этим видом мышления, это создает им возможность усваивать обобщенные знания, облегчит познание не только внешних, но и внутренних связей и отношений.

Развитие образного мышления шестилетнего ребенка выражается и в том, что его представления

приобретают гибкость, подвижность. Он способен, например, представить себе предметы в различных пространственных положениях, мысленно менять их взаимное расположение. Шестилетний ребенок использует и *словесно-логическое*, или как его еще называют, *понятийное*, мышление.

В исследовании Г. И. Минской детям 3—7 лет предлагалось решить простые технические задачи, используя рычаги тремя различными способами. В первой серии экспериментов дети при решении задачи могли действовать реальными рычагами; во второй—они должны были по изображению на рисунке рассказать, как решить задачу; в третьей — задачу надо было решить на основе условий, сообщаемых ребенку словесно. Как справились дети с заданиями?

Третьим способом предложенную задачу решили лишь дети 5—7 лет (15—22%). Конечно, в 6 лет полноценное понятийное мышление еще не сформировалось, и все же зачатки этого вида мышления уже есть.

В то же время исследование интеллектуального развития шестилетних детей, проведенное учеными НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, показало, что наибольшее значение для последующего успешного обучения в школе имеет *сформированность образного мышления*. Уровень развития логического же мышления ребенка на этом этапе еще не гарантирует успешности обучения (при высоком уровне развития такого мышления она практически не выше, чем при среднем). На первый взгляд этот результат может показаться парадоксальным. Казалось бы, именно логическое мышление обеспечивает оценку потенциально возможного способа действия с точки зрения его соответствия заданным нормам.

Кажущийся парадокс объясняется тем, что нормы и способы действия, задаваемые ребенку на первом этапе обучения в школе, довольно просты. Для контроля за их соблюдением вполне достаточен средний уровень развития логического мышления. Более высокий уровень его развития в этом возрасте не обеспечивает, по данным исследования, нередко ожидаемых преимуществ.

145

Образное мышление позволяет ребенку наметить потенциально возможный способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации, задачи. Если же эта функция передается логическому мышлению, то учет множества частных особенностей ситуации оказывается для ребенка затруднен.

Ученые приходят к выводу: предельная обобщенность логического мышления оборачивается слабостью, порождая широко известное явление—«формализм мышления» (18).

Развитию образного мышления способствуют, наряду с учебной, и другие виды деятельности (рисование, лепка, слушание сказок, драматизация, конструирование).

§ 2. Формы мыслительной деятельности

На протяжении дошкольного возраста получают развитие и формы мыслительной деятельности: понятие, суждение, умозаключение.

Некоторые зарубежные психологи считают, что мышление ребенка этого возраста алогично, что он не способен, да и не пытается понять даже простейшие связи между явлениями, правильно строить суждения, согласовывать их друг с другом. Конечно, ошибочно было бы полностью приравнять суждения и умозаключения детей шестилетнего возраста к данным формам мыслительной деятельности взрослых.

Послушаем детей. Взрослый: «Откуда звезды на небе?» Гоша С. (6 лет 5 мес.): «Из золотых бумаг. Их туда космонавты бросили». — «Звезды движутся?» — «Движутся». — «Почему?» — «Потому что ветер раздувает по разным местам» (64, 14).

В этих суждениях есть своя логика: ребенок пытается объяснить наблюдаемое, но сделать верный вывод ему мешает ограниченность опыта, знаний.

Исследования советских психологов показывают, что умственные возможности детей 3—7 лет значительно выше, чем полагали сторонники алогичности детского младших дошкольников в определенных условиях возникают рассуждения[^] содержащие в себе эчепенгы индуктивного и дедуктивного умозаключения. Для этого ребенку необходимо создать возможности" реально ознакомиться с теми связями и отношениями между предметами и явлениями, которые станут предметом[^] детского

146

суждения. К числу благоприятных условий развития логически правильного рассуждения относится понятность, близость задачи для ребенка. В то же время очень важно, чтобы он отнесся к ней как к интеллектуальной. Дело в том, что отношение ребенка к ней может быть и иным, таким, как, например, у всем нам известного и любимого нашими детьми Буратино.

Вспомним урок арифметики, который давала Мальвина нашему герою. «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 не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!» В дошкольном возрасте начинает формироваться и высшая форма мыслительной деятельности — понятие. Что же характерно для понятий шестилетнего ребенка? Спросим детей 3—6 лет, что такое кошка. Трехлетний ребенок может ответить: «Я знаю кошку, она живет у нас во дворе». Пятилетний: «Кошка мышей ловит, она еще молочко любит», «Кошка—это голова, туловище, хвостик и лапки, на них—царапки. Еще на голове есть ушки». Шестилетний: «Кошка — это животное. Она дома живет, но я знаю, есть и дикие кошки Они мышей ловят». Мы видим, что от единичных понятий ребенок постепенно переходит к общим, из многих рядоположенных качеств выделяет главные, видовые понятия соотносит с родовым. К 6 годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления. Одновременно с ростом получаемой информации увеличивается и количество усваиваемых понятий. В этом возрасте ребенок овладевает не только понятиями о конкретных, наглядно представленных предметах и явлениях, у него формируются абстрактные понятия о временных отношениях, причине и следствии, пространстве, количестве, мере и т. д. Однако понятия о конкретных предметах образуются у него быстрее, легче, нежели абстракции,

147

да и последние он стремится связать с наглядными образами.

«Иногда говорят: «У человека золотое сердце». Как ты это понимаешь?» Такой вопрос задавали мы детям. Вот несколько типичных ответов на него шестилетних детей: «Это царь. Он себе из золота сердце сделал», «Это богач. Он отнял золото у бедных и себе сердце сделал», «Это король. Он весь золотой, и руки себе тоже приказал золотыми сделать».

Здесь формированию понятия может помочь взрослый; с его помощью (постепенно и не у всех сразу!) детям раскрывается переносный смысл фразеологизмов, метафор. В своей работе мы предлагали детям короткий рассказ (каждому в отдельности), суть которого заключалась в следующем: бедную, но добрую женщину, готовую всегда прийти на помощь, все очень любили и говорили про нее: «У нее золотое сердце». «Как ты думаешь, про кого можно сказать, что у него золотое сердце?» — спрашивали детей после беседы. Содержание ответов детей 3—4 лет до и после рассказа почти не изменилось, незначительные изменения были у детей 5—6 лет, и своего рода скачок наблюдался у наиболее развитых детей подготовительной к школе группы (6—7 лет). «Золотое сердце у Ленина» (Сергей М.), «Это у Людмилы Николаевны, она добрая» (Оля П.).

Понятия детей складываются на основе их чувственного опыта, представлений, знаний. Поэтому так велика в их формировании роль наблюдения, правильно организованного опыта, чтения, бесед.

Когда речь идет о мышлении шестилетних, нельзя оставить без внимания их вопросы. Их содержание и последовательность являются доказательством проявления развивающегося мышления, любознательности ребенка.

В младшем дошкольном возрасте преобладают вопросы, вызванные любопытством («Где он?», «Чье это?», «Что это?», «Кто это?», «Как это назвать?»). Но уже в 4—5 лет возрастает интерес к более «далекой» действительности, ребенок начинает проявлять любопытство и к школе, зарождается интерес к труду, к проблемам появления на свет.

В 5—6 лет больше всего вопросов о «делании», явлениях жизни и смерти, труде, о героях художественных произведений. В 6 лет более часты вопросы о духовной жизни человека. Все чаще звучат вопросы, вызванные

148

любопытностью, выражающие причинное отношение в форме «Почему?» («Почему гусь не тонет в воде?)/, «А почему курица не плавает?» и т. п.).

Вопросы шести-семилетнего ребенка свидетельствуют о степени его склонности к познанию не наглядного, отвлеченного содержания. Все больше дети проявляют интерес к познанию себя, своего места в обществе («Когда я буду матерью?», «Кем я должен стать, когда вырасту?» и т. п.). Учеба, труд, изобретения, появление на свет, происхождение жизни активно проявляется в вопросах детей этого возраста. В этом возрасте вопросы вызываются уже не только любопытством, а все чаще любопытностью и потребностью утвердиться в истине. «А что внутри земли?», «А как кровь течет?», «Мама, а если обезьянку у нас дома поселить, она в человека превратится?» и т. д.

Разнообразны и мотивы, побуждающие ребенка к вопросу. В зависимости от того, какие мотивы лежат в основе задаваемых вопросов, А. И. Сорокина предложила подразделять их на такие группы:

1. Вопросы, мотивом которых является стремление ребенка приобщить взрослого к соучастию в разнообразной деятельности самого ребенка.

2. Вопросы, мотивом которых является стремление к эмоциональному сопереживанию.

3. Вопросы, мотивом которых является стремление к познанию окружающего мира. Они в свою очередь делятся на две подгруппы:

а) вопросы, связанные с овладением правилами поведения («Где взять пластилин?», «Куда положить карандаши?», «Что после делать?», «А девочкам всегда надо место уступать?» и т. п.);

б) вопросы познавательные в собственном смысле слова.

Для детей шестилетнего возраста наиболее типичны вопросы третьей группы. В начале пребывания в школе дети задают вопросы о правилах поведения в школе. Однако их количество значительно снижается к концу года. Следует всячески побуждать детей к задаванию чисто познавательных вопросов. Они являются показателем познавательной активности детей. Встречаются в этом возрасте и вопросы второй группы, вызванные потребностью в эмоциональном общении, желанием передать свое переживание, вызвать сочувствие учителя. Это так важно для ребенка, впервые вступившего в шко-

149

лу. Это необходимо и педагогу — ведь он заменяет сейчас и мать ребенка.

«Почему человек становится большим ученым, художником, скульптором, поэтом? Чем отличаются эти люди? Талантом? А что такое талант? — ставит вопросы народный артист СССР С. В. Образцов и сам же отвечает: — Умение увидеть то, что не увидели другие. Услышать то, что не услышали другие. Понять то, что не поняли другие. Откуда берется такое умение? Где его источник? Его источник — это способность человека удивиться. Удивиться и спросить самого себя: «Почему?» И захотеть ответить на этот вопрос

Химической формулой.

Математическим подсчетом,

Красками на холсте.

Строчками стиха...»

§ 3. Как развивать мышление

Развитию мышления шестилетнего ребенка могут способствовать все доступные ему виды деятельности. При этом необходимо организовать условия, способствующие углубленному познанию того или иного объекта.

В исследованиях НИИ дошкольного воспитания были осуществлены попытки формирования у ребенка начальных форм так называемых *методологических знаний*, в которых одновременно отражены и наиболее существенные отношения предметов, познаваемых ребенком, и организация его познавательного опыта, упорядочивание вновь усваиваемых знаний. Эти методологические знания отражали в наиболее простой форме взаимосвязь предметов и явлений, их движение, изменение и развитие, возможность их качественного преобразования. Так, например, у детей формировали знания о том, что предметы и явления следует рассматривать не сами по себе, а в их связях с другими

предметами. Что характерно для такого познания ребенком того или иного предмета? Оно предполагает выход за рамки этого предмета и рассмотрение его в более общей совокупности предметов и явлений. При этом ребенок неизменно сталкивается с другими малоизвестными ему предметами, знания о которых выступают для него вначале как неопределенные, неясные.

Таким образом, углубляющийся процесс познания предметов и явлений неизбежно ведет к возникновению

150

и росту неопределенных, неотчетливых знаний. Напомним, что эти знания, проявляющиеся в форме догадок, предположений, являются важным стимулом умственной активности детей. В ходе специального обучения у детей 6—7 лет удалось сформировать общий способ анализа предметов, что позволило им познавать предметы в их взаимосвязи, рассматривая их с разных сторон.

Так, под руководством взрослого дети рассматривали различных животных (белку, ежа, оленя) в типичных для них условиях обитания. Затем им давалось задание: определить, в какой среде живет неизвестное им животное, изображенное на картинке. Как вели себя дети? Они как бы «примеривали» это животное к различным природным условиям, изображенным на других картинках, анализировали особенности животного, соотносили эти особенности с различными природными условиями и делали правильный вывод.

В такой деятельности дети в самой доступной форме научаются при обследовании того или иного предмета или явления развертывать познавательные действия в определенной последовательности: вначале вычлениают данное явление как отдельное образование, затем переходят к поиску связей этого явления с более общей системой, в которой оно существует, и затем анализируют свойства данного явления с точки зрения связей с другими предметами этой системы. И лишь на основе этого строят свою достаточно сложную практическую деятельность.

Необходимым условием развития творческого мышления является включение детей в деятельность, в ходе которой могла бы ярко проявиться их активность.

Так, с целью развития познавательных интересов у детей 5—7 лет Н. К. Постникова использовала насыщенный труд. Дети самостоятельно проращивали семена, выращивали овощи, наблюдали за развитием веток. При этом в экспериментальной группе работа велась в весьма разных условиях. Так, например, семена, подготовленные для прорастания, помещали в теплое, холодное или же прохладное место; без воздуха или с его доступом. Овощи дети выращивали из пророщенных и непророщенных семян, с рыхлением, прополкой, окучиванием, подкормкой и без них. Ветки ставили в теплое, холодное, прохладное, светлое место, помещали их в воду и в питательный раствор. В процессе опыт-

151

ной работы воспитатель побуждал детей ставить вопросы и самостоятельно искать ответы, решения, учил их наблюдать, сравнивать, обобщать.

Все это не только сказалось на развитии элементов трудовой деятельности детей, их представлений, но и повлияло на формирование их познавательного отношения к действительности.

Так, в течение трех недель опытной работы дети экспериментальной группы задали более чем в 5 раз больше вопросов, нежели дети из контрольной группы, причем большинство вопросов было направлено на раскрытие связей, в том числе причинно-следственных,

Прекрасным средством развития мышления является и детское экспериментирование в области конструктивной деятельности. Особенно ценным, как показано в исследованиях, проведенных в НИИ дошкольного воспитания, является предоставление детям возможности самим ознакомиться с новым конструктором. Так, суть эксперимента Г. В. Урадовских заключалась в следующем: сначала, ссылаясь на занятость, экспериментатор давал детям конструктор для самостоятельной работы (в течение 10 минут); слов «построить», «собрать», «сконструировать» он не употреблял, чтобы не нацеливать ребят на знакомую им деятельность. Затем предлагал серию постепенно усложняющихся проблемных задач. Эти же задачи ставились и перед другой группой, которую ознакомили с новым конструктором в процессе решения задачи по образцу. Результаты исследования показали: условия задачи, с одной стороны, направляют и регулируют поисковую деятельность, а с другой— определенным образом ее сужают, ограничивают. В то же время предварительная самостоятельная ориентировка в возможностях материала (безотносительно к решению практических задач) позволяет включать найденные способы в разные, порой самые неожиданные комбинации и получать

оригинальные конструктивные решения. В конце экспериментальной работы для детей первой группы была характерна ярко выраженная тенденция к поиску новых вариантов решений («А можно еще и так», «А можно и по-другому»), желание подолгу задерживаться на каждой задаче, исследуя все новые варианты ее решения. С другой стороны, детям из второй группы в большей степени были свойственны мысленное обдумывание и стремление к получению определенного единственного результата,

152

Другие варианты решения детьми этой группы находились лишь по предложению экспериментатора. Формированию познавательных интересов способствуют положительно-эмоциональные взаимоотношения между воспитателем и детьми. Так, Т. Д. Сарториус вела занятия по обучению навыкам общения малоинициативных, необщительных детей. Два месяца занятий позволили не только сформировать у детей умение вступать в контакт с окружающими, но и повысить их любознательность. Доверительное общение помогло детям познать свои достоинства, укрепить самооценку, что и повысило интерес к окружающему миру вообще, благодаря закреплению в характере качеств смелости, инициативности.

§ 4. Развитие речи шестилетнего ребенка

Речь теснейшим образом связана с мышлением ребенка. 6 лет — период дрезвычайно интенсивного ее развития.

Напомним, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. В процессе разыгрывания ситуаций и ролей владение функциями и формами речи становится для него очень важным. При этом физическая сторона речевой действительности отходит на задний план, заслоняется задачей усвоения многообразных функций речи и форм их выражения. Акцент перемещается на семантическую (смысловую) сторону речи.

Значительное расширение круга общения ребенка к 6 годам ведет к развитию его свободной речи. К моменту поступления в школу он практически овладевает всеми сторонами родного языка: словарем, звуковым составом, грамматическим строем.

Так, согласно исследованию В. Логиновой, уже в словаре трехлетнего современного ребенка насчитывается 1200 слов, активный словарь шестилетнего возрастает почти в 3 раза (3000—3500 слов). По данным Ж. Е. Кон-диян, словарный запас армянских детей 6—7 лет достигает 4000—5000 слов.

Однако части речи в словаре детей шестилетнего возраста представлены неодинаково. Так, по данным Л./А. Калмыковой, существительные составляют 38% всех частей речи, глаголы—32%, местоимения—10%, наречия—7% и лишь 2% — прилагательные. В числе характерных особенностей речи детей, поступающих в

153

школу, отмечают ее глагольность. Наиболее часто ими используются глаголы, связанные с движением (ходит, бегаёт, прыгает, едет) и деятельностью (рисует, лепит).

Овладение понятиями и их значениями позволяет шестилетнему ребенку применять обобщение в речи и развивает его мышление.

Достаточно развитой к 6 годам является и грамматическая сторона речи ребенка. Дети овладевают системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивают типы склонений и спряжений, традиционные формы чередования звуков, способы словоизменения и словообразования, учатся строить более сложные предложения.

В этом возрасте (и даже чуть раньше) дети уже подмечают значения, носителями которых в составе слова являются те или иные грамматические элементы (морфемы). В основе этого явления лежит ориентировка ребенка на звуковую форму слова, на звучание грамматических форм. Однако выделить эти морфемы из слова дети затрудняются, а иногда и не могут. К 6 годам у детей уже сложилась первичная, неполная абстракция, доступная им без специального обучения. Специалисты отмечают чуткость детей к языковым явлениям, которая проявляется в их способности понимать и употреблять новые слова, их формы и сочетания по аналогии с ранее усвоенными словами, формами и их сочетаниями. Педагогу, работающему с шестилетками, важно использовать это «чутье языка», не дать ему «притупиться» в ходе овладения родным языком.

К 6 годам совершенствуется и синтаксическая сторона речи ребенка. Если еще в среднем дошкольном возрасте в речи преобладают простые предложения, то в 5—6 лет возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений. Поступая в первый класс, дети уже владеют, как правило, почти всеми союзами и приставками. По данным Л. А. Калмыковой, 55% их речевых высказываний составляют простые предложения, примерно 45% — сложные (из них сложносочиненные с союзами, а, и, но—21%, сложноподчиненные с подчинительными союзами что, когда, потому что, чтобы, где— 19%, бессоюзные—5%). Значительно увеличивается в 6—7 лет количество обобщающих слов и рост придаточных предложений, что свидетельствует о развитии у детей словесно-логического мышления.

154

Уровень овладения шестилетним ребенком грамматикой относительно высок, но поскольку русский язык имеет сложную систему грамматических правил и множество исключений из них, многочисленны случаи переноса ударения, то ребенок все же допускает еще ошибки.

На шестом году своей жизни ребенок переживает новый этап в овладении грамматикой родного языка. До поступления в школу ребенок усваивал правила грамматики практически. Здесь же он должен усвоить грамматику начиная с ее основных правил и понятий (о составе слова, предложения и т. п.). Это предполагает осознанное отношение к речи, к ее словарному составу, грамматическому строю. Способен ли шестилетний ребенок к этому?

Учителям, уже имеющим опыт работы с шестилетками, хорошо известно, что даже дети, достигшие высокого уровня практического использования речи, затрудняются, если перед ними ставится задача сделать слово и словесные отношения предметом своего сознания. Есть ли средства для преодоления этого рода трудностей?

Действительность речи осознается очень смутно и слабо дифференцируется в том случае, если перед ребенком ставится задача вычленения слов из предложения, но не организуется ориентировка на существенные признаки слова. В то же время С. Н. Карповой доказана принципиальная возможность формирования у детей шестилетнего возраста умения вычленять из речи слова всех категорий на основе даваемых им в доступной форме критериев слова: 1) слово представляет собой звуковую совокупность, 2) слово всегда имеет определенное значение.

Вместе с тем, понятийных критериев речи при обучении детей элементарному членению речи на слова можно и избежать. Для этого слову дается не словесное определение, а *остенсивное* — путем наглядного показа, демонстрации, примеров его использования и т. п.

Специалисты в области обучения грамоте рекомендуют с этой целью широкое использование упражнений и игр, в которых бы особое внимание обращалось на слово «слово».

155

Гладко, плавно лился

стих, Вдруг споткнулся
и притих, Ждет он и вздыхает, Слова не хватает!
Чтобы снова в добрый
путь Стих потек, как
речка, Помоги ему чуть-чуть, Подскажи словечко.
От кого, мои друзья, Убежать никак нельзя? Неотвязно в ясный день Рядом с нами бродит
(тень).
Говорю я брату: Ох, С неба сыпнется
горох! — Вот чудак, —
смеется брат, — Твой горох ведь это (град).
(Е. Серова. «Подскажи словечко»)

Ребята «подсказывают» нужное словечко. В другом случае им читается стихотворение, но не до конца, и дается задание—придумать, как закончить стихотворение.

Такого рода упражнения приводят к тому, что дети на основе остенсивных определений усваивают элементарное, пока еще очень приблизительное значение слова «слово». Однако даже это уже облегчает педагогу проведение словарной работы, так как упрощает «деловое общение» с детьми, повышает действенность методических приемов, позволяет более точно формулировать задания, направленные на ознакомление дошкольников с речью как языковой действительностью, со словом как единицей речи (77).

В исследовании Г. П. Беляковой остенсивное определение слова осуществлялось с помощью специально разработанного моделирования словесного состава предложения. Детям предлагалась игра «Живые слова». Вызванные педагогом дети «превращались» в слова— играли роли слов («Ты будешь словом «самолет», а ты «летит» и т. д.). Из таких «слов» составляли предложения, слова «меняются местами — переходят из одного предложения в другое». Такое моделирование направляет внимание детей непосредственно на речевую действительность, отделяя ее от предметной действительности. Оно позволяет ребенку выделить главные всеобщие свойства речи— последовательность речевых единиц (линейность) и членораздельность (дискретность). Этот метод следует широко применять в работе с шестилетками, так как он отвечает их возрастным особенностям.

156

Что характерно для звуковой стороны речи шестилетнего ребенка? Насколько овладел он к этому возрасту правильным произношением? Как развит его фонематический слух?

Развитие голосового аппарата шестилетнего ребенка дает ему возможности правильно произносить все звуки родного языка. Но в классе встречаются дети с дефектами в речи, не произносящие отдельные звуки, например Л, Р, Ш, Ж и т. д. Причина — в недостаточной подвижности мускулатуры артикуляционного аппарата, неправильном произношении членов семьи и т. п. Педагог, обнаружив дефекты в речи детей, должен сразу направить их к логопеду. Не следует это оттягивать. Ведь неправильное произношение будет затруднять ребенку и овладение грамотой.

Хотя основная группа детей-шестилеток верно произносят все фонемы, все же работать в области звуковой стороны речи в этом возрасте есть над чем. Разве всегда мы довольны тем, как дети читают стихи? Выразительностью их речи в повседневном общении с нами и с товарищами? Для повышения культуры речи детей, ее интонационной выразительности, темпа, ритма педагоги с успехом используют скороговорки, потешки, пословицы, чтение по ролям, драматизацию, слушание сказок, стихов в исполнении мастеров слова. И все же ничто не заменит богатой, выразительной речи самого педагога. Ведь она своего рода эталон для ребенка.

Особое значение в шестилетнем возрасте приобретает развитие фонематического слуха—способности воспринимать на слух звуки речи, различать и обобщать их в словах как смысловозначительные единицы. К 6 годам на основе формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов и отдельных звуков ребенок начинает осваивать нормы произношения, заботиться о его правильности.

В 6 лет перед поступившим в школу ребенком встает новая задача—задача звукового анализа слова. Положительные результаты дает здесь использование метода поэтапного формирования умственных действий, предложенного известным советским психологом П. Я. Гальпериним.

Согласно этому подходу интеллектуальное действие в ходе своего формирования проходит ряд

этапов, в ходе которых принимает обобщенный и сокращенный вид
Не так уж просто шестилетнему ребенку сразу в уме
157

определить, сколько звуков в слове «рак», «щука», «морж». Нелегко разобраться в том, почему квадратик, нарисованный под картинкой в «Букваре», означает «мак», «аист». Их рассматривание быстро надоедает. Нельзя ли здесь помочь чем-то ребенку?

Ведь можно обучение проводить так: на первом этапе дать ребенку карточку с изображением предмета, под рисунком—схему звукового состава названия этого предмета. В схеме должно быть столько точек, сколько звуков в слове. Кроме карточки, пусть ребенок получит и фишки. Далее ребенок, последовательно вычлняя с помощью педагога один звук за другим, ставит фишки в первую, вторую и т. д. клеточки схемы, пока не проанализирует "все слово и не заполнит соответственно все клетки. Так анализировать звуковой состав ему значительно легче. На следующих этапах будем постепенно убирать сначала схему звукового анализа (конечно, так выполнить задание труднее, но легче, чем в умственном плане) и, наконец, уберем фишки. В ходе такого обучения максимально материализованное практическое действие становится свернутым, интериоризованным, умственным. Ребенок постепенно переходит от громкого про-говаривания слова к его прошептыванию и, наконец, к действию в уме.

Исследование, проведенное Л. Е. Журовой под руководством Д. Б. Эльконина, показало, что при таком методе формирование звукового анализа слова проходит значительно успешнее, чем при обычном способе обучения. При этом у детей скорее развивается фонематический слух—важнейшая основа для обучения грамоте.

К концу обучения дети усваивают звуковой анализ слова любой сложности в умственном плане. Дети научаются различать гласные, твердые и мягкие звуки, находить ударение и переносить его с одного гласного звука на другой, усваивают их различительные свойства.

Важнейшая функция речи — функция общения. Шестилетний ребенок, общаясь со взрослыми и сверстниками, применяет ситуативную, контекстную, объяснительную формы речи.

Ситуативная речь, характеризующаяся сверну-тостью, недосказанностью, жестко связана с конкретной ситуацией и наиболее типична для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Но и шестилетний ребенок прибегает к ней. Однако в целом ситуативная речь к 6 годам свертывается, уступая место контекстной

158

речи, сообщению о ситуациях и явлениях, которых нет в данный момент. Ее развитие вызвано расширением кругозора ребенка, его самостоятельности, развитием потребности быть понятым вне зависимости от ситуации. Чтобы быть понятым людьми, которые не были в той ситуации, о которой ребенок хочет рассказать, его речь должна быть связной, развернутой, логичной. Отличительная ее черта—произвольность.

Вместе с тем, контекстная речь к 6 годам не вытесняет полностью ситуативную. Ребенок прибегает то к одной, то к другой форме речи, в зависимости от характера общения, его содержания. Когда речь идет о быте, он обычно прибегает к ситуативной речи, но при пересказе, например, прочитанного ему рассказа спонтанность речи снижается.

К 6 годам формируется и такая форма речи, как объяснительная (рассуждение, объяснение способа действия, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.). Здесь уже требуется точная лексика, описывающая свойства и качества предметов, указывающая на время и место происходящих или минувших событий. Этот вид речи отличается от простого рассказа, так как не допускает произвольного изложения содержания, требует определенной последовательности соподчиненных звеньев. Этот вид речи достаточно сложен, и его развитие к 6 годам еще не завершается. Наряду с функцией общения речь шестилетнего ребенка выполняет и планирующую функцию. Ее берет на себя *внутренняя речь*, появление которой относят к пя-ти-шестилетнему возрасту.

Усвоение грамоты в первом классе осуществляется на основе принципов, разработанных Д. Б. Элькониным. Обучение грамоте включает в себя обучение первоначальному чтению, письму, работу по развитию речи.

Чтение рассматривается Д. Б. Элькониным как процесс воссоздания звуковой формы слова по его графической модели. В процессе обучения чтению ребенок должен пройти три взаимосвязанных

этапа:

I. Формирование звукового анализа слов и общей ориентировки в звуковой системе языка.

II. Освоение системы гласных фонем, их обозначение буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы.

III. Освоение системы согласных фонем, их обозначение буквами и формирование механизма чтения.

159

Как воплотить эту систему в работе с шестилетками? Учителю, много лет проработавшему в начальной школе, может показаться, что проблем здесь нет. Но это только на первый взгляд, до первой встречи с шестилетними детьми. Всего год отличает их от прежних первоклассников, но успешно используемые обычно методы здесь, с шестилетками, часто не работают.

Специфические формы и методы обучения грамоте шестилетних детей на основе метода Д. Б. Эльконина разработаны Л. Е. Журовой (42). (О некоторых из них мы уже говорили выше.) Особое внимание в них обращается не на достижение плавного чтения, а на овладение детьми звуковой стороной слова, их свободное ориентирование в словесном составе предложений.

В методике Л. Е. Журовой учитель найдет способ обучения шестилетних детей слоговому чтению. В настоящее время углубленно изучается механизм перехода от чтения целым словом к чтению предложением и разрабатывается методика овладения им. Так, Н. С. Стар-жинской выделены следующие ступени овладения начальным связным чтением:

- 1) выработка внимания к грамматическим признакам читаемых слов и их роли в связи слов в предложении;
- 2) слитное чтение слова, редуцирование безударных гласных;
- 3) слитное чтение фонетического слова (знаменательного слова с примыкающими служебными или частицами и редуцирование последних);
- 4) формирование умения читать предложения с ударением в каждом слове;
- 5) объединение знаменательных (фонетических) слов в словосочетания, считывание их без двойного про-читывания;
- 6) актуальное членение считываемого предложения и его последующее выразительное связное чтение.

Первые пять ступеней служат формированию у детей умения слитного чтения слова и плавного чтения предложения. Шестая ступень—выработке смыслового анализа предложения. В совокупности эти умения составляют связное сознательное чтение. .

В исследовании Н. С. Воронцовой были выявлены оптимальные сроки обучения грамоте. Установлено, что дети дошкольного возраста обладают избирательной восприимчивостью к обучению грамоте: дети 5 лет особенно восприимчивы к звуковой стороне речи, шести-

160

летние дети — к чтению. Итак, педагогам и родителям важно не упустить оптимальный срок обучения звуковому анализу—5 лет, для обучения чтению наиболее благоприятный (сензитивный) период—6 лет.

Письмом шестилетние дети овладевают медленнее, чем семилетние первоклассники. Ведь овладение письмом требует определенной физической готовности, а у шестилетнего ребенка еще отсутствует точная и тонкая координация движений, необходимая при письме, слабо развиты мелкие мышцы кисти рук, да и позвоночник еще слаб. Специалисты предостерегают: поспешность на этом этапе, слепое применение привычной методики могут пагубно отразиться на здоровье детей, привести к координационному неврозу, писческому спазму, ухудшению зрения, искривлению позвоночника.

«Хорошее начало равно победе»—гласит мудрость. Поэтому начальный этап в обучении шестилетних письму требует немало времени и длится около двух месяцев. Собственно обучения грамоте здесь еще нет, основное внимание педагога обращено на формирование правильной позы при письме; детей учат сидеть, держать ручку, располагать необходимые предметы на парте, самостоятельно работать.

На первом этапе важно развитие движений руки, их координации с глазом. Здесь помогают не только специальные упражнения, но и такие, которые как будто бы к письму прямого отношения не имеют, но помогают подготовить руку к письму (застегивание и расстегивание пуговиц, плетение, завинчивание деталей конструктора и т. д.). Существенную помощь в подготовке руки и глаза к письму оказывают и занятия изобразительной деятельностью (о чем мы уже писали). Обучая детей

письму, не следует торопить детей, требовать безотрывного письма, важнее, по мнению специалистов, правильное восприятие каждого элемента буквы, ритмичность движений.

В классе обычно бывает несколько левшей. Как быть с ними? Их не следует переучивать писать правой рукой, как и требовать от них наклонного письма. Таких детей лучше посадить вместе либо по одному. Забота учителя здесь будет еще и в другом—важно, чтобы дети не восприняли эти свои особенности как что-то плохое, постыдное, чтобы их товарищи так же правильно, как и учитель, относились к ним. Важно обеспечить каждому ребенку эмоциональное благополучие в классе.

Заказ 85

161

ГЛАВА XI. ВООБРАЖЕНИЕ РЕБЕНКА ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

§ 1. Характеристика образов воображения ребенка

Воображение в этом возрасте проявляется особенно ярко по сравнению с предшествующими годами. Неумной фантазии шестилетнего ребенка трудно не поразиться...

Одну из глав своей книги «Психология раннего детства» известный немецкий психолог В. Штерн назвал «Беззаботность детской фантазии». В этой беззаботности я усматривает он преимущество детской фантазии, Так ли это? Действительно ли дети, как говорил Гете, «могут из всего сделать все»? В экспериментах Д. Б. Эльконина детям предлагалось съесть вначале третье блюдо, затем второе и лишь в конце первое. Это вызывало протест не только детей 6—7 лет, но также средних и даже младших. Не все возможно, с точки зрения ребенка, даже в сказке. Например, в сказке, придуманной экспериментатором для детей 6—7 лет, в калоше варили кашу, чернильница сторожила дом, лаяла. «Нет, это не ее дело, — возражали дети, — Лучше бы она плевалась чернилами».

Своеобразный реализм, стремление следовать правде поведения в жизни проявляются и в рассказах, сказках, сочиненных самими детьми шестилетнего возраста,

«Отлет» же детского фантазирования от действительности заключается главным образом в том, что ребенок, как справедливо отмечал Л. С. Выготский, не знает основных закономерностей объективной действительности и потому легко нарушает жизненную реальность. И видимое богатство детской фантазии является в действительности проявлением скорее слабости критической мысли ребенка, чем силы его воображения.

Воображение ребенка, возникнув на границе раннего и дошкольного возраста, претерпевает серьезные изменения в дошкольном возрасте. Наряду с дальнейшим развитием произвольного воображения появляется качественно новый тип воображения — произвольное воображение. Его появление и дальнейшее развитие в дошкольном возрасте психологи связывают с возникновением новых, более сложных видов деятельности, с изменением содержания и форм общения ребенка с окружающими, в первую очередь со взрослыми.

162

Вначале образы произвольного воображения возникают под влиянием словесных воздействий взрослого в сюжетно-ролевой игре.

Несколько позже произвольное воображение проявляется и в других видах деятельности, требующих предварительного планирования (рисование, лепка, конструирование, труд, учение и др.).

К шестилетнему возрасту возрастает целенаправленность воображения ребенка, устойчивость его замыслов. Это, в частности, находит выражение в увеличении продолжительности игры на одну тему, в большей устойчивости ролей, в более детальном предварительном планировании ее хода (Т. А. Репина, А. П. Усова и др.).

Важную роль в развитии воображения ребенка играет внешняя опора. Если на первых этапах, в период своего зарождения воображение дошкольника практически неотделимо от реальных действий с игровым материалом и определяется характером игрушек, атрибутами роли, сходством предметов-заместителей с заменяемыми предметами, то у детей 6—7 лет уже нет столь тесной зависимости игры от игрового материала и воображение уже может находить опору в таких предметах, которые не похожи на замещаемые.

Особенно легко разворачивается игра у детей 6—7 лет, когда в качестве игрового материала они используют природный материал (шишки, камешки, листья, палки).

Образам воображения в этом возрасте присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость.

Нельзя не обратить внимания на большую эмоциональную окрашенность образов детского воображения. Она особенно заметно проявляется в творческих играх. Дети стремятся к привлекательным, с их точки зрения, эмоционально насыщенным ролям. И огромное значение игры в психическом развитии ребенка в значительной степени объясняется тем, что чувства, испытываемые играющим ребенком,—настоящие. Немало искренности вкладывает ребенок в созданные им образы. Не зря крупнейший советский режиссер К. С. Станиславский советовал актерам учиться игре у детей. Высокой эмоциональностью отличаются и рисунки, стихи, сказки детей шестилетнего возраста. Воображение шестилетнего ученика часто носит воссоздающий (репродуктивный) характер. Оно помогает представить то, о чем говорит учитель, что написано в

163

книге, чего еще не было в непосредственном опыте, памяти ребенка (события истории и будущее, дальние страны, удивительные, редкие животные, растения и т. п.). Но воображение ребенка этим не ограничивается.

§ 2. Развитие и формирование воображения

Каковы особенности развития и формирования творческого воображения шестилетки?

В процессе создания образов шестилетний ребенок пользуется как комбинированием ранее полученных представлений, так и их преобразованием, которое осуществляется путем анализа и синтеза имеющихся представлений.

К числу наиболее доступных для ребенка приемов преобразования действительности относится изменение величин предметов, доходящее до крайностей. Вообще преувеличение (гипербола) широко используется детьми для создания резких противоположностей, легко доступных не развитому еще пониманию (люди — либо образцы добродетели и красоты, либо чудовища и злодеи и т. п.).

Ребенок создает и новые образы, приписывая предметам несвойственные им качества (часто антропоморфические), наделяя их способностью к превращению в другой предмет, в другое состояние и т. п.

В исследовании развития творческого воображения у детей, проведенном О. М. Дьяченко и А. И. Кириллом вой, использовалась следующая методика.

Детям 3—7 лет предлагались последовательно 20 карточек, на каждой из которых была нарисована фигура. Фигуры представляли собой как контуры элементов предметных изображений (например, силуэт ствола дерева с одной веткой, кружок-голова с двумя ушами и т. п.), так и простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т. п.). Ребенка просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Далее оценивалась степень оригинальности, необычности созданного ребенком изображения (по количеству не повторяющихся у него рисунков, с одной стороны, и отсутствию повторов с рисунками других детей—с другой). Оценивался и характер использования заданного для дорисовывания эталона.

164

Исследование выявило 6 типов решений детьми задач на воображение.

О. Этот тип решения характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает заданный элемент, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

I. При этом типе решения ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево и т. п.), но изображение контурное, схематическое, лишенное деталей.

II. При этом типе решения также изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями,

III. Ребенок также изображает отдельный объект, но уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку, и т. п.).

IV. Ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собачкой).

V. При этом типе задания фигура используется качественно по-новому. Если в I—IV типах она выступала как основная часть картинка, которую рисовал ребенок (кружок-голова и т. п.), то в данном случае фигура включается как один из второстепенных элементов в воплощаемый ребенком образ (например, треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину, и т. п.).

При этом типе ребенок проявлял большую свободу в использовании заданных элементов для создания образа воображения. ^

Впервые данный тип манипулирования образами возникал у детей подготовительной к школе группе, и они его проявляли в разных видах деятельности.

И здесь важно отметить роль взрослых в развитии воображения ребенка. Поскольку образы воображения возникают на основе уже имеющегося у него опыта и представлений, то деятельность воспитателя должна быть направлена на расширение, уточнение, обогащение опыта ребенка, побуждение его к творчеству.

Кроме того, в данном исследовании детей обучали использованию действия включения. Оно состоит в том, что при выполнении задания на плоскостное конструирование от детей требуется применить детали первоначально построенной фигуры для построения другой за-

165

данной фигуры (например, для выкладывания часов и самоката требовалось использовать маятник часов в качестве колеса и части перекладки самоката) или использовать одну и ту же деталь при повторном построении той же фигуры в другом качестве (например, в одном из заданий требовалось выкладывание двух самолетов, причем для выкладывания второй фигуры нужно было использовать корпус и хвост первой в качестве крыльев). В итоге формирующего эксперимента у всех детей экспериментальной группы наблюдалось повышение свободы в манипулировании образами почти в 2 раза. Уровень оригинальности решения возрос более чем в 2 раза, в то время как в контрольной группе он остался почти без изменений.

Разнообразны частные приемы развития воображения. Еще Леонардо да Винчи советовал, например, для этой цели разглядывать облака, трещины стен, пятна и находить в них сходство с предметами окружающего мира. Следование этим советам дает хорошие плоды. Вспомним хотя бы «Школу под открытым небом» В. А. Сухомлинского.

«Несколько раз мы приходили на свой курган и путешествовали по облакам. Эти часы оставили у детей незабываемые впечатления. Белые, пушистые облака были для них миром удивительных открытий. В их причудливых, быстро меняющихся очертаниях ребята видели зверей, сказочных великанов: детская фантазия быстрокрылой птицей устремлялась в заоблачные дали, за синие моря и леса, в далекие неизвестные страны» (79,36).

Среди других приемов, стимулирующих детское воображение, можно назвать составление сказок на тему, предложенную воспитателем («Про хороших товарищей», «Маленький, да удаленький», «Про самое смешное», «Про самое интересное» и др.), на самостоятельно выбранную тему, рассказов на основе литературного образа (в нескольких вариантах: например, заменить сюжет, сохраняя героев произведения, или заменить героев, сохраняя сюжет), рассказов по пейзажу и др.

Ценные рекомендации по развитию воображения ребенка дает известный детский итальянский писатель Д. Родари в своей книге «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй». Одна из них—«бином фантазии». Положительный эффект в развитии словесного творчества дает использование в

166

качестве опорных слов таких, которые бы разделяла известная дистанция, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным (лес — шкаф, Красная Шапочка — вертолет и т. п.). В таком случае «воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между указанными словами родство, создать единое, в данном случае фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать» (71, 26).

Педагог может воспользоваться не только этими рекомендациями, но и, проявив творчество, разработать собственные приемы развития детского воображения.

ГЛАВА XII. ВНИМАНИЕ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

Характеристика познавательных, эмоциональных, волевых процессов шестилетнего ребенка будет неполной, если мы не остановимся на внимании. Хотя внимание не считают особым психическим процессом, зато оно как бы «жертвует собой» ради них и обеспечивает успешную и четкую работу сознания. К. Д. Ушинский очень верно заметил, что внимание это дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира. Внимание—это направленность психической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную

значимость. Ребенок не может быть внимательным вообще. Его внимание всегда проявляется в определенных конкретных психических процессах: он всматривается, вслушивается, отгадывает загадку, пытается прочесть слово в «Букваре» или увлеченно рисует, играет...

Внимание может быть направлено на объекты внешнего мира или на собственную внутреннюю жизнь. Оно не только создает наилучшие условия для психической деятельности как взрослого, так и ребенка, но и несет «сторожевую службу», помогая своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде и в самом себе, собственном организме.

§ 1. Характеристика видов внимания шестилетних детей

Известный советский психолог Н. Ф. Добрынин писал, что, когда ребенок руководствуется быстро

прохо

167
дящими интересами, когда его внимание в зависимости от чувства удовольствия или неудовольствия сосредоточивается то на том, то на другом предмете, когда это сопровождается тем, что мы называем интересом, и носит характер игры, мы тогда говорим о произвольном внимании. Такое неволеное внимание, возникающее без сознательно поставленной цели, преобладает у шестилетнего ребенка.

Однако к концу дошкольного периода появляются зачатки произвольного, активного внимания, связанного с сознательно поставленной целью, с волевым усилием. Его возникновение—важное новообразование в психике ребенка. Произвольное внимание не появляется само собой из произвольного, но лишь в ходе взаимодействия ребенка и взрослого. Первый, кто обратил внимание на это, был советский психолог Л. С. Выготский. Каждый человек в процессе своего развития с помощью общения с другими людьми овладевает исторически сложившимися способами организации своего собственного внимания. Первые этапы такого овладения приходятся как раз на 6—7 лет.

Л. С. Выготский на примере опыта с детьми описал, как это происходит. В игре детям предлагалось угадать, в каких чашках, стоящих перед ними, находились орехи. Чашки были одинаковые по размеру, форме, все закрыты картонками, одни из которых были темно-серого цвета, другие — светло-серого. Орехи же были только в чашках с темно-серыми крышками. По условиям игры, если ребенок угадывал чашку с орехом, то он брал орехи себе, ну а если ошибался, то платил «штраф».

Как угадать, где орехи? Ребенок решал эту задачу вначале путем проб и ошибок, он не замечал, что орехи попадают только в чашках с темно-серыми крышками. Опыт повторялся более 45 раз, а успех не достигался. Естественно, ребенок огорчался, расстраивался («Я больше не буду с тобой играть»). Когда его удавалось немного успокоить, его спрашивали о причинах выбора. Он отвечал примерно так: «Мне кажется, орех переходит из чашки в чашку». Тогда взрослый закладывал орех в чашку на глазах у ребенка и указательным пальцем указывал ему на более темную бумажку крышки. Другим, следующим движением пальца он указывал на другую, более светлую серую крышку, которой была закрыта пустая чашка. Оказалось, что этого указательного жеста уже было достаточно, чтобы

168

привлечь внимание ребенка к нужному признаку, чтобы тот выделил его и руководствовался в дальнейшем в своих действиях («Ага, здесь темно-серая, где темнее— там орех»).

Однако указательный жест как средство организации произвольного внимания играет в его развитии лишь вспомогательную роль. Что же здесь является решающим? Речь. Причем с возрастом ее роль в организации внимания детей увеличивается. Так, например, выполняя задание по инструкции взрослого, дети 6—7 лет проговаривают ее в 10—12 раз чаще, нежели дети 3—4 лет. Вначале, на более ранних этапах, взрослый организует при помощи словесных инструкций внимание ребенка на предстоящей деятельности, а затем он сам использует приемы, применяемые ранее взрослым, для организации своего внимания. Какие же приемы организации внимания доступны детям шестилетнего возраста? Это предварительная группировка дидактического материала, планирование своих действий вслух, громкое проговаривание инструкции взрослого и др.

Включение шестилетнего ребенка в сложные виды игровой деятельности, выполнение элементарных трудовых заданий и, конечно, переход к учению требуют, чтобы ребенок считался с правилами.

Так, в исследовании, проведенном Н. Н. Поддьяковым, у детей 3—6 лет изучалась автоматизация действий. Каждому испытуемому предлагалось гасить разноцветные лампочки, заживавшиеся на пульте в определенной последовательности. Чтобы успешно выполнить задание, ребенок должен был

нажать на кнопку пульта, соответствующую той или иной лампочке. Как вели себя дети? Испытуемые 3,5—4 лет при определении местоположения лампочек и кнопок и их соотнесении усиленно вращали головой, многократно переводили взор от лампочки к кнопке и обратно. У детей 4—5 лет количество ориентировочных реакций на сигналы-лампочки и объекты действия — кнопки существенно уменьшалось, изменилась и форма ориентировочной реакции. Но наиболее успешно с заданием справились дети 5—6,5 лет. Они находили сигнал одним-двумя движениями головы, что свидетельствовало о повышении эффективности их внимания, которое вело в свою очередь к повышению результативности деятельности.

Уровень развития произвольного внимания характеризует не только направленность интересов человека, но

169

и его личностные, волевые качества. Ведь если непроизвольным вниманием, как сказать, «командуют», распоряжаются внешние объекты, то «хозяином» произвольного внимания является сама личность—будь это взрослый или ребенок. Формула здесь простая: «Мне надо быть внимательным, и я заставляю себя быть внимательным, несмотря ни на что». Однако «заставить себя» ребенку не всегда легко. Здесь сказывается многое, в том числе и внешние условия. Ребенку нелегко заставить себя быть внимательным в непривычной для него обстановке, когда появляется много дополнительных конкурирующих раздражителей. Таким раздражителем, кстати, может быть и яркий, броский наряд педагога, многоцветный, красочный раздаточный материал для занятия. Детям лучше работается, когда сильные раздражители устранены, рабочее место их подготовлено и на нем нет ничего лишнего.

Основные виды внимания ребенка—непроизвольное и произвольное—тесно взаимосвязаны и порой переходят один в другой. Например, ребенок должен собрать из конструктора самолет. Вначале ему трудно сосредоточиться на выполнении задания, но затем оно его увлекает, и ребенка уже не оторвать от работы, ему нет надобности заставлять себя. Что произошло? Произвольное внимание перешло в непроизвольное. По происхождению и по сохранившейся сознательной цели возникшее состояние напоминает произвольное, а по характеру деятельности, по яркости и по тому, что оно не утомляет (это так важно для каждого, а для ребенка — особенно!),—непроизвольное внимание. Главной побудительной силой его является стойкий интерес не только к результату деятельности, но и к самому процессу его выполнения.

Этот вид внимания, названный *послепроизвольным*, имеет очень большое значение для обучения шестилетних детей. Зная условия и возможности перерастания произвольного внимания в послепроизвольное, педагог должен стремиться сложное и малоинтересное для своих воспитанников задание сделать занимательным и интересным.

Итак, у шестилетнего ребенка есть все виды внимания, которые переплетены в его деятельности. Педагогу важно использовать ценные качества каждого из них.

170

§ 2. Свойства внимания детей шестилетнего возраста

Хотя шестилетние дети обладают всеми видами внимания, нельзя сказать, что их качества одинаково хорошо развиты.

Какова, например, устойчивость внимания шестилетних детей, характеризующая глубину, длительность и интенсивность их психической деятельности? Нельзя не отметить, что устойчивость внимания значительно увеличивается от младшего к старшему дошкольному возрасту. В исследовании Т. В. Петуховой детям давалось малопривлекательное задание: им нужно было разложить обрывки цветной бумаги в коробки разного цвета. Отмечались длительность такой деятельности и продолжительность отвлечения от нее. Оказалось, что дети 5,5—6,5 лет не только более длительное время (примерно в 4 раза) могут заниматься малоинтересным для них делом, но и гораздо реже (почти в 5 раз) отвлекаются на посторонние объекты по сравнению с детьми 2,5—3,5 лет. Увеличивается в 6 лет и продолжительность детских игр. Л. П. Набатникова показала, что длительность сохранения устойчивого внимания детей обеспечивает деятельность, в содержание которой входят наглядные изображения эмоционально притягательных и известных детям объектов и явлений. Отмечены также значительные индивидуальные различия в устойчивости внимания. Так, у сдержанных, уравновешенных детей она в 1,5—2 раза выше, нежели у возбудимых.

Но, несмотря на то что к 6 годам устойчивость внимания увеличивается, все же она развита еще слабо. Учителя, работающие с детьми шестилетнего возраста (особенно в начале учебного года), чаще всего жалуются именно на отсутствие или недостаточное развитие сосредоточенности, устойчивости внимания детей.

Установлено, что шестилетние дети способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10—15 минут. Учителю важно учесть эти данные при планировании урока, продумывании его методики, заданий и форм детской деятельности.

Так, урок у шестилетних длится 35 минут, а перемены — не менее 20 минут. В неделю у шестилетних детей 20 уроков. Из них 8 уроков отводится на предметы эстетического и трудового цикла. Специалисты выявили, что в условиях шестидневной учебной недели наивысшая работоспособность у детей шестилетнего возраста во втор-

171

ник и в среду. В эти дни целесообразно, по мнению ученых (108), проводить по четыре урока, в остальные дни — по три. В середине недели или в ее конце рекомендуется «облегченный день»: один урок (занятие), требующий большего напряжения внимания, два других — полегче (музыка и пение, ознакомление с окружающим, физкультура, изобразительное искусство). Четверг вообще можно сделать свободным от уроков, зато его можно посвятить подвижным играм, спортивным развлечениям. Правда, в этом случае в остальные дни недели у шести-юток будет ежедневно по четыре урока.

Важное свойство внимания—его объем, измеряемый количеством объектов, которые человек способен воспринять, охватить при их одномоментном предъявлении. Ребенок 6 лет уже может одновременно воспринимать не один предмет (как это было в 4—5 лет), а даже три, и с достаточной полнотой, детализацией.

К шести годам не только увеличивается количество объектов, которые ребенок способен одновременно воспринять, изменяется и круг предметов, которые привлекают внимание шестилеток. Если в 3—4 года внимание ребенка привлекали яркие, необычные предметы, то в шестилетнем возрасте внимание ребенка часто привлекают внешне ничем не привлекательные объекты. Внимание детей на занятиях все чаще может вызвать загадка, вопрос. Да и в тех объектах, которые привлекали его раньше, шестилетний ребенок замечает и больше, и иное, чем раньше. Его внимание все больше привлекает сам человек, его деятельность. В облике человека, его поведении, одежде ребенок уже замечает детали.

Слабо развиты у шестилетних детей такие свойства внимания, как распределение и переключение. Педагогам хорошо известна отвлекаемость шестилетних детей от деятельности, трудность сосредоточения на чем-то малоинтересном, неважном. Причины рассеянности могут быть самыми разными. Причиной подлинной рассеянности могут быть общее расстройство нервной системы, малокровие, болезни носоглотки (например, появление аденоидов), затрудняющие поступление воздуха в легкие, а следовательно, обедняющие кислородное питание мозга. В этих случаях следует посоветовать родителям обратиться с ребенком к врачу. Его советы могут вернуть ребенку работоспособность. Одной из частых причин рассеянности является быстро возникающее утомление при выполнении ребенком трудной и неинтересной для него

172

работы, требующей длительного сосредоточения. Причиной рассеянности детей может явиться и перегрузка мозга большим количеством впечатлений, отсутствие, слабое развитие переключаемости внимания. Так, избыток ярких переживаний, полученных ребенком в воскресные дни (представление в клубе, театральная постановка, гости, остросюжетный фильм и т. п.), не дает ребенку возможности сосредоточиться на деятельности, предлагаемой ему в понедельник и другие дни. Разбросанность интересов (которой, кстати, порой способствуют и сами взрослые) также может привести к рассеянности. Неправильное воспитание ребенка в семье (отсутствие режима в занятиях, развлечениях, отдыхе, освобождение его от всех обязанностей и одновременно выполнение всех его прихотей) также может быть причиной подлинной рассеянности. В рассеянности ребенка порой повинен и педагог, когда он проводит занятия с детьми неинтересно, неувлекательно, монотонно. Ребенку становится скучно, и он стремится искать увлекательные занятия на стороне.

Важным средством, предотвращающим рассеянность, является правильное педагогическое общение с

детьми. Ш. А. Амонашвили пишет: «Проводи уроки по строгим традиционным правилам — «Сидите смиренно! Держите руки за спиной! Не шевелитесь! Слушайте меня!» и т. д. и т. п. — и дети сразу начнут скучать, зевать. Задавай им занятия со всей строгостью и серьезностью, так сказать, в чисто дидактическом духе — и детям скоро надоест учиться.

Пытался я проводить, ради опыта, такие уроки по принципу «передачи и усвоения», и мне показалось, что на них дети как будто отделялись от меня. Скучно было на этих уроках, как будто я допрашивал их, заставлял их выдать мне какую-то важную тайну, а они не доверяли мне» (6, 57).

Живая, эмоциональная, выразительная речь педагога, пропитанная доверием и уважением к ребенку, шуткой и юмором, не может оставить безразличным шестилетнего ученика, не пробудить его внимания.

. ГЛАВА ^1. УЧИТЕЛЬ И ДЕТИ

Ребенок с большей доверчивостью относится к своему первому учителю, особо податлив его авторитетному вла-

173

янию. Свою любовь он авансом отдает учителю и ждет от него так много!

«Чего вы, дети, ждете от меня? — размышляет перед первой встречей с шестилетками Ш. А. Амонашвили. — Ваши улыбки вселяют в меня радостную тревогу. Вы так щедры и доверчивы к своему педагогу. Вы еще не видели меня, но уже посылаете мне такие очаровательные улыбки и смотрите на меня такими доверчивыми глазами. Что вы хотите? Чтобы я научил вас разным наукам? А если я окажусь злым, строгим, буду вас наказывать за каждый ваш проступок, буду кричать на вас? Как же тогда — вы все-таки будете тянуться к наукам? Нет, я точно знаю — этого не произойдет. Вы разлюбите педагога со всеми его науками, мудростями, добрыми намерениями по отношению к вам» (6, 10).

Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

Где же тот канал, по которому «изливается» воспитательная сила педагога? Таким единственным каналом является его общение с детьми. Ведь воспитание представляет собой не что иное, как специально организованное межличностное взаимодействие взрослых с детьми и детей между собой. Это взаимодействие в настоящее время обрело статус самостоятельного научного понятия «педагогического общения» (А. А. Леонтьев), разработкой которого плодотворно занимаются и отдельные исследователи, и целые научные коллективы.

Межличностное взаимодействие в педагогическом процессе включает внутреннюю (педагогическое отношение) и внешнюю (педагогическое общение) стороны.

§ 1. Типы педагогического отношения учителя к детям

Остановимся подробнее на внутренней подструктуре межличностного взаимодействия учителя и ребенка — педагогическом отношении.

174

Выделяют несколько типов отношений педагога к детям: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый, открыто-отрицательный, пассивно-отрицательный. Что характерно для каждого из них? (10).

1. *Устойчиво-положительный* тип. Он характеризуется ровным, душевным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях. Педагогам этого типа присущи преобладание положительной оценки ребенка, искренность, такт. Такой учитель действует больше убеждением, чем принуждением. Словом, улыбкой, жестом, мимикой, пантомимикой он дает понять ребенку, что тот для него безразличен.

2. *Пассивно-положительный* тип отношений проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности во взаимодействии с детьми. Такой педагог нередко проявляет сухой, официальный тон в общении с воспитанниками.

3. *Неустойчивый* тип отношений характеризуется ситуативностью поведения педагога при общей

эмоционально-положительной направленности. Такие педагоги нередко попадают под власть своих настроений и переживаний, их оценка ребенка и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации.

4. *Открыто-отрицательный* тип отношений педагога к детям характеризуется негативным отношением к детям, педагогической работе. Всем своим поведением он как бы подчеркивает, насколько он выше детей. Такой педагог создает в группе часто атмосферу постоянной напряженности, сосредоточивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения. Между детьми и учителем (воспитателем) такого типа может возникнуть и психологический барьер, когда дети вообще перестают воспринимать требования педагога, постоянно «защищаются» от него.

5. *Пассивно-отрицательный* тип отношений педагога характеризуется скрытой отрицательной направленностью педагога к детям, педагогической деятельности. Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и детям безразличен.

В исследованиях было выявлено, что в классе, где работают педагоги с устойчиво-положительным типом отношений, количество детей с благоприятным положением в системе личных отношений значительно выше средних показателей. В то же время в них отмечается

175

наименьшее количество детей, занимающих устойчивое неблагоприятное положение (27).

Отношение учителя к детям определяет в значительной степени отношение самих детей к школе. Когда детям шестилетнего возраста, обучающимся в подготовительных классах, был задан вопрос: «Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел? С учителем? С друзьями? Один?»,—то у учителя с активно-положительным типом отношений 74% учеников хотели бы перейти вместе с ним. «Ситуативного» педагога выбрали только 47% опрошенных, учителя с отрицательным отношением к детям—39%. Желаящих уйти в одиночку у «ситуативного» учителя было 13%, у «активно-отрицательного»—19% и у «пассивно-отрицательного»—22%.

На вопрос «Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?» все воспитанники учителя с активно-положительным типом отношения ответили «нет»; в классе учителя с пассивно-положительным отношением 29% детей ответили «да», у «ситуативного» учителя 33% детей ответили «да», у учителя с активно-отрицательным отношением 67% детей ответили «да». Учителя с положительным стилем отношений проявляют более глубокий интерес к внутреннему миру детей, в то время как учителя с отрицательным стилем отношений либо вообще не в состоянии понять значимость для ребенка его отношений с одноклассниками, либо считают, что подобные тонкости не входят в круг их служебных обязанностей.

Для педагогов в целом характерна тенденция «улучшать» оценку статусной структуры класса: большинство учащихся, по их мнению, находятся в благоприятном статусном положении. Эта тенденция не может не вызывать тревогу: педагоги зачастую не замечают психологической изоляции своих воспитанников, фактически находящихся в неблагоприятном положении и нуждающихся в неотложной педагогической помощи. Одновременно нередко проявляет себя и другая тенденция: педагогами недооценивается статус детей, находящихся в наиболее благоприятном положении.

Правильному педагогическому отношению учителя к детям мешает и стереотипизация восприятия учителем своих учеников. Учитель на основании нескольких фактов распространяет свою оценку на ученика в целом, Трудно дается ученику, к примеру, математика — и учитель навечно зачисляет его в разряд ленивых или не-

176

способных. Опасна и другая крайность—эффект «ореола», когда у хорошего ученика «все хорошо», у отстающего—«все плохо». И учитель общается с ним сквозь призму этого предубеждения.

Преодоление стереотипизации, всестороннее познание ребенка создают благоприятные возможности для успешного педагогического общения.

§ 2. Педагогическое воздействие в ходе педагогического общения

Рассмотрим теперь внешнюю сторону межличностного взаимодействия, выражающуюся в педагогическом общении и воздействии. По степени осознанности все воздействия можно разделить на две группы: осознаваемые (преднамеренные) и неосознаваемые (непреднамеренные).

Под *осознаваемыми* педагогическими воздействиями понимается такое словесное и несловесное поведение педагога, которое он строит и осознает именно как воспитательное воздействие, прямо или

косвенно направленное на формирование личности ребенка, создание благоприятного психологического климата в классе.

Под *неосознаваемыми* воздействиями понимаются такие акты поведения педагога, которые он не осознает как меры воздействия на ребенка или группу детей,

Однако субъективно неосознаваемое воспитателем воздействие объективно остается таковым для детей. На эту особенность взаимодействия с детьми неоднократно обращал внимание А. С. Макаренко. Он писал:

«Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или приучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома... В воспитательной работе нет пустяков. Какой-нибудь бант, который вы завязываете в волосах девочки, та или иная шапочка, какая-нибудь игрушка—все это такие вещи, которые могут иметь в жизни ребенка самое большое значение.

Хорошая организация в том и заключается, что она не выпускает из виду мельчайших подробностей и случаев. Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них и складывается жизнь. Руководить этой жизнью, организовать ее и будет самой ответственной вашей задачей» (57, 17—20).

177

В процессе педагогического общения учитель и воспитатель используют как прямые, так и косвенные воздействия на детей. Обычно под *прямыми* понимаются воздействия, которые непосредственно обращены к воспитаннику, так или иначе касаются его поведения, взаимоотношений (объяснение, показ, указание, одобрение, порицание и др.).

Косвенными считаются воздействия через других лиц, через соответствующую организацию совместной деятельности и т. д.

В работе с шестилетками-особенно эффективны косвенные воздействия прежде всего через игру (7), сказку, песню, музыку.

Педагоги-мастера значительно чаще других учителей привлекают к оценке деятельности детей их сверстников. Оценке подвергается не только качество исполнения действия, но и самостоятельность поиска, в то время как у «немастеров» преобладает показ готовых образцов и требование следовать им.

Мастера значительно чаще прибегают к косвенным воздействиям. В их числе — прием опосредствованного (через кукольный персонаж, игрушку) воздействия, например, оценочного характера¹. Наиболее часто такого рода воздействия воспитатели используют в первое полугодие учебного года в работе с детьми, адаптация которых к школьной жизни замедлена.

Педагог-мастер также чаще использует эмоционально-положительные формы общения (называние детей по имени, ласковое поглаживание по голове, улыбка, похвала), при неудаче—проявление огорчения (у «немастера») — называние по фамилии, окрик, запрет, выражение возмущения и т. д.),

Обычно выделяют демократический и авторитарный стили руководства. Для *демократического* стиля характерен широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение вводимых правил поведения, требований, оценок. Личностный подход к детям у таких педагогов преобладает над деловым;

для них типично стремление дать исчерпывающие ответы на детские вопросы, учесть индивидуальные особен-

¹ Например, учитель может специально (но не нарочито) организовать частую положительную оценку кукле неуверенного в себе ребенка в ходе ролевой игры. Впоследствии происходит повышение статуса куклы, который в дальнейшем переносится детьми и на статус самого ребенка. Подробнее см.

7. — *Прим. ред.*

178

ности воспитуемых, отсутствие предпочтений одних детей другим, стереотипности в оценке детей, их поведения.

Педагоги с *авторитарным* стилем руководства, напротив, проявляют ярко выраженные субъективные установки, избирательность по отношению к детям, стереотипность и бедность оценок. Их руководство детьми характеризуется жесткой регламентированностью. Они значительно чаще используют запреты и ограничения в отношении детей, в работе преобладает деловой подход, вводимые требования, правила поведения вообще не разъясняются или разъясняются редко.

Для психического развития детей далеко не безразлично, какими формами руководства пользуются взрослые. Исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, свидетельствуют: каждая форма общения и воздействия оказывает особое влияние на развитие личности ребенка. Так, воспитанники педагога-«демо-крата» значительно чаще проявляют стремление к творчеству, оригинальности, самостоятельности, коммуникабельность, нежели их сверстники, воспитывающиеся у «автократа». Продуктивность демократического стиля руководства педагога сказывается и на психологическом климате в классе.

Исследование под руководством Д. Б. Эльконина влияния, оказываемого разными формами общения учителя на детей шестилетнего возраста, показало, что строго регламентированное общение, основанное на четких правилах (обычное для I класса семилетних детей), приводит к повышению тревожности, снижению эмоционального комфорта у шестилетних детей. Небезынтересно отметить здесь, что у семилетних детей подобные явления, как правило, отсутствуют. Выявленное различие в реакциях шестилетних и семилетних детей на одну и ту же форму воздействия учителя можно объяснить тем, что у шестилеток недостаточно еще сформирован механизм регуляции деятельности, опирающейся на социально-заданные нормы, выработанные обществом способы действия. Вследствие чего активность шестилетних детей, их инициатива не могут проявляться в формах, предписываемых школьными требованиями, и затормаживаются. В результате возрастает внутренняя напряженность, тревога. В связи с повышением тревожности существенно искажается и ход психического развития детей. Это и приводит к необходимости особой инстру-

179

ментовки педагогических воздействий на детей шестилетнего возраста, которые бы соответствовали особенностям психических процессов ребенка (69).

Пагубное воздействие авторитарности может выразиться и в депривации (подавлении через отсутствие стимуляции) потребности шестилетки в эмоциональном контакте со взрослыми, которая так необходима в этот период в силу еще имеющейся социальной нестабильности ребенка.

В общении с шестилетними детьми авторитарный, императивный стиль не просто «нежелателен», а недопустим—таково мнение психологов, ведущих специалистов в области воспитания и обучения шестилетних детей.

Отношение педагога к детям по-разному может реализоваться в его педагогическом общении с ними: подчас отношение педагога не согласуется с его внешними поведенческими проявлениями. Здесь четко выделяются согласованные и несогласованные типы педагогического отношения и взаимодействия. У педагогов с согласованным типом отношение к детям выражается в соответствующем речевом поведении и поступках. Для педагогов с несогласованным типом характерно расхождение отношения к детям и взаимодействия с ними.

Сочетание отношения педагога к детям и его внешнего поведения определяет конкретный тип взаимодействия педагога с детьми: согласованный положительный (++)), согласованный отрицательный (— —), несогласованный положительно-отрицательный (4—), когда при внутренне положительном эмоциональном отношении к воспитанникам педагог проявляет «жесткие», «холодные», «дистантные», «отрицательные» формы общения, и несогласованный отрицательно-положительный (—+), когда при внутренне отрицательном отношении педагог демонстрирует «мягкие», «теплые», «положительные» формы общения. Данные типы наблюдаются и у педагогов, работающих с детьми шестилетнего возраста в школе и в детском саду.

Бесспорно преимущество согласованного положительного типа взаимодействия. Согласованный отрицательный тип взаимодействия, который, к счастью, встречается крайне редко, противопоказан для педагогической работы.

Педагогическое взаимодействие учителя осуществляется в двух основных формах: в индивидуальном взаи-

180

модействии педагога с учеником, предполагающем общение «лицом к лицу», и в форме фронтального общения педагога с целым классом или группой детей. Педагогическое общение в каждой из названных подсистем требует от педагога использования различных психологических средств и опирается на различные личностные ресурсы. При односторонности сформировавшихся навыков общения учитель может успешно справляться с задачами фронтального общения, но потеряться в ситуациях диадического

общения («лицом к лицу»). Наблюдается и обратный вариант коммуникативной односторонности: учитель успешно общается с отдельными учениками, но обнаруживает несостоятельность в ситуациях фронтального общения, особенно когда «содержанием» общения является не тот или иной учебно-предметный материал, а личностные и социально-психологические проблемы. Эти виды педагогического общения опираются на различные способности учителя¹.

§ 3. Совместимость стилей педагогического общения учителя и воспитателя

В классе шестилеток с ребятами общаются два педагога—учитель и воспитатель. Их деятельность различна и может породить определенную односторонность в стиле общения с классом. Учитель, который привык объяснять материал всему классу, адресовать свои требования, замечания ко всем детям сразу, нередко усваивает прежде всего фронтальный тип общения, который, кстати сказать, по отношению к маленьким детям часто оказывается малоэффективным. Известно, что даже дети 7 лет, которые были отнесены к категории «неподготовленных к школе», характеризуются тем, что они как раз не относят к себе обращения, адресованные ко всему классу.

Учительница. Ребята, откройте книги.

Петя с любопытством озирается вокруг и не выполняет указания учителя.

Учительница. Тебе что, нужно отдельное приглашение?

Учительница думает, что своей иронией «сразила» ученика. А на самом деле, сама того не замечая, она высказала здравую мысль. Да, к шестилеткам нужно как можно чаще относиться лично, т. е., иными словами, им нужно "иадическое общение,

¹ О развитии этих способностей см. 7, 36, 43. — Прим. ред.

181

Что касается воспитателя, то, как показывают наши наблюдения, он чаще использует именно диадический стиль общения, который связан с необходимостью организовывать деятельность небольших групп детей или отдельного ребенка. Кстати сказать, эти различия в условиях детского сада и школы затрудняют адаптацию ребенка к последней.

Однако владение формами фронтального и диадического общения зависит не только от характера педагогической деятельности, но и от особенностей личности педагога.

Прежде гавим себе положение шестилетних детей, которым не повезло—и учитель и воспитательница оказались предсавителями фронтального, делового стиля общения. Но, с другой стороны, склонность обеих к диадическому общению может затруднить выработку определенных учебных навыков и умений, усвоение правил поведения и т. д.

Конечно, было бы идеально, если бы у педагогов был гармонический, разносторонний стиль общения, дающий возможность с одинаковой успешностью общаться и фронтально и диадически. Однако надеяться на это пока трудно. Но тогда перед руководством школы стоит задача как подобрать учителя и воспитателя для конкретного класса. Как учитывать психологическую совместимость педагогов?

В исследованиях семьи показано, что психологическая совместимость супругов может быть достигнута двумя путями: либо по принципу подобия, сходства характеров супругов, либо по принципу взаимного дополнения, когда недостатки одного компенсируются достоинствами другого. Нам кажется, что в педагогической диаде достигать совместимости следует именно по принципу взаимодополняемости. При этом имеется в виду взаимодополняемость не только по преобладающему типу общения (фронтальное—диадическое), но и по темпераменту, способностям, увлечениям, направленности на определенный вид детской деятельности и т. д. Соблюдение этого принципа при составлении педагогической диады представляется важным не только для создания благоприятного психологического климата, но и в целях обеспечения условий для гармонического развития каждого ребенка, проявления его индивидуальности, способностей.

Впрочем, когда мы говорим о совместимости участ-

182

ников педагогической диады, то здесь необходимо иметь в виду, что они оба должны исходить из принципа доброжелательности к детям. В противном случае недостатки и следствия неприемлемого в работе с шестилетними детьми типа общения (в частности, авторитарного) будут не только отрицательно влиять на развитие личности детей, но и существенно снижать эффективность педагогического общения воспитателя-напарника.

Выявлено, что воспитатели-«демократы», работающие в паре с педагогом ярко выраженного авторитарного стиля общения, испытывают особые трудности в организации общения с детьми. «Категорически не устраивает тип воспитателя (авторитарный), которого придерживается моя напарница, так как дети устают от ее «железной» дисциплины и в мою смену «наверстывают упущенное», становятся возбужденными, шумными. Мне очень трудно работать после нее... дети возбуждены, непослушны, на них трудно воздействовать» (9).

Итак, педагогическое общение с детьми тогда эффективно, когда оно осуществляется с позиции доброжелательности, любви к детям, когда формы, средства общения обоих педагогов учитывают природу ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности.

Прекрасны плоды такого общения! Как подметил Януш Корчак, «воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, переживает вместе с ребенком много вдохновенных минут...». Не будем лишать себя этой радости,

ЛИТЕРАТУРА

1. Материалы XXVII съезда КПСС.—М., 1986.
2. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов.—М., 1984.
3. Программа Коммунистической партии Советского Союза. Новая редакция.—М., 1986.
4. *Крупская Н. К.*, Дети—наше будущее. — М., 1975.
5. *Амонашвили Ш. А.* В школу—с шести лет.—М., 1986.
6. *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети!—М., 1983.
7. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой.—М., 1987.
8. *Аеринская И. И., Зверева М. В., Кумарина Г. Ф.* и др. Опыт исследования результатов обучения шестилетних детей в подготовительных классах и группах детского сада//Вопросы психологии. — 1984. — № 4.
- 8а. *Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений за детьми/Избранные психологические произведения.—М., 1975.
9. *Башлакова Л. Н.* Исследование факторов, влияющих на организацию общения воспитателя с детьми//Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. — Минск, 1985.
10. *Березовин Н. А., Коломинский Я. Л.* Учитель и детский коллектив. — Минск, 1975.
11. *Богоявленская О. Б.* Пути к творчеству.—М., 1981.
12. *Бондаренко Е. А.* О психическом развитии ребенка.— Минск, 1974.
13. *Буре Р. С., Година Г. Н.* Учите детей трудиться.—М., 1983.
14. *Буре Р. С., Островская Л. Ф.* Воспитатель и дети.—М., 1985.
15. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра.—М. 1988.
16. *Венгер Л. А.* Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст)//Дошкольное воспитание.—1985.—№ 7.
17. *Венгер Л. А.* Педагогика способностей. — М., 1973.
18. *Венгер Л. А.* Психологическая готовность ребенка к школе//Вопросы психологии.—1984.—№ 4.
19. *Ветлугина Н. А., Кенеман А. В.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду.—М.; 1983.
20. [^] Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Тамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик.—М., 1984.
21. *Воронова В. Я.* Творческие игры старших дошкольников.— М., 1981.
22. Воспитание дошкольников в труде/Под ред. В. Г. Нечаевой,—М., 1980.
23. Воспитание детей в игре/Сост. А. Е. Бондаренко, А. И. Ма-тусик.—М., 1983.
24. Воспитание и обучение в детском саду/Под ред. А. В. Запорожца и Т. А. Марковой.—М., 1976, 184
25. *Выготский Л. С.* Детская психология//Собр. соч.: В 6 т.— М.. 1984.—Т. 4.
26. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте.—М., 1967.
27. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Вопросы психологии.—1966.—№ 6.
28. *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте//Избр. психологические исследования.—М., 1956.
29. *Выготский Л. С.* Педология подростка//Собр. соч. — М., 1984.—Т. 4.
30. *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики//Собр. соч. — М., 1983.—Т. 3.
31. *Глоцер В. Л.* Дети пишут стихи. Книга о детском литературном творчестве. — М., 1964.
32. *Давидчук А. Н.* Развитие у дошкольников конструктивного творчества. — М., 1976.
33. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающегося обучения. — М., 1986.
34. Детская психология: Учебное пособие/Под ред. Я. Л. Коломинского и Е. А. Панько. — Минск, 1981.—Ч. 1.
35. Дидактические игры на занятиях по обучению грамоте в детском саду: Метод. рекомендацы/Сост. Н. С. Старжинская, Л. И. Смагина.—Минск, 1982.

36. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
37. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ.—М., 1985.
38. Дошкольная педагогика. Учебное пособие/Под ред. В. И. Ядешко, Ф. А. Сохина.—М., 1985.
39. Дошкольная педагогика/Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой.—М., 1983.
40. *Житникова Л. М.* Учите детей запоминать. — М., 1985.
41. *Жуковская Р. И.* Игра и ее педагогическое значение.— М., 1975.
42. *Жугова Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду.—М., 1974.
43. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи.—М., 1988.
- 43а. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности/Принцип развития в психологии.—М., 1978.
- 44 *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды.—М., 1986.—Т. 1.
45. *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка,—М., 1986.
46. Игры и упражнения в обучении шестилеток/Под ред. Н. В. Седж.—Минск, 1985.
47. *Карпова С. Н., Лысюк А. Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников.—М., 1986.
48. *Каруле А. Я.* Обучение шестилетних детей в школе: Из опыта работы подготовительных классов.— М., 1984.
- 49У*Ковальчук Я. И.* Индивидуальный подход в воспитательной работе. — М., 1985.
50. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива. — Минск, 1984.
51. *Коломинский Я. Л.* Человек; психология: Кн. для старшеклассников. — М., 1986.
52. *Кондратьева С. В.* Учитель—ученик.—М., 1984, 185
81. *Усова А. П.* Обучение в детском саду.—М., 1981.
82. *Филипчук Г.* Знаете ли вы своего ребенка?: Пер с польск. — М., 1978.
83. *Хоментausкас Г. Т.* Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений//Вопросы психологии. — 1986.—№ 4.
84. *Чуковский К. И.* От двух до пяти.— Минск, 1983.
85. *Эльконин Д. Б.* Психология игры.—М., 1978.
86. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника.—М., 1974.
87. Эстетическое воспитание в детском саду/Под ред. Н. А. Ветлугиной.— М., 1985.
88. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей,—М., 1984,

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	3
I раздел. Готовность к школе и методы изучения психики ребенка	
Глава I. <i>Психологическая готовность к школе . . .</i>	5
§ 1. Интеллектуальная готовность	7
§ 2. Личностная и социально-психологическая готовность . . .	10
§ 3. Волевая готовность	14
§ 4. Адаптация ребенка к школе	16
Глава II. <i>Как изучать психику детей</i>	21
§ 1. Принципы изучения психики ребенка ...	22
§ 2. Основные стратегии изучения психики детей	24
§ 3. Построение исследования	26
§ 4. Конкретные методы исследования	28
§ 5. Методы изучения взаимоотношений между детьми в школе	40
II раздел. Деятельность шестилетнего ребенка	
Глава III. <i>Психологические особенности игровой деятельности детей шестилетнего возраста</i>	51
§ 1. Ролевая игра и ее развитие	
§ 2. Взаимоотношения между детьми в игре	54
§ 3. Игры с правилами	57
§ 4. Роль взрослых в развитии игровой деятельности детей	61
§ 5. Значение игры для психического развития ребенка	63
§ 6. Роль игры в становлении трудовой деятельности	65
Глава IV. Особенности учебной деятельности шестилетних детей	70
§ 1. Учебная деятельность и ее мотивы	—
§ 2. Способы выполнения учебных действий ...	74
§ 3. Познавательная активность ребенка и его общение с педагогом	76
§ 4. Как обучать шестилеток	78

§ 5. Какие умения особенно нужны педагогам . . .	82
188	
Глава V. Особенности художественной деятельности детей шестилетнего возраста	83
§ 1. Художественно-речевая деятельность	84
§ 2. Музыкальная деятельность	86
§ 3. Изобразительная деятельность	87
III раздел. Психология личности и межличностных отношений детей шестилетнего возраста	
Глава VI. Личность ребенка шестилетнего возраста ...	97
§ 1. Социально-психологические предпосылки и условия развития личности ребенка шестилетнего возраста	—
§ 2. Развитие самосознания и самооценки ребенка .	104
§ 3. Развитие мотивационной сферы	107
Глава VII. Индивидуальные особенности шестилетних детей	114
§ 1. Темперамент шестилетних детей	—
§ 2. Способности шестилетних детей ...	122
IV раздел. Познавательная сфера шестилетнего ребенка	
Глава VIII. Психология чувственного познания . . .	128
§ 1. Развитие основных видов чувствительности .	129
§ 2. Восприятие пространства ; 1	130
§ 3. Ориентировка во времени	131
§ 4. Восприятие художественных произведений. . .	133
§ 5. Восприятие человека	135
Глава IX. Память шестилетнего ребенка	138
§ 1. Непроизвольная и произвольная память ребенка —	
§ 2. Формирование элементов логической и иных видов памяти	140
Глава X. Мышление и речь шестилетнего ребенка	143
§ 1. Знания и виды мышления ребенка	—
§ 2. Формы мыслительной деятельности , ^-Нб^	
§ 3. Как развивать мышление	Г5<K\
§ 4. Развитие речи шестилетнего ребенка	153
Глава XI. Воображение ребенка шестилетнего возраста .	162
§ 1. Характеристика образов воображения ребенка .	
§ 2. Развитие и формирование воображения ...	164
Глава XII. Внимание шестилетнего ребенка	167
§ 1. Характеристика видов внимания шестилетних детей	
§ 2. Свойства внимания детей шестилетнего возраста	171
Глава XIII. Учитель и дети	173
§ 1. Типы педагогического отношения учителя к детям	174
§ 2. Педагогическое воздействие в ходе педагогического общения	177
§ 3. Совместимость стилей педагогического общения учителя и воспитателя ..	181
Литература	184

Яков Львович Коломинский **Елизавета Александровна Панько**

УЧИТЕЛЮ О ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Зав. редакцией *Н. П. Семькин* Редактор *А. И. Луньков* Младший редактор *И. Г. Антонова* Художник *Г. И. Сумероноза* Художественный редактор *Е. Л. Ссорина* Технический редактор *Л. П. Бирюкова* Корректор *Е. Г. Чатюк*

ИВ № 10979

Сдано в набор 02.07 87. Подписано к печати 08.12 87. формат 84X108[^]/32. Бум. кн.-журн. Гарнитура литературная. Печать высокая. Уел печ. л. 10.08+ +0.21 фор*. Усл. кр.-отт 10,71. Уч.-изд. л. 10,86+0,33 форэ. Тираж 361 000 экз Заказ 85. Цена 50 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной роши. 41, **Типография № 1** Росглавполитграфпрома, 152901, г. Андропов, ул. Чкалова, 8.

В 1987 году издательство «Просвещение» выпустило в свет следующие книги для учителей в серии «Психологическая наука—школе»:

Аникеева Н. П. Воспитание игрой.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога.

Иващенко И. Ф. Труд и развитие личности школьника,