**Группа ПНК - 263 16-20 ноября 2020г.**

**1. Дисциплина: ПСИХОЛОГИЯ**

**2. Преподаватель: Ремская Е.А.**

**3. Название темы: Психология младшего школьного возраста (6 часов)**

**4. Дата сдачи заданий: 20.11.2020г. на электронный адрес [Lenarem@bk.ru](mailto:Lenarem@bk.ru) Конспект не присылайте. Только развернутые ответы на вопросы.**

**Контрольные задания**

1. Изучить и законспектировать теоретический материал.

2. Ответить на вопросы в письменном виде

1. Каковы основные особенности мышления детей младшего школьного возраста?
2. В чем заключаются возможности и ограничения мыслитель­ной деятельности младших школьников?
3. Каковы основные пути развития мышления учащихся в начальной школе?
4. Каковы особенности развития познавательных процессов (вос­приятия, памяти, внимания) в младшем школьном возрасте?
5. Какие качественные преобразования познавательной сфе­ры происходят на протяжении младшего школьного возраста? Чем они обусловлены?
6. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения?
7. Каковы основные условия, способствующие формированию у детей умения управлять своим поведением?

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Специфика мышления в младшем школьном возрасте.**

**Овладение основными мыслительными действиями.**

**Становление внутреннего плана действий. Развитие рефлексии.**

***Специфика мышления*** *в* ***младшем школьном возрасте***

**К** началу младшего школьного возраста психическое раз­витие ребенка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь - уже прошли достаточно долгий путь развития. И поэтому ребенок 6-7 лет уже многое может: он хорошо ориентируется в окружающем мире и уже немало знает о нем, легко запоминает информацию разнообраз­ного содержания, многочисленные стихи и сказки, умеет отгадывать загадки, решать задачи, условия которых даны в наглядном плане, может придумывать небольшие исто­рии, достаточно связно высказывать свое мнение о раз­личных событиях, умеет и любит рисовать, лепить, кон­струировать, порой совсем неплохо обращается с компь­ютером и т.д.

Напомним, что различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребен­ка, функционируют не изолированно друг от друга, а пред­ставляют сложную систему, каждый из них связан со всеми остальными. Эта связь не остается неизменной на про­тяжении детства: в разные периоды ведущее значение для общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве основное значе­ние имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте - памяти.

Какая же сторона умственного развития обеспечивает дальнейшее совершенствование психики ребенка в млад­шем школьном возрасте?

*Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее* ***разви­тие мышления.*** *Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение сис­темой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестрой­ку всех остальных психических процессов, в первую оче­редь восприятия и памяти.*

С началом систематического школьного обучения мыш­ление выдвигается в центр психического развития ребен­ка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в систе­ме других психических функций, которые под его влияни­ем интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер.

*Мышление ребенка младшего школьного возраста на­ходится на переломном этапе развития. В этот период со­вершается переход от мышления наглядно-образного, яв­ляющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению.*

Напомним, что **наглядно-образное мышление** дает воз­можность решать задачи в непосредственно данном, на­глядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реаль­ную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происхо­дит в ситуации *наглядно-действенного мышления*), а с их образами.

Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к **словесно-логическому мышлению**, основу ко­торого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние при­знаки предметов, а понятия, отражающие наиболее суще­ственные свойства предметов и явлений и соотношения между ними, это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятель­ности - учебной.

Словесно-логическое, понятийное мышление форми­руется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминиру­ющим является наглядно-образное мышление.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представ­ления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Мышление первоклассника тесно связано с его личным опытом и потому в предметах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является *мышле­ние, опирающееся на наглядность.*

Мышление ребенка в начале младшего школьного воз­раста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия сис­тематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит.

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

во-первых, несформированностью представлений о постоянстве ос­новных свойств вещей - *непонимание принципа сохранения;*

во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько при­знаков предмета и сопоставить их изменения - *центрация:* дети склонны обращать внимание только на одну, наибо­лее очевидную для них характеристику объекта, игнори­руя остальные.

Феномен центрации определяет неспособ­ность ребенка учесть точку зрения других людей; его соб­ственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм).

Эти особенности мышления детей наглядно демонст­рируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение. Например, ребенку показывают два одинаковых стака­на (рис. 13), в каждый из которых налито одинаковое ко­личество жидкости. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой - более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане по­вышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жид­кости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохра­нения, обычно указывают на тот, в котором уровень жид­кости выше. Дети, понимающие данный принцип и спо­собные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.

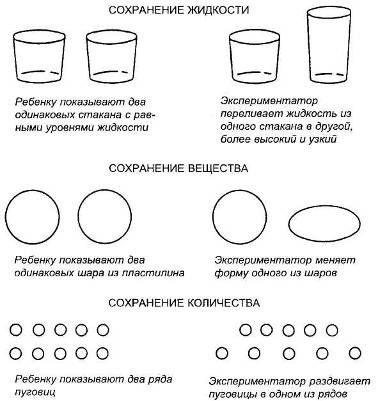


Рис. 13. Три типа задач на сохранение для исследования

мышления ребенка на стадии конкретных операций

(см.: Развитие личности ребенка. — М., 1987)

Еще один опыт. Перед ребенком выкладывают два со­вершенно одинаковых шарика. Он устанавливает, что эти шарики равны по количеству содержащегося в них веще­ства пластилина. После этого экспериментатор на глазах у ребенка меняет форму одного из шаров, раскатывая его в лепешку или колбаску. Если после этого спросить, где пластилина больше, ребенок может ответить, что в ле­пешке или колбаске.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После воп­роса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отве­чает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвига­ют, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос по­вторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчи­тав, что теперь в нем пуговиц больше.

Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетель­ствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления харак­терен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии - *способность использовать ло­гические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу.* На этой стадии дети способны осу­ществлять операции, обратные выполненным, т.е. владе­ют принципом сохранения. Они понимают, что, если, на­пример, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой ле­пешки вновь скатать шарик, его масса не изменится.

Кроме того, на этой стадии дети приходят к понима­нию двух важнейших логических принципов:

1. Принцип эквивалентности, согласно которому:

если *А=В,* а *В=С,* то *А=С.*

*2.* Объекты имеют несколько измеряемых характерис­тик, например вес и размер, которые могут находиться в различных соотношениях: камешек маленький и легкий, воздушный шар большой, но все равно легкий, а автомо­биль большой и тяжелый.

На стадии дооперационального мышления дети учиты­вают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в глаза характеристику объекта, например, обращают вни­мание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, дети оказываются не способны справиться с задачами на сохранение.

Овладение принципом сохранения как раз и происхо­дит в возрасте примерно 6-7 лет. Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также спе­циальное развивающее обучение, предполагающее исполь­зование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин1.

Мышление на стадии конкретных операций характеризуется также способностью ранжировать объекты по како­му-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифициро­вать их.

Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отно­шении дискретных величин, количества жидкости, коли­чества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия.

Современные психологические исследования показы­вают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о несформированности умственных операций, начинают ис­чезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, на­пример связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобща­ется к системе научных понятий, его умственные опера­ции становятся менее связанными с конкретной практи­ческой деятельностью или наглядной опорой. На базе это­го у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышле­ние позволяет решать задачи и делать выводы, ориентиру­ясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приемами мыслительной деятельности, при­обретают способность действовать «в уме» и анализиро­вать процесс собственных рассуждений.

Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи.

С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как ана­лиз, внутренний план действий, рефлексия.

***Овладение основными мыслительными действиями***

Напомним, что **анализ** как мыслительное действие пред­полагает *разложение* целого на части, *выделение* путем **срав­нения** общего и частного, *различение* существенного и не­существенного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *вы­делять в предметах и явлениях различные свойства и призна­ки.* Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Уме­ние выделять свойства дается младшим школьникам с боль­шим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагиро­вания свойства от предмета. Как правило, из бесконечно­го множества свойств какого-либо предмета первоклас­сники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различ­ными аспектами действительности такая способность, бе­зусловно, совершенствуется. Однако это не исключает не­обходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять мно­жество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сравнения данного предмета **с** дру­гими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сопоставления различные предметы и последовательно сравнивать с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Та­лызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, бле­стящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирь­ку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассо­вый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывает­ся слово „кубик". Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом „кубик" вначале записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стек­лом, поролоном и другими предметами. Это позволяет уче­никам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом „кубик". В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств куби­ка. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учи­тель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похо­жими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвое­ния ученики должны не только выделять свойства, сравни­вая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предме­тами, надо предметы постепенно убирать и заставлять де­тей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравне­нию, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредствен­но, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен»1.

Для развития у детей умения выделять различные свой­ства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать посло­вицы и поговорки («Почему говорят „Как с гуся вода", „Не все то золото, что блестит", „Как об стенку горох"?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка об­ращать внимание на хорошо знакомые предметы и явле­ния, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо *вводить понятие общих* и *отличительных (частных), существенных и несущественных признаков.*

Неумение выделять общее и существенное может серь­езно затруднить процесс обучения. В этом случае типичны­ми для ребенка становятся проблемы с обобщением учеб­ного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, де­ление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п.

Умение выделять существенное способствует формиро­ванию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят B.C. Ротенберг и СМ. Бон-даренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: „Фунт муки стоит двенад­цать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?" По­наблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве слу­чаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неуме­ние отбросить что-то относящееся „не сюда", одна из наи­более трудных для школьника умственных операций».

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в 1 классе, без овладения ими не происходит полноцен­ного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу первого года обучения лишь не­значительный процент первоклассников владеет приема­ми сравнения, подведения под понятие, выведения след­ствия и т.п. Немало школьников не осваивают их и к стар­шим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целе­направленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать разнообразные психолого-педагогические материалы'.

***Становление внутреннего плана действий***

Каждое психическое действие проходит в своем разви­тии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практи­ческого действия с материальными предметами,

затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой,

после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи»,

затем становится доста­точным проговаривание этого действия «про себя»

и, на­конец, на заключительном этапе действие полностью ус­ваивается и, преобразуясь качественно (свертывается, со­вершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме».

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифме­тических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример - обучение счету:

1) ребенок учится пересчитывать и склады­вать реальные предметы;

2) учится проделывать то же самое с изображениями предметов (например, считает нарисо­ванные кружочки);

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

4) действие проговаривается шепотом и, наконец,

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

Примечательно, что устный счет на уроках математики - один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто мож­но наблюдать первоклассников в конце учебного года и даже учащихся 2-3 классов, которые во время устного счета пе­ресчитывают под партой пальцы на своих руках, причем де­лают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действитель­но считающих в уме.

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает спо­собность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предус­матривать и оценивать возможные варианты и т.д. «Чем боль­ше „шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) созда­ют благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане»1.

Развитию внутреннего плана действий у младших школь­ников способствуют также различные игры (особенно шах­маты, «пятнашки» и др.) и упражнения.

***Развитие рефлексии***

Характеризуя особенности мышления ребенка в «пер­вом школьном возрасте», т.е. младшего школьника, Л.С.Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому

не может в полной мере овладеть ими.

Он еще мало спосо­бен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пы­таться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя».

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать **рефлексией,** т.е. способностью оценивать соб­ственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Напом­ним, что именно эти действия являются важнейшими ком­понентами учебной деятельности. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он де­лает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то другому, он сам начинает лучше понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (мате­матическому, грамматическому и др.) необходимо требо­вать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенку следует задавать вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно, и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ре­бенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а *постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновы­вать свои действия.*

Возможно также использование коллективной мыслитель­ной деятельности, когда анализ решения задачи дети прово­дят в паре, при этом один из учеников выполняет роль кон­тролера, требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внут­ренний план действий и рефлексия) формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности. В усло­виях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полно­ценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообра­зования будут складываться раньше, чем в условиях тра­диционного обучения'. Это, безусловно, создает более ши­рокие возможности для психического развития и исполь­зования умственного потенциала младших школьников.

**ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Развитие восприятия. Развитие памяти. Развитие внимания.**

***Развитие восприятия***

Способность ребенка успешно включиться в процесс школьного обучения во многом зависит **от уровня разви­тия его восприятия, или сенсорного развития.**

Восприятие является основой познавательной деятель­ности, поэтому нормальное умственное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Как правило, дети, поступающие в школу, обладают достаточным уровнем сенсорной культуры1. У них имеют­ся довольно полные представления о сенсорных эталонах.

*Сенсорные эталоны* - это созданные человеческой культу­рой общепринятые образцы внешних свойств предметов.

Так, для зрительного восприятия выработаны:

* сенсорные эталоны цвета:
* хроматические цвета - 7 основных цветов спектра и их оттенки;
* ахроматические цвета - бе­лый, серый, черный;
* эталоны формы - геометричес­кие фигуры;
* эталоны величины - метрическая сис­тема мер.

В области слухового восприятия эталонами явля­ются звуковысотные отношения, фонемы родного языка.

Соответствующие эталоны существуют во вкусовом, обо­нятельном восприятии.

К концу дошкольного возраста ребенок может пользо­ваться сенсорными эталонами как своеобразными единицами измерения, мерками при оценке различных свойств окружающих предметов. Он различает цвета, формы, ве­личину предметов, их расположение в пространстве; мо­жет правильно назвать цвета и формы предметов, верно соотнести их по величине; умеет изобразить основные формы, раскрасить изображение в заданный цвет.

Развитое восприятие имеет принципиальное значение для усвоения школьных дисциплин. Так, формирование эле­ментарных математических представлений предполагает зна­ние геометрических форм, умение сравнивать по величине. Для усвоения грамоты (первоначальных навыков письма и чтения) огромную роль играет фонематический слух, по­зволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начерта­ний букв. Например, встречающаяся иногда у детей замена букв или цифр, похожих по написанию (и - н, 9 и 6 и др.), может быть обусловлена недостатками в развитии зритель­ного восприятия. Уроки природоведения, рисования, тру­да, физкультуры также требуют развитого восприятия.

Психологические исследования показывают, что к на­чалу младшего школьного возраста восприятие детей, не­смотря на его большие возможности, еще очень несовер­шенно. Это связано с тем, что примерно до 7 лет воспри­ятие ребенка носит глобальный характер: в сложной фигуре ребенок воспринимает только впечатление целого, без анализа частей, без синтеза их отношений.

Совершенствование детского восприятия происходит по пути развития *перцептивной активности ребенка.* Перцеп­тивная активность предполагает целенаправленное, сис­тематическое исследование воспринимаемого предмета с целью выделения и анализа наиболее существенных его признаков и построения на этой основе целостного обра­за. Так, при зрительном восприятии предмета или его изоб­ражения глаз совершает многочисленные обследующие движения вдоль контура рассматриваемой фигуры с фиксацией наиболее примечательных, важных для ее опозна­ния частей.

Исследования показывают, что перцептивные действия развиваются с возрастом: в частности, дети 9-10 лет луч­ше исследуют фигуры, устанавливают связи между частя­ми изображения и в целом производят рассматривание более точно и адекватно, чем дети 5-6 лет1.

Более высокая целенаправленность, управляемость вос­приятия в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что под влиянием развивающегося мышления «восприятие становится думающим». Именно это позволяет ребенку ус­пешно анализировать различные свойства предметов и со­поставлять их друг с другом (**анализирующее восприятие**).

Для того чтобы младшие школьники более точно ана­лизировали качества воспринимаемых объектов, их необ­ходимо специально обучать наблюдению. Как отмечает Л.Ф. Обухова, «молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необ­ходимо создавать предварительное представление, пред­варительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вес­ти взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный матери­ал, нужно научить его видеть»2.

При соответствующем обучении к концу младшего школьного возраста появляется **синтезирующее восприя­тие**, позволяющее (с опорой на интеллект) устанавливать связи между элементами воспринимаемого. На этом этапе развития восприятия ребенок способен не только дать точ­ное, целостное описание изображения (например, кар­тинки), но и дополнить его объяснением изображенного события или явления.

***Развитие памяти***

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изме­нения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»2.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективно­сти, высокий уровень которой необходим при выполне­нии различных *мнемических задач* (задач на запоминание), возникающих в ходе учебной деятельности.

Теперь ребе­нок должен многое запоминать: заучивать материал бук­вально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь вос­произвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и собы­тия его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосред­ственная, эмоциональная память оказывается уже недо­статочной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая по­знавательная мотивация являются необходимыми услови­ями развития памяти. Это факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специаль­ные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика по­казывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном воз­расте обусловлено в первую очередь освоением в ходе учеб­ной деятельности различных способов и стратегий запо­минания, связанных с организацией и смысловой обра­боткой запоминаемого материала.

Опора на мышление, ис­пользование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана и др.) превращают память млад­шего школьника в истинную высшую психическую функ­цию осознанную, опосредствованную, произвольную. Па­мять ребенка из непосредственной и эмоциональной ста­новится логической, смысловой.

Способность детей младшего школьного возраста к про­извольному запоминанию неодинакова на протяжении обу­чения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «ха­рактерны ситуации, когда запомнить без применения ка­ких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмыс­ливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы „Как запоминал? О чем думал в процессе за­поминания?" и т.д. чаще всего отвечают: „Просто запоми­нал и все". Это отражается и на результативной сторонепамяти... Для младших школьников проще выполнить ус­тановку „запомнить", чем установку „запомнить с помо­щью чего-либо"»1.

По мере усложнения учебных заданий установка «про­сто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуж­дает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторе­ние - универсальный способ, обеспечивающий механи­ческое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь про­стое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учеб­ной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников един­ственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школь­ном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточ­но сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства за­поминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено уси­лиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы смысловое соотнесение, классифика­ция, выделение смысловых опор и составление плана и др.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

а) формирование самого ум­ственного действия;

б) использование его как мнемического приема, т.е. средства запоминания.

Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классифика­ции для запоминания материала, необходимо овладеть клас­сификацией как самостоятельным умственным действием.

*Процесс развития логической памяти у младших школь­ников должен быть специально организован,* поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют при­емы смысловой обработки материала и с целью запоми­нания прибегают к испытанному средству - повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыс­лового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности.

На разных этапах младшего школьного возраста отме­чается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклас­сников потребность в их использовании самостоятельно еще не возникает, то к концу обучения в начальной шко­ле дети сами начинают обращаться к новым способам за­поминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овла­дением в этом возрасте знаковыми и символическими сред­ствами запоминания, прежде всего *письменной речью* и *ри­сунком.* По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, ис­пользуя такую речь как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запомина­ния и припоминания»1.

Формирование письменной речи идет эффективнее, если требуется не простое воспроизведение текста, а по­строение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а **сочинять.** При этом наи­более адекватный для детей вид словотворчества - сочи­нение сказок.

Младший школьный возраст сензитивен для становле­ния высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет инди­видуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен ус­воить основное правило эффективного запоминания: что­бы запомнить материал правильно и надежно, необходи­мо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

Целесообразно сообщить младшим школьникам инфор­мацию о различных приемах и способах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наи­более эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специ­альной литературе.

***Развитие внимания***

В работе с младшими школьниками проблема внима­ния является наиболее актуальной. В школе и дома посто­янно раздаются жалобы на «невнимательность», «несоб­ранность», «отвлекаемость» ребенка.

Наиболее часто та­кую характеристику получают дети 6-7 лет, т.е. первокласс­ники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустой­чиво, что во многом объясняется недостаточной зрелос­тью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в раз­витии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повы­шается его устойчивость, развиваются навыки переклю­чения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и вы­полнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организо­ванность являются факторами, непосредственно опреде­ляющими успешность обучения в младшем школьном воз­расте. Как правило, хорошо успевающие школьники име­ют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успеш­ность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объе­му внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чте­нию - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивает­ся естественный вывод: развивая различные свойства вни­мания, можно повысить успеваемость школьников по раз­ным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что *разные свой­ства внимания поддаются развитию в неодинаковой степе­ни.* Наименее подвержен влиянию тренировки объем вни­мания, он индивидуален, в то же время свойства распре­деления и устойчивости можно и нужно тренировать.

При работе с невнимательными школь­никами большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий учитель или психолог может использовать следующие виды заданий:

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упраж­нений - корректурные задания, в которых ребенку предлага­ется находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внут­реннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться еже­дневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекоменду­ется также использовать задания, требующие выделения при­знаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометричес­ких узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памя­ти.* Упражнения основаны на запоминании числа и поряд­ка расположения ряда предметов, предъявляемых на не­сколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной прин­цип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чте­ние рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, вы­полнение корректурного задания и прослушивание плас­тинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполне­ния каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычерки­вания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в работах Е.И. Кикои­на, С.С.Левитиной, Е.Л. Яковлевой и др.1

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Как уже отмечалось, младший школьный возраст свя­зан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразова­ний является **переход от непосредственного к опосредство­ванному поведению, т.е. поведению осознанному и произволь­ному.** Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня органи­зации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосред­ственным образом связано с учебной деятельностью. Од­нако поступление ребенка в школу само по себе не обес­печивает появления качеств, объективно необходимых учащимся и настойчиво требуемых учителями и родите­лями. Они нуждаются в специальной организации.

И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка тре­буют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения та­ких арифметических задач, решению которых он предва­рительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственно­сти, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие при­вычки»1.

*Способность действовать произвольно формируется по­степенно, на протяжении всего младшего школьного возрас­та.*

Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ре­бенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л.С. Выготский).

Что же должны знать и понимать учителя и родители, чтобы разумно строить процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умею­щей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно со стороны взрослых. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выпол­нять, каким правилам подчиняться и т.д.

Одна из типич­ных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьни­ков (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми явля­ются случаи, когда дети не справляются с заданиями, по­скольку не усвоили его сути, быстро утратили первона­чальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

*Во-первых,* необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе.

*Во-вторых,* нуж­но предложить детям сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок вы­полнения, наметить последовательность действий, распре­делить работу по дням и т.д.

Как отмечает Л.И. Божович, «указанные приемы спо­собствуют созданию намерения обязательно выполнить задание даже у тех детей, которые первоначально его не имели»'.

В многочисленных исследованиях отечественных пси­хологов были выделены наиболее существенные **условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способ­ность самостоятельно управлять своим поведением**. Таки­ми условиями являются:

1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;

2) введение ограничительных целей;

3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных ус­ловий.

**Наличие сильного мотива.** Ставя перед ребенком оп­ределенные цели (лучше учиться, выполнять правила по­ведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учи­тывать содержание мотивов, являющихся для него ре­ально действующими. Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побу­дить к лучшему выполнению требований взрослого, ко­торые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть вклю­чена в тот мотивационный контекст, который наибо­лее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, нужно каждый день готовить уроки, чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дождаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь - определить область мотивов, реально действующих для данного ребенка. Выяснить это важно не только для более эффективной организации его дея­тельности, но и для того, чтобы при необходимости вво­дить новые мотивы, создавая условия превращения толь­ко понимаемых мотивов в реально действующие. Иллю­страцией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а за­тем, по прошествии некоторого времени, начинает са­мостоятельно, без принуждения выполнять домашние за­дания, потому что теперь ему понравилось получать хо­рошие отметки1.

**Введение ограничительной цели.** Для того чтобы проил­люстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспери­ментов Л.С. Славиной:

Младшим школьникам (с 1 по 4 класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на боль­ших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естествен­ным образом наступало психическое насыщение и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от даль­нейшей работы.

После того, как деятельность ребенка начинала распа­даться и он был готов закончить участие в опыте, экспе­риментатор ставил перед ребенком конкретную цель: за­полнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло пове­дение ребенка и влияло на результаты работы: дети на­чинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем ра­боты, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполне­нии ребенком непривлекательной для него деятельнос­ти приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важ­но для младшего школьника) и одновременно реализо­вать стремление прекратить неинтересное занятие, раз­решая тем самым конфликт между этими противопо­ложными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования явилось определе­ние оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как дея­тельность полностью распадалась и ребенок окончатель­но решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период пресыщения, отме­чался значительный эффект: ребенок быстро и организо­ванно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, цель перед ребенком нуж­но ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники 3-4 классов были способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в тече­ние всего эксперимента. У учащихся 1-2 классов само­стоятельной постановки целей не отмечалось. Анализ условий, при которых ребенок способен обра­зовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересован­ность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образо­вании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ре­бенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятель­ность»1. Именно такое умение является основным для раз­вития произвольности.

**Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия.** В описанном выше исследовании Л.С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ог­раничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть кон­кретизирована в частных целях, достижение каждой из ко­торых является более реальным и доступным. Это относит­ся и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьника­ми, опыт которой описан в работе Л.С. Славиной «Инди­видуальный подход к неуспевающим и недисциплиниро­ванным ученикам» (Трудные дети. - М., 1998). Книгу эту, без преувеличения, можно назвать классическим произве­дением детской практической психологии. Она полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов ра­боты с разными категориями детей, отличающихся неус­пешной учебой и плохой дисциплиной.

Вот лишь отдель­ные из этих приемов:

- поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овладение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо орга­низовать дисциплинированное поведение ученика на уро­ке, можно, с учетом индивидуальных особенностей пове­дения, обозначить такие, например, задачи: ничего не го­ворить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке това­рищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку, и др.;

- конкретную цель нужно ставить непосредствен­но перед тем, как она должна быть выпол­нена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказы­вается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

- необходимо сначала ставить цель на очень ко­роткий срок (на данную перемену, на первые 10 мин урока). По мере овладения новой формой поведения наме­чаемое время выполнения постепенно увеличивается;

-обязателен постоянный каждодневный кон­троль за выполнением намечаемых целей.

**Наличие внешних средств организации поведения.** Вне­шние средства являются важным условием успешного ов­ладения поведением у младших школьников. Такие сред­ства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребен­ку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при орга­низации у детей *работы без отвлечений.* Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договоривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; *как только ребенок отвлекался, взрослый у него на глазах включал секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе*. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с пос­ле включения секундомера продолжали прерванную рабо­ту, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлече­ний. Таким образом, используя это средство - секундо­мер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что, как только в этом исследова­нии экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т.е. обращался к самому распространенному приему, использу­емому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются *песочные часы,* наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности1.

Итак, при определенных условиях дети младшего школь­ного возраста способны научиться организовывать свое по­ведение в соответствии с заданными целями и собствен­ными намерениями. Важнейшим условием развития про­извольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обес­печивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в разви­тии способности к произвольному поведению прослежи­вается четкая динамика. Школьники 1-2 класса могут дей­ствовать произвольно преимущественно при помощи и поддержке взрослого, который исходно «выстраивает» тре­буемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сфор­мировать намерение, определяет средства). К концу дан­ного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредство­ванным собственными целями и намерениями.