**Группа ПНК - 264 9-13 ноября 2020г.**

**1. Дисциплина: ПСИХОЛОГИЯ**

**2. Преподаватель: Ремская Е.А.**

**3. Название темы: Психическое развитие в младшем школьном возрасте. Психологическая готовность к школьному обучению. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте (6 часов)**

**4. Дата сдачи заданий: 13.11.2020г. на электронный адрес** [**Lenarem@bk.ru**](mailto:Lenarem@bk.ru)

**Контрольные задания**

1. Изучить и законспектировать теоретический материал.

2. Ответить на вопросы в письменном виде

1. В чем заключается специфика психического развития в младшем школьном возрасте?
2. Каковы потенциальные возможности развития в этот пе­риод?
3. В чем состоит психологический смысл кризиса 7 лет? Каковы основные внешние проявления этого кризиса?
4. Каковы основные параметры психологической готовности ребенка к школе?
5. В чем состоит специфика учебной деятельности?

***Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка***

Начало младшего школьного возраста определяется **мо­ментом поступления ребенка в школу.**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирова­ние, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга за­канчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулиру­ющее и тормозящее влияние коры на подкорковые струк­туры оказывается недостаточным.

Несовершенство регули­рующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школь­ники легко отвлекаются, не способны к длительному со­средоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом **второго физиологического криза,** приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестрой­кой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организ­ма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время опреде­ленные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психи­ческая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует бо­лее успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические из­менения отвечают повышенным требованиям новой ситу­ации. Более того, для детей, отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности, этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать свер­стников.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномер­ность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Ука­зывая на это, некоторые ученые приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в кален­дарном возрасте».

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности де­тей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяже­нии возраста эти параметры повышаются, в целом про­дуктивность и качество работы младших школьников при­мерно наполовину ниже, чем соответствующие показате­ли старшеклассников.

На протяжении младшего школьного возраста проис­ходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка:

качественно преобразуется познавательная сфе­ра,

формируется личность,

складывается сложная систе­ма отношений со сверстниками и взрослыми.

Все эти ас­пекты психического развития младших школьников будут подробно рассмотрены далее.

***Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития***

В отечественной психологии специфика каждого возра­ста, каждого возрастного этапа раскрывается через анализ ведущей деятельности, особенности социальной ситуации развития, характеристику основных возрастных новообра­зований.

Младший школьный возраст связан с **переходом ре­бенка к систематическому школьному обучению.** Начало обучения **в** школе ведет к коренному изменению соци­альной ситуации развития ребенка. Он становится «об­щественным» субъектом и имеет теперь социально зна­чимые обязанности, выполнение которых получает об­щественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требова­ниями.

*Ведущей в младшем школьном возрасте становится учеб­ная деятельность.* Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном воз­растном этапе. *В рамках учебной деятельности складывают­ся психологические новообразования, характеризующие наи­более значимые достижения в развитии младших школьни­ков и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.*

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интен­сивного развития и качественного преобразования позна­вательных процессов: они начинают приобретать опосред­ствованный характер и становятся осознанными и произ­вольными. Ребенок постепенно овладевает своими психи­ческими процессами, учится управлять **восприятием, вниманием, памятью.**

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обу­чения **мышление** выдвигается в центр сознательной дея­тельности ребенка, становится доминирующей функцией.

В ходе систематического обучения, направленного на ус­воение научных знаний, происходит развитие словесно-логического, понятийного мышления, что ведет к пере­стройке и всех других познавательных процессов: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие ду­мающим»1. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникно­вению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к ***произвольной******регуляции поведения****.* Происходящая в этом воз­расте «утрата детской непосредственности» характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку дей­ствовать не непосредственно, а руководствоваться созна­тельными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начина­ет складываться *новый тип отношений с окружающими людь­ми.* Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачи­вается, все большее значение для ребенка начинают при­обретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

- рефлексия, анализ, внутренний план действий;

- развитие нового познавательного отношения к дей­ствительности;

- ориентация на группу сверстников.

***Ценность младшего школьного возраста***

Глубокие изменения, происходящие в психологичес­ком облике младшего школьника, свидетельствуют о ши­роких возможностях развития ребенка на данном возраст­ном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как ак­тивного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действования в этом мире.

**Младший школьный возраст является сензитивным для:**

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

- раскрытия индивидуальных особенностей и способ­ностей;

- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- становления адекватной самооценки, развития кри­тичности по отношению к себе и окружающим;

- усвоения социальных норм, нравственного развития;

- развития навыков общения со сверстниками, уста­новления прочных дружеских контактов.

**Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития**: преобразуются интеллект, лич­ность, социальные отношения.

**Ведущая роль учебной дея­тельности в этом процессе не исключает того, что млад­ший школьник активно включен и в другие виды деятель­ности** (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершен­ствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на дан­ном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учить­ся, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в даль­нейшем (за рамками сензитивного периода) будет значи­тельно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегая вперед, можно сказать, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, которые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтере­сованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки подрос­ткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необхо­димых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с пред­стоящими сложностями подросткового возраста.

***Кризис*** *7* ***лет***

Переходный период от дошкольного к младшему школь­ному возрасту знаменуется наступлением возрастного **кри­зиса 7 лет.** По словам Л.С. Выготского, этим кризисом от­крывается школьный возраст. В период кризиса 7 лет про­исходит существенное изменение всего психологического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением.

Внешними проявлениями кризиса являются заметные изменения в поведении ребенка: он начинает манерни­чать, кривляться, бросается в глаза демонстративность. Все это производит впечатление странного, немотивирован­ного поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать хорошо знакомым, привычным нор­мам поведения (особенно когда дело касается выполне­ния повседневных бытовых требований). За этими внешне негативными проявлениями скрыва­ются глубокие изменения в психической жизни ребенка, которые и составляют основной психологический смысл кризиса 7 лет.

Согласно Л.С. Выготскому, основой этих изменений яв­ляется *утрата детской непосредственности.* Ребенок, всту­пивший в полосу кризиса, теряет детскую наивность; во всех своих проявлениях в поведении, в отношениях с ок­ружающими он становится не таким понятным, как рань­ше. Теперь по поведению ребенка взрослые не могут одно­значно судить о том, что он думает, чувствует, пережива­ет, чего действительно хочет. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим.

Потеря непосредственности связана с тем, что между желанием что-то сделать и действием «вклинивается» ин­теллектуальный момент: ребенок начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения его результата, возможных отдаленных по­следствий и пр. Тем самым поведение ребенка перестает быть импульсивным и становится *опосредствованным и про­извольным.* И хотя в младшем школьном возрасте ребенок в значительной степени сохраняет открытость, эмоциональ­ность, стремление сделать то, что очень хочется, у него уже появляется способность управлять своим поведением.

Черты опосредствованности, произвольности приобре­тает и вся психическая жизнь ребенка. Если раньше, в до­школьном детстве, он мог вести себя более или менее про­извольно только в игре или с опорой на помощь взросло­го, то в 6-7 лет эта способность становится внутренним достоянием самого ребенка и распространяется на различ­ные сферы жизнедеятельности.

Наряду с этим происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Впервые возника­ет *обобщение переживаний.* Череда успехов или неудач, каж­дый раз переживаемых ребенком в каких-либо ситуациях (учеба, продуктивные виды деятельности, общение), при­водят к формированию устойчивых аффективных комп­лексов чувства неполноценности, ущемленного самолю­бия или, напротив, чувства собственной значимости, уме­лости, компетентности.

Хорошей иллюстрацией может служить приводимая Л.С. Выготским история мальчика, страдавшего хромотой. Несмотря на свой недуг, заметно мешавший ему в под­вижных играх, этот мальчик очень любил играть с ребятами в футбол. Такие игры заканчивались для него, как пра­вило, неутешительно, так как сверстники сердились на него за неловкость, дразнили, исключали из игры. Неуда­чи и насмешки, конечно же, огорчали ребенка, но, не­смотря на хронический неуспех, у него не возникало чув­ства собственной неполноценности и всякий раз при пер­вой же возможности он стремился снова и снова принять участие в игре. Так продолжалось довольно долго. И вдруг наступил момент, когда мальчик стал наотрез отказываться от игры в футбол. Никакие уговоры не помогали, он заяв­лял, что лучше посидит дома, а играть с ребятами ему совсем неинтересно.

Что же произошло? Неужели мальчику действительно расхотелось играть? Конечно, нет. Просто к повзрослев­шему ребенку пришло осознание своего неуспеха, возникло обобщенное переживание собственной несостоятельности в спортивных занятиях, и это оказалось сильнее непос­редственного желания играть.

Возникающие аффективные образования, конечно, могут в дальнейшем изменяться по мере накопления ре­бенком более широкого и разнообразного опыта. Однако наиболее устойчивые из них, подкрепляясь соответст­вующими событиями и оценками со стороны окружаю­щих, будут влиять на формирование самооценки ребенка, уровень его притязаний. Именно на них он начинает те­перь ориентироваться в своих действиях и поступках.

Период кризиса 7 лет связан с коренным изменением социальной ситуации развития ребенка. У него впервые возникает *осознание своего места в системе человеческих отношений.* По словам Л.И. Божович, кризис 7 лет являет­ся периодом рождения *социального* «Я».

Весь ход психического развития ребенка приводит к тому, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляется отчетливое стремление занять новое, более взрослое положение в жизни - стремление к новому положению в системе общественных отношений, и выполнять новую, важную не только для них, но и для окружающих деятельность - потребность к осуществлению общественно значимой деятельности.

Этот новый уровень развития самосознания связан с появлением *внутренней позиции.* Это центральное личност­ное образование, которое теперь начинает определять всю систему отношений ребенка: к себе, к другим людям, к миру в целом. В условиях всеобщего школьного обучения все это реа­лизуется в стремлении к *социальной позиции школьника* и к выполнению деятельности, обеспечивающей реализацию этой позиции, - учению.

Кризис 7 лет, как и любой возрастной кризис, не имеет четко выраженных границ и не связан с формальным дости­жением ребенком соответствующего паспортного возраста. Психологические исследования показывают, что у современ­ных детей верхняя граница кризиса смещается к 6 годам, поэтому правомерно вести речь о кризисе 6-7 лет. При этом у детей, являющихся сверстниками, период кризиса может не совпадать во времени. Это может быть связано с особен­ностями общего психического и психофизического разви­тия ребенка, характером его социального окружения, осо­бенностями воспитания и т.д. Поэтому дети-одногодки мо­гут находиться **в** психологически разных возрастных группах: дети, не прошедшие кризис 6-7 лет, по сути еще являются дошкольниками; дети, преодолевшие кризис со всеми его потерями и приобретениями, готовы вступить в новый воз­растной этап. Это во многом и составляет суть проблемы пси­хологической готовности детей к школе.

***Психологическая готовность к школьному обучению***

Проблема готовности к школе включает педагогичес­кий и психологический аспекты. В этой связи выделяют педагогическую и психологическую готовность к школе.

**Педагогическая готовность к школе** определяется уров­нем владения специальными знаниями, умениями и на­выками, необходимыми для обучения в школе. Это навы­ки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текстов, чтение стихов и т.д.

Безусловно, владение всеми этими навыками и умени­ями может облегчить ребенку первый этап школьного обу­чения, усвоения школьной программы. Однако высокий уровень педагогической готовности сам по себе еще не может обеспечить достаточно успешного включения ре­бенка в школьную жизнь. Нередко случается, что дети, продемонстрировавшие при приеме в школу хороший уро­вень педагогической готовности, далеко не сразу могут включиться в учебный процесс, еще не чувствуют себя настоящими школьниками: они не готовы выполнять про­стейшие дисциплинарные требования учителя, не умеют работать по заданному образцу, выбиваются из общего темпа работы в классе, не умеют налаживать отношения с одноклассниками и пр.

В то же время дети, показавшие не столь высокую предварительную обученность, но облада­ющие необходимым уровнем психологической зрелости, без труда справляются с требованиями школы и успешно овладевают учебной программой.

**Психологическая готовность к школе** - это сложное об­разование, представляющее собой целостную систему вза­имосвязанных качеств:

особенностей мотивации,

сформи­рованности механизмов произвольной регуляции действий,

достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития,

определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками и др.

Развитие всех этих ка­честв в их единстве до определенного уровня, способного обеспечить освоение школьной программы, и составляет содержание психологической готовности к школе.

**В качестве основных компонентов психологической го­товности к школьному обучению выделяются:**

личностная готовность,

развитие произвольной сферы (волевая готов­ность) и

интеллектуальная готовность.

**Личностная готовность к школьному обучению.** Успеш­ность школьного обучения во многом определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, стать учеником, хо­дить в школу. Как уже отмечалось, эта новая система потребностей, связанная со стремлением ребенка стать школьником, выполнять новую, общественно значи­мую деятельность, образует ***внутреннюю позицию школьника****,* которая является важнейшей составляющей лич­ностной готовности к школе.

Первоначально эта позиция далеко не всегда связана с полноценным желанием ребенка учиться, получать зна­ния. Многих детей привлекают в первую очередь внешние атрибуты школьной жизни: новая обстановка, яркие пор­тфели, тетради, ручки и пр., желание получать отметки. И лишь позднее может появиться желание учиться, узна­вать в школе что-то новое.

Выделить не формальные, а содержательные аспекты школьной жизни ребенку помогает учитель. Однако для того, чтобы учитель мог выполнить эту функцию, ребе­нок должен быть готов вступить с учителем в отношения нового типа. Эта форма отношений ребенка со взрослым получила название ***внеситуативно-личностного общения****.* Ребенок, владеющий этой формой общения, восприни­мает взрослого как непререкаемый авторитет, образец для подражания. Его требования выполняются точно и бес­прекословно, на его замечания не обижаются, напротив, к критическим словам взрослого относятся с повышен­ным вниманием, на указанные ошибки реагируют по-деловому, стараются как можно быстрее их исправить, внеся в работу необходимые изменения.

При таком отношении к учителю дети способны вести себя на уроке в соответствии со школьными требования­ми: не отвлекаться, не затевать с учителем разговоры на посторонние темы, не выплескивать свои эмоциональ­ные переживания и т.д.

Не менее важной стороной личностной готовности является способность ребенка устанавливать ***отношения сотрудничества с другими детьми.***Умение успешно взаи­модействовать со сверстниками, выполнять совместные учебные действия имеет большое значение для освоения полноценной учебной деятельности, которая по сути сво­ей является коллективной.

Личностная готовность предполагает также определен­ное ***отношение к себе****.* Для овладения учебной деятельно­стью важно, чтобы ребенок умел адекватно относиться к результату своей работы, оценивать свое поведение. Если самооценка ребенка завышенная и недифференцированная, что характерно для дошкольника (он уверен, что он «самый лучший», что его рисунки, поделки и пр. «лучше всех»), о личностной готовности к школе говорить не­правомерно.

**Развитие произвольной сферы.** Школьная жизнь требу­ет от ребенка соблюдения большого числа правил. Им подчинено поведение учеников на уроке (нельзя шуметь, разговаривать с соседом, заниматься посторонними де­лами, нужно поднимать руку, если хочешь что-то спро­сить, и т.д.), они служат для организации учебной рабо­ты учащихся (содержать тетради и учебники в порядке, делать записи определенным образом и т.д.), регулируют отношения учеников между собой и с учителем.

Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу - основные пока­затели сформированности произвольного поведения. Его развитие Д.Б. Эльконин считал наиболее важной состав­ляющей готовности к школе.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен следу­ющий широко известный эксперимент. Взрослый просил ребенка разобрать кучу спичек, перекладывая их по одной в другое место. Затем экспериментатор уходил, оставляя ребенка одного в комнате. В эксперименте участвовали дети 5, 6 и 7 лет. Оказалось, что более старшие дети, готовые к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту совер­шенно непривлекательную и в целом бессмысленную ра­боту (ведь они договорились об этом со взрослым). Дети помладше, не готовые к школе, некоторое время после ухода экспериментатора продолжали это занятие, но за­тем начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, кото­рая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание (оставляя ребенка в комнате, экспериментатор говорил: «Я сейчас уйду, а Буратино ос­танется»). Поведение детей при этом менялось: они по­сматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям при­сутствие контролирующего взрослого и придало этой си­туации новый смысл.

Этот эксперимент показывает, что за выполнением правила лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка и он приобретает способность самостоятельно руководствоваться правилом.

**Интеллектуальная готовность к школьному обучению.** С поступлением в школу ребенок приступает к системати­ческому изучению наук. Это требует определенного уров­ня познавательного развития. Ребенок должен быть спо­собен встать на точку зрения, отличную от его собствен­ной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не со­впадающие с его непосредственными житейскими пред­ставлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным услови­ем перехода к предметному обучению.

Для этого ребенку необходимо *владеть определенными средствами познавательной деятельности* (сенсорными эта­лонами, системой мер), *осуществлять основные мысли­тельные операции* (уметь сравнивать, обобщать, класси­фицировать объекты, выделять их существенные призна­ки, делать выводы и пр.).

Интеллектуальная готовность предполагает также наличие *умственной активности* ребенка, достаточно широкие позна­вательные интересы, стремление узнавать что-то новое.

Психологическая готовность к школе - это сложное, комплексное образование, которое является *итогом пол­ноценно прожитого дошкольного детства.* Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующий воз­растной период.

Уровень педагогической готовности выявляет учитель. Психологическая готовность ребенка к школе определя­ется психологом, в распоряжении которого имеются спе­циальные диагностические программы.

Все дети, достигшие 6,5-7 лет и не имеющие противо­показаний по состоянию здоровья, приходят в школу и начинают в ней учиться независимо от того, какой уро­вень готовности к обучению они продемонстрировали при записи в школу. Поэтому диагностика готовности к обу­чению должна быть ориентирована на выявление индивидуальных психологических особенностей ребенка с уче­том их перспективного развития.

Следует иметь в виду, что ребенок поступает в школу, имея лишь предпосылки (достаточные или недостаточ­ные) к началу овладения новой для него учебной дея­тельностью. По словам Л.С. Выготского, собственно го­товность к школьному обучению формируется в ходе са­мого обучения, в ходе работы с ребенком по конкретной учебной программе. Считается, что судить об уровне го­товности к школе правомерно лишь к концу первого по­лугодия первого года обучения.

Уровни педагогической и психологической готовности, показанные ребенком при приеме в школу, анализируются учителем и психологом с тем, чтобы они могли совмест­ными усилиями выработать тактику работы с каждым ре­бенком, учитывая его индивидуальные особенности.

***Специфика учебной деятельности*** *в* ***младшем школьном возрасте***

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится **учебная деятельность,** в процессе которой ребенок приобщается к достижениям человеческой культуры, усваивает знания и умения, накопленные пред­шествующими поколениями. Усвоение ребенком челове­ческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобще­нии к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приоб­ретает особый характер и содержание.

При переходе к школьному обучению предметом усво­ения становятся научные понятия, теоретические знания, что в первую очередь и определяет *развивающий характер учебной деятельности.*

*Отличие результата учебной деятельности от других деятельностей наиболее ярко обнаруживается при ее срав­нении с деятельностью продуктивной, или трудовой. Ре­зультатом продуктивной, или трудовой, деятельности все­гда является некоторый материальный продукт*, который получается в ходе изменений, внесенных человеком в ис­ходные материалы: результат рисования - конкретное изображение, рисунок; результат лепки - поделка из пла­стилина или глины; результат конструирования - соору­жение из кубиков или деталей конструктора и т.п. Еще более отчетливо получение конкретного продукта высту­пает в труде.

*Иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя усваивает научные понятия.*

Что же в таком случае является результатом учебной деятельности?

*Таким образом, учебная деятель­ность — это деятельность по самоизменению, самосовершен­ствованию, а ее продукт - те изменения, которые произош­ли при ее выполнении в самом субъекте, т.е. ученике.*

Учебная деятельность имеет, конечно, и внешние ре­зультаты: полученное решение математической задачи, на­писанное учеником сочинение или диктант и пр. Но эти результаты важны для учителя и самих учащихся не сами по себе, а как показатели произошедших в учениках изме­нений. С этой позиции они и получают определенную оцен­ку: этому ученик уже научился и умеет делать хорошо, а это пока еще не освоил.

Овладение учебной деятельнос­тью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, *в младшем школь­ном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.*

**Учебная деятельность имеет определенную структуру:**

**1) мотивы учения;**

**2) учебные задачи;**

**3) учебные действия;**

**4) контроль;**

**5) оценка.**

Для полноценного формирования учебной деятельнос­ти требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источни­ком школьных трудностей. Поэтому при диагностике воз­можных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уро­вень сформированности разных компонентов учебной де­ятельности.

***Мотивы учения***

Учебная деятельность младших школьников регулиру­ется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

**Сложная система мотивации учения, включает следу­ющие группы мотивов:**

I. *Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:*

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться по­буждает стремление к проявлению интеллектуальной ак­тивности, потребность думать, рассуждать на уроке, пре­одолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. *Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:*

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения зна­ний для будущего, желание подготовиться к будущей ра­боте и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобре­ние со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, ко­торые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Для диагностики мотивации учения младших школь­ников могут быть использованы: методика «Беседа о шко­ле»1, рисунки на тему «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников 3-4-го классов более информативными являются сочинения на аналогич­ные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

***Умение выделять учебную задачу***

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная за­дача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает част­ными же способами решения. Лишь при длительной тре­нировке и выполнении целой серии таких задач дети усва­ивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим спо­собом, который затем безошибочно используют при ре­шении каждой частной задачи подобного типа. Таким об­разом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному.

**Умение выделять учебную задачу,** т.е. выделять общий способ действия, - важная составляющая учебной деятель­ности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учи­тель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоя­тельной учебной деятельности.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несов­падения приводит известный психолог К.В. Бардин: «На­пример, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы по­казать, что число пять состоит из двух и трех. При реше­нии арифметических задач внимание маленького школь­ника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: „надо поровну". Когда учи­тель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель»1.

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палоч­ки, кружочки, кубики и пр.), который по условию зада­ния требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т.д., нередко превращается в предмет практического манипу­лирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической.

Неумение школьников выделять учебную задачу отно­сится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим стра­дают и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельнос­тью. Помощь в этом могут оказать беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке при выполнении учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т.д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит уме­ло заданным вопросам. Они могут касаться отдельных за­даний или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть на­правлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, к разным правилам, и т.д.

Как показывает практика, научить младшего школьни­ка выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обра­щать специальное внимание на регулярное выделение учи­телем на уроках соответствующих учебных задач. Необходи­мую помощь при этом могут оказать и родители, контроли­руя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игро­вые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание2.

***Учебные действия***

Выполнение учебной задачи осуществляется с помо­щью **учебных действий,** посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов дей­ствия3.

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, изображение заданных образцов тем или иным способом: графически, в виде моделей или словесных опи­саний и т.д.). Другие характерны для работы с определен­ным учебного предметом, третьи - для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изу­чении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полно­ценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) из­менить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного сло­ва и выделить морфемы; 4) установить функциональное зна­чение морфем данного слова и т.д. Если школьник по раз­ным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Обучение учебным действиям, необходимым для овла­дения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноцен­ное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. **с общими при­емами учебной работы школьников.**

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала.* Младшие школьники, как правило, используют прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучива­ния: многочисленные стихотворения, правила, таблица ум­ножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и не­достаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, уловить последова­тельность и логику изложения и т.д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить **п л а н** и т.п.

Этим приемам младших школьников необходимо спе­циально обучать, начиная со 2-3-го класса. Задачу эту це­лесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учите­ля, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами уче­ники не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадек­ватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальными. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учить­ся. А это часто сказывается при переходе в среднюю шко­лу, когда резко возрастают учебные требования, увеличи­ваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, необ­ходимо специально и целенаправленно обучать младших школьников приемам активной мыслительной обработ­ки запоминаемого материала (подробнее об этом в теме «Виды памяти»).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях.