

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Для студентов факультетов дошкольного образования
высших педагогических учебных заведений

Под редакцией **Л. Г. НИСКАНЕН**

УДК 159.922.72(075.8)

ББК 74.102я73

И73

Серия «Дисциплины по выбору»

Авторы:

*О. А. Шаграева (I, II); Е. В. Родина (III, IV); Н. А. Стародубова (V);
Л. Г. Нисканен (VI, VII, VIII); С. А. Козлова (IX); С. В. Кожокарь (X);
Е. А. Дубровская (XI)*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии
начального образования МГПУ, доцент *С. В. Дубрович*;
доктор педагогических наук, директор Центра «Дошкольное детство»
им. А. В. Запорожца *Л. А. Пармонова*

Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников:
И73 Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Г. Нис-
канен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина и др.; Под ред. Л. Г. Нис-
канен. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
ISBN 5-7695-0974-0

Учебное пособие предназначено студентам, выбравшим для углубленного изучения проблему интеллектуального развития детей. Предлагаются методики умственного воспитания дошкольников в процессе овладения элементарными математическими представлениями, познания природного и социального мира, развития речи; диагностические методики.

Может быть полезно практическим работникам ДОУ.

УДК 159.922.72(075.8)

ББК 74.102я73

ISBN 5-7695-0974-0

© Нисканен Л.Г., Шаграева О.А., Родина Е.В. и др., 2002
© Издательский центр «Академия», 2002

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие написано в соответствии с требованиями государственных стандартов подготовки специалистов для системы дошкольных образовательных учреждений. Дисциплины по выбору — компонент стандарта без обозначения содержания. Содержание определяется учебным заведением и предлагается студентам на выбор.

Цель дисциплин по выбору — способствовать развитию у студентов самостоятельности в овладении профессией, умения оценить свои профессиональные и исследовательские интересы, получить более глубокие знания, необходимые для будущей работы.

Дисциплины по выбору могут быть предложены студентам в разные периоды обучения. Так, традиционно и согласно стандартам и учебным планам эти дисциплины имеют место в каждом предметном блоке: общекультурной подготовки, медико-биологических дисциплин, общей профессиональной и предметной подготовки. Обычно дисциплины по выбору включают в учебный процесс по завершении изучения предмета или группы предметов, т. е. тогда, когда у студента уже сложилось представление об изучаемой науке и он может выбрать то, что в наибольшей степени вызвало у него интерес или осталось малоизученным, но, по его мнению, важно для его профессионального роста.

Содержание дисциплин по выбору определяется по-разному.

В одних случаях его определяют преподаватели стремясь расширить представления студентов по какому-то вопросу, познакомить их с последними исследованиями в данной области. Иногда своего рода заявку на содержание дисциплины дают сами студенты. Они предлагают темы, проблемы, а преподаватели разрабатывают необходимое содержание. В течение всех лет обучения студенты имеют возможность прослушать несколько спецкурсов по разным темам. Обычно так и бывает. Спецкурсы по тематике не связаны друг с другом и расширяют кругозор студентов в разных направлениях. Это, безусловно, полезно.

Но бывает и другой подход к определению тематики и организации выбора спецкурсов студентами. Предлагаются содержательные блоки спецкурсов по крупным проблемам, например по проблеме интеллектуального развития детей. Именно такой блок спецкурсов и представлен в данном учебном пособии. Выбирая не от-

дельную тему, а блок, студент имеет возможность в течение учебного года прослушать три-четыре спецкурса по одной проблеме, принять участие в заключительной конференции, написать реферат, статью, курсовую или дипломную работу по изучаемой проблеме. Происходит своего рода мини-специализация. Хорошо, когда среди спецкурсов одного блока подбираются такие, в которых отражены разные подходы к одной и той же проблеме. В таком случае студенту предоставляется возможность разобраться в противоречиях, выработать свою точку зрения или занять одну из предложенных позиций. Это способствует развитию профессионального мировоззрения.

В данном учебном пособии представлены спецкурсы по разным направлениям интеллектуального развития дошкольников: в психологическом плане, при усвоении детьми определенных знаний (математики, развития речи, природы, музыки); предлагаются также методы, способствующие интеллектуальному развитию детей.

Все спецкурсы имеют единую структуру: пояснительная записка, примерное распределение часов, характеристика основных понятий, содержание по темам, вопросы и задания для самостоятельной работы, список литературы. Идентичность оформления облегчает восприятие материала и организацию работы по его освоению.

Авторский коллектив — преподаватели кафедры педагогики и психологии дошкольного воспитания Московского городского педагогического университета *Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина, Н. А. Стародубова, Е. А. Дубровская, С. А. Козлова, С. В. Кожокар* — будет благодарен всем, кто выскажет свое мнение о книге, сделает предложения и замечания, которые помогут улучшить содержание учебного пособия.

I. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

В настоящем курсе отражены ключевые положения целого спектра трудов отечественных и зарубежных психологов: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, А. Р. Лурия, З. М. Истоминой, В. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Дж. Брунера, М. Вертгеймера, А. Бине, А. Маслоу.

В центре внимания курса несколько вопросов: определение ключевых понятий, с помощью которых может быть описана проблема интеллектуального развития ребенка; закономерности развития интеллекта в дошкольном возрасте; условия, способствующие этому развитию.

Цели и задачи курса — познакомить студентов с категориями «интеллект» и «интеллектуальное развитие», дать некоторое представление о состоянии этой проблемы в психологической науке на современном этапе, пробудить интерес к научному поиску, организовать самостоятельную работу студентов, предложив им самые разнообразные ее формы.

Теоретический материал, представленный в данном разделе, задает основные направления научному поиску, ставит вопросы, ответы на которые должны быть найдены студентами в ходе самостоятельной работы с литературой и обсуждения результатов этой работы на семинарском занятии. Акцент в изложении материала сделан на представлениях отечественных психологов о закономерностях детского развития (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, З. М. Истомина, Л. Ф. Обухова, В. В. Давыдов, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и др.). Для прочтения предлагаются также труды зарубежных авторов: А. Маслоу, Дж. Брунера, М. Вертгеймера, Дж. Дьюи, А. Бине. В них мы находим рекомендации о форме организации обучения и характере взаимодействия в диаде «ребенок — педагог».

В программе курса — лекционный материал, практические задания, упражнения, позволяющие будущему специалисту систематизировать изучаемый материал, формулировать собственное отношение к тем или иным исследованиям.

Курс рассчитан на 18 часов аудиторной работы. Самостоятельные занятия студентов включают в себя работу со справочной литературой, поиск литературных источников по теме.

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА
«ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ»**

Темы	Количество часов	
	Лекции	Семинары
1. Определение понятий	2	2
2. Психологические закономерности развития ребенка дошкольного возраста	2	2
3. Отечественная психология о закономерностях развития познавательных процессов в детском возрасте	2	2
4. Зарубежная психология о закономерностях интеллектуального развития	2	2
5. Интеллектуальное развитие дошкольника как предмет исследования психологии на современном этапе	—	2
Всего:	8	10

Основные понятия: обозначающие определения, объяснительные определения, научные определения, объем и содержание научных определений, система умственных операций, стиль и стратегия решения проблем, когнитивный стиль, эффективность индивидуального подхода, познавательные процессы, когнитивные репрезентативные структуры, чувственное познание, абстрактное мышление, представления, многоуровневая система, память, воображение, центрация, децентрация, симптом перемен, структура сознания, эмоции, мотивационно-потребностная сфера, высшие психические функции, осознанность, произвольность, опосредованность, самостоятельность, подконтрольность, интерпсихическая функция, интрапсихическая функция, общение, совместная эпистемология, интеллект, мышление, идея конструкции, трансформации, схема действия, равновесие, развитие познавательной деятельности.

1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Прежде чем мы начнем разговор об особенностях интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста, необходимо поговорить о понятийном аппарате, чтобы иметь четкое представление о предмете нашего разговора.

Какой бы темы ни касался исследователь, первое, что необходимо сделать, — это дать научные определения основным понятиям. Ибо, прежде чем говорить о развитии, следует понять, о развитии чего пойдет речь. Что касается интеллектуального развития, то задача дать определение основным понятиям не так уж проста. Более того, поставить точку в этом вопросе нам так и не удастся. Мы просто договоримся, что под интеллектуальным развитием ребенка будем понимать некоторые конкретные вещи, предоставив возможность каждому, кому эта тема покажется важной и жизненно необходимой, продолжить поиск ответов на вопросы, поставленные в ходе изучения данной учебной дисциплины.

Сначала небольшое отступление, имеющее непосредственное отношение к теме нашего разговора.

Дж. Дьюи в своей работе «Психология и педагогика мышления» размышляет о том, какие бывают классы определений. Это интересный и весьма полезный для нас материал.

Дж. Дьюи различает определения трех типов: обозначающие, объяснительные, научные. Читая рассуждения Дж. Дьюи, ответим на вопрос, какого типа определения нужны нам.

Обозначающее определение выделяет в предмете или явлении какие-либо свойства. Такой тип определения называют обозначающим или указующим. Если спросить обывателя с известным практическим опытом, что он понимает под словом «металл», то он скорее всего ответит перечислением ряда качеств типа «гладкость», «твердость», «блеск», «глянец».

Объяснительное определение происходит путем выбора и ассоциирования с более известными понятиями из окружающего мира в котором живет человек, которое предоставлено в его распоряжение. Определение неизвестного через известное. Сами по себе эти определения опасны, ибо они, подчеркивает Дж. Дьюи, вместо того, чтобы побуждать человека использовать личный опыт в поиске свойств данного объекта, заставляют его искать некие заместители. Мы можем, например, дать определение понятию «тигр» путем выбора некоторых качеств известных представителей кошачьей породы и соединения их с качествами величины и веса, взятых у других объектов, пишет автор. Определение металла в этом случае звучало бы так: способен подвергаться ковке и вытягиванию, не ломаясь, размягчаться от жара и отвердевать от холода, сохранять данный вид и форму, сопротивляться давлению и разрушению.

Популярные определения, к которым Дж.Дьюи относит обозначающие и объяснительные определения, называют известные, очевидные признаки как основания для классификации.

Научное определение отбирает из общего фона условия причины, порождения и образования предмета или явления. Признаки, используемые для популярных определений, считает Дж.Дьюи, не помогают нам понять, почему объект обладает общим значением и качествами. Они просто устанавливают тот факт, что он ими обладает. Причинные и генетические определения устанавливают путь, каким создался объект, как разъяснение, почему он является объектом определенного рода, и таким образом объясняют, почему у него есть классовые или общие признаки.

Научное определение металла, приводимое в работе Дж.Дьюи «Психология и педагогика мышления» звучит «металл — всякий химический элемент, который, соединяясь с кислородом, образует основной окисел, т.е. соединение, которое с кислотой дает соль». Таким образом, отмечает Дж.Дьюи, научное определение основано не на непосредственно воспринятых качествах или непосредственно полезных свойствах, а на том, каким образом известные вещи причинно связаны с другими, т.е. оно указывает на связь.

Известно, что научные определения понятий дают возможность сформулировать содержание и объем каждого из них. При этом под *объемом* понятия подразумевают множество предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия. Под *содержанием* понимают совокупность признаков предмета. Объем и содержание ключевых понятий задают нам границы научного поиска и не позволяют выйти за его пределы.

Обратимся к литературе и соберем возможный спектр необходимых нам определений. Поговорим о них подробнее и попытаемся систематизировать весь набор выделенных категорий. Зададим объем и содержание категорий «интеллект» и «интеллектуальное развитие».

Практическое задание 1

Прочтите нижеприведенные определения понятий. К какому типу по классификации Дж. Дьюи они могут быть отнесены? Выпишите все понятия, через которые авторы раскрывают содержание категории «интеллект». Систематизируйте их. Задайте объем и содержание понятий «интеллект» и «интеллектуальное развитие».

«Понятие “интеллект”, как и многие другие понятия современной науки, имело длительную историю, — пишет В.П. Зинченко в предисловии к книге М. Вертгеймера “Продуктивное мышление”. — Оно является культурно-историческим и несет на себе многочисленные наслоения, предшествовавшие его современному употреблению. В этом сложность его определения, которая зафиксирована в психологической науке. Таких определений слишком мно-

го (свыше семидесяти), для того чтобы какое-либо выбранное из них оказалось верным» (цит. по: М. Вертгеймер, 1987, с. 11).

Интеллект (от лат. *intellectus* — разумение, понимание, постижение) — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. Так определяет понятие «интеллект» психологический словарь. В свою очередь *структура* (от лат. *structura* — строение, расположение, порядок) — совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях; основная характеристика системы, ее инвариантный аспект.

Как отмечает М. А. Холодная (1997), с психологической точки зрения назначение интеллекта — создавать порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. Интеллект — это психологическая основа разумности, считает этот исследователь. В общем виде интеллект — это *система* психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивида *субъективной картины* происходящего.

Беглый взгляд на проблему интеллекта в том виде, как она сейчас представлена в литературе, дает основание говорить, что, несмотря на многолетнюю историю становления, эта категория не может быть отнесена к разряду устоявшихся понятий психологии. Так, в ряде психологических концепций интеллект отождествляют:

- с системой умственных операций;
- со стилем и стратегией решения проблем;
- с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности;
- с когнитивным стилем.

Порой, говоря об интеллекте, в психологии имеют в виду *развитие познавательных процессов*. В начале века В. В. Зеньковский, например, включал в это понятие такие психические познавательные функции, как восприятие, внимание, мышление, память. В наше время, говоря о *развитии умственных процессов* у дошкольников, Д. Б. Эльконин рассматривал особенности развития ощущений, восприятия, памяти, мышления. В целом же в психологическом знании процессы ощущения, восприятия, мышления относят к познавательной сфере. Процессы внимания и памяти называют процессами, сопровождающими познавательную деятельность человека.

Существует и тенденция отождествлять или по крайней мере сближать по содержанию понятия «интеллект» и «мышление». Словарь иностранных слов раскрывает понятие «интеллект» как ум, рассудок, разум, мыслительная способность человека. В словаре русского языка интеллект определен как ум, мыслительная способность, умственное начало у человека (С. И. Ожегов, 1990, с. 251). Словарь синонимов русского языка раскрывает интеллект через понятия «ум», «умственные (мыслительные) способности», «рас-

судок», «разум». Философский энциклопедический словарь раскрывает интеллект как способность мышления, рационального познания — в отличие от таких, например, душевных способностей, как чувство, воля, интуиция, воображение и т.п.

Считается, что познание человеком окружающего мира осуществляется в двух основных формах: в форме чувственного познания и в форме абстрактного мышления. *Чувственное познание* возможно благодаря процессам ощущения, восприятия, а также памяти, которая хранит эту информацию. К основным формам *абстрактного мышления* отнесены понятия, суждения и умозаключения (Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов, 1995).

Познание — высшая форма отражения объективной действительности. Такое определение данной категории дано в Философском энциклопедическом словаре.

Целостная многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, система, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие, получила название «образ мира» (С. Д. Смирнов, 1985; Ю. А. Аксенова, 2000).

Категории «структура» придают в психологии познания особое значение. Ж. Пиаже и Дж. Брунер впервые ввели в психологию понятия «умственные структуры», «когнитивные структуры», «умственные конструкции». В отечественной психологии проблема структурности познавательной сферы вообще и интеллектуального развития в частности была поднята в работах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. И. Чуприковой, М. А. Холодной.

Познавательные аспекты поведения характеризуются *структурой*, пишет Ж. Пиаже. Представление человека о мире структурировано. Познавательные структуры не являются осознаваемым содержанием мышления, однако именно они навязывают мышлению одну форму, а не другую. Субъект обычно не осознает структур, направляющих его мышление. Структуры определяют, что он может или не может делать и что он должен делать, в том смысле, что мышление с необходимостью следует определенным логическим отношениям. Познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур (Ж. Пиаже, 1996, с. 125 — 126). Более того, одно и то же знание может быть разного достоинства в зависимости от того, на какие мыслительные структуры оно опирается (Л. Ф. Обухова, 1995, с. 144).

В работах Л. С. Выготского находим идею о структурной и функциональной сторонах понятийного мышления.

Понятие, по мнению Л. С. Выготского, — это определенные структуры обобщения. Каждой структуре обобщения в свою очередь соответствует своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций. «Функция мышления зависит от структуры самой мысли — от того, как построена сама мысль, зависит характер операций, доступных для данного ин-

теллекта» (цит. по: Н. И. Чуприкова, 1995, с. 20). Задачей психолога, или, как писал Л. С. Выготский, педологического исследования, является установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения структуры вместе с методами школьного обучения (Л. С. Выготский, 1999, с. 336).

Структура в концепции Л. С. Выготского — это некоторая внутренняя невидимая конструкция, на которой разыгрываются психические процессы. «...Было бы невозможно сейчас исследовать мышление, опираясь на современное состояние вопроса, без учета того, что развитие мышления имеет многообразное содержание, оно не исчерпывается развитием функций, в развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера. Эти процессы изменяют внутреннюю структуру самой ткани мышления, что выражается не в массово глубоком изменении функций, но в изменении структуры, клеточки, если можно выразиться — мысли» (Л. С. Выготский, 1999, с. 357).

Говоря о проблеме формирования понятий, Л. С. Выготский приоритетное место в этом процессе отводил их системе. *Система понятий* — это своего рода иерархическая сетка «параллелей и меридианов» (горизонталей и вертикалей), в которой понятия распределены и взаимно соотнесены в зависимости от степени их общности (вертикали) и сходства (горизонталей). Таким образом, систему понятий рассматривают как более или менее упорядоченную иерархическую структуру (Н. И. Чуприкова, 1995, с. 21).

Само сознание, с точки зрения Л. С. Выготского, структурно. На том или ином возрастном этапе в центре сознания находится та или иная функция, которая определяет развитие сознания в целом. *В раннем возрасте центральное место принадлежит восприятию, в дошкольном возрасте — памяти, в младшем школьном возрасте — мышлению.*

С позиции П. Я. Гальперина в процессе обучения приоритетное значение должно принадлежать формированию особых познавательных структур. Такие обобщенные схемы действительности не только аккумулируют практический и познавательный опыт, но и являются одновременно новыми мощными орудиями мышления.

В настоящее время в отечественной психологии используются категории «когнитивные репрезентативные структуры» в связи с идеями развивающего обучения (Н. И. Чуприкова, 1995).

Практическое задание 2

Что у вас получилось в результате проделанной работы? Представьте систему понятий, раскрывающих содержание категории «интеллект». Как бы вы определили категорию «интеллектуальное развитие»?

С нашей точки зрения, три группы категорий могут быть здесь названы. Одну из них обозначим словом «познание», другую — «образ мира», третью — «интеллект».

Первую группу составят понятия «познание», «познавательные процессы», «познавательная деятельность», «ощущения», «восприятие», «мышление», «память», «внимание», «речь», «воображение», «умственная деятельность».

Во вторую группу категорий могут быть включены понятия «образ мира», «картина мира», «схема реальности», «когнитивная карта», «умственные конструкции», «когнитивные репрезентативные системы», «организация ментального опыта».

К третьей группе могут быть отнесены понятия «интеллект», «структура», «интеллектуальное развитие».

Есть основания полагать, что соотношение между выделенными и описанными группами категорий может выглядеть следующим образом. Познавательные процессы, познавательная деятельность субъекта посредством восприятия, мышления, памяти, речи и воображения формируют у него определенное представление о мире и о месте самого субъекта в этом мире. Эти представления субъекта структурируются, и в данном случае мы будем уже говорить о некотором образе мира, карте мира и т. п. Но способ структурирования может быть разным. Этот способ структурирования и есть то, что мы называем интеллектом.

Приведите примеры того, как вы осознали существование этих трех групп категорий. Есть ли, на ваш взгляд, в таком упорядочивании понятий разумное зерно? Как такой чисто теоретический подход соотносится, с вашей точки зрения, с фактами реальной жизни и деятельности человека? Приведите примеры, подтверждающие или опровергающие такой взгляд на структуру интеллектуальной сферы человека.

Практическое задание 3

Предлагаемое упражнение позволяет осознать в некоторой степени структуру представлений человека о внешнем мире, а может быть, и о своем месте в этом мире на уровне системы понятий.

Упражнение выполняется в парах. Воспользуемся положением Л. С. Выготского о том, что система понятий — это совокупность параллелей и меридианов, на которых расположены понятия в строгой иерархии по степени общности и сходства.

В этой совокупности параллелей и меридианов в какой-то мере находит отражение то, что в психологии порой называют картой мира или моделью мира. Мы также воспользуемся этими понятиями.

В этой сетке понятий можно двигаться вправо и влево, вверх и вниз. Но, куда бы мы ни двигались, везде будут иметь место опять-таки понятия. Чем выше — тем более общие понятия, чем ниже — тем более частные. На одном уровне при движении вправо или влево располагаются рядоположные понятия.

Объединившись в пары, один из вас называет слово, второй спрашивает, что будет выше, или что будет ниже, или что будет сбоку (все равно в данном случае, справа или слева).

Итак, я, например, назову слово «елка».

— Что будет сбоку от этого понятия? — спросите вы.

— Сосна.

— Что будет выше «сосны»?

— Хвойные деревья.

— Что будет сбоку от «хвойных деревьев»?

— Лиственные деревья.

И т.д.

В представленных ответах находит отражение карта мира того, кто отвечает на поставленные вопросы, его модель мира. В карте мира другого человека могут быть некоторые отличия.

Обратите внимание: в этом упражнении нет правильных и неправильных ответов. Просто карты мира у разных людей различны. А потому попытайтесь сравнить и ответить на вопрос: отличается ли ваша карта мира от карты мира вашего партнера по общению?

При выполнении этого упражнения следует обратить внимание еще на один момент. В нем мы имеем дело только с понятиями, но не с явлениями. Нельзя, например, сказать, что выше сосны будет небо. Это другая система координат.

Практическое задание 4

Как вы понимаете категорию «интеллектуальное развитие»? Что для вас служит показателем того, что ребенок, который присутствует ежедневно на ваших занятиях, развивается в интеллектуальном плане?

Обсудите этот вопрос в группах по три-четыре человека. Обоснуйте свои выводы, используя сформулированные ранее определения интеллекта. Приведите примеры. Обменяйтесь мнениями с другими группами учащихся.

Практическое задание 5

Это задание позволит студентам проанализировать процесс образования, имеющий место в дошкольных учреждениях, и определить, в какой степени существующие технологии работают на развитие интеллекта ребенка.

Работа выполняется в группах по три-четыре человека. Каждая группа должна ответить на вопрос, в ходе каких занятий в условиях дошкольного учреждения задается ребенку структура представлений об окружающем мире. Как именно, при помощи каких методических приемов это достигается? Какую сторону мышления — функциональную или структурную — формируют образовательные программы?

Формы самостоятельной работы студентов

1. Обратитесь к словарям — толковому словарю, словарю иностранных слов, педагогическому, психологическому и философскому

словарям. Соберите наиболее полный перечень понятий, через которые раскрываются категории «интеллект», «интеллектуальное развитие».

2. Пользуясь учебными пособиями по общей и детской психологии, найдите определения категорий «умственное развитие», «когнитивное развитие», «развитие познавательных процессов», «сознание», «ощущения», «восприятие», «мышление», «память», «внимание», «воображение», «речь». Составьте перечень понятий, через которые эти категории раскрываются. Что входит в содержание каждой категории? Задайте систему изученных вами понятий. Разрабатывая систему, обращайте внимание на то, что в ней более общие понятия располагаются выше, более частные — ниже.

Например, к категории «мышление» будут иметь отношение, по всей видимости, такие понятия, как «виды мышления», «операции мышления» и т. п. Мышление — более общее понятие относительно понятий «виды мышления» и «операции мышления». И поэтому эта часть вашей системы будет выглядеть следующим образом (рис. 1).

Если вы найдете ответ на вопрос, как раскрываются категории «виды мышления» и «операции мышления», то ваша система пополнится еще одним уровнем. Так, у ребенка дошкольного возраста в отечественной психологии традиционно различают наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление. Что касается операций мышления, то к ним относят анализ, синтез, классификацию, сравнение, абстрагирование, обобщение. Как бы вы расположили эти понятия на рис. 1?

А что вам известно о таких типах мышления, как «латеральное мышление» и «вертикальное мышление» (Э. Де Боно, 1997), «конвергентное» и «дивергентное» (Ж. Годфруа, 1992), «саногенное мышление» (Т. Н. Васильева, 2000), «системное мышление» (Дж. О'Коннор, Я. Мак-Дермотт, 2001), «психологическое мышление» (А. А. Бодалев, 1996; Б. Ц. Бадмаев, 1997)? Какие еще типы мышления вы могли бы назвать? Каково их соотношение с видами мышления?

3. Обратитесь к работе Р. Л. Солсо «Когнитивная психология» и ответьте на вопрос, о структуре каких еще познавательных процессов может идти речь.

4. Обратитесь к журналам «Вопросы психологии», «Психолог в детском саду», «Дошкольное воспитание», «Педагогика». Составьте каталог статей, в которых так или иначе обсуждаются пробле-

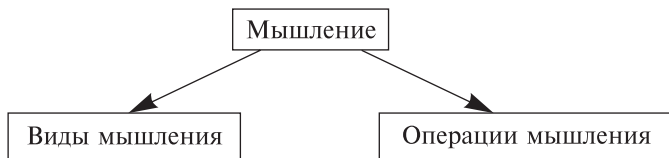


Рис. 1

мы, связанные с интеллектуальным развитием ребенка дошкольного возраста. Систематизируйте их и ответьте на вопрос, какие аспекты обсуждаемой нами проблемы изучают специалисты. Может быть, исследуются место и роль интеллектуального развития в общей структуре личности дошкольника? Может быть, интеллектуальное развитие рассматривается в связи с подготовкой ребенка к школе? Связь интеллекта с другими сферами — эмоциональной и волевой? Может быть, исследователи изучают проблему развития интеллекта в тех или иных видах деятельности? Или изучают закономерности развития интеллекта в процессе обучения?

5. И еще одно задание, которое, на наш взгляд, также имеет отношение к вопросу о структуре мыслительных процессов. Как известно, существует три формы мышления: от общего к частному; от частного к общему; по аналогии (от частного к частному).

В работах В. В. Зеньковского находим, что *мышление ребенка* — это *мышление по аналогии*. Первая общая идея, которая направляет и регулирует работу мышления, — это идея сходства, идея аналогии между всеми частями действительности. Одним из важнейших продуктов мышления по аналогии у ребенка является мысль, что всякий предмет имеет свое имя: всякий предмет кажется ребенку сходным с живым существом, с человеком и, следовательно, должен иметь имя. То, что всякий предмет имеет свое имя, наполняет сознание ребенка особым «вчувствованием» в жизнь мира: все, что имеет имя, имеет и жизнь, имеет свое место в действительности, в ряду явлений. Примеры аналогий, которые демонстрирует детская мысль, — пример того, как напряженно стремится она охватить со своим слабым запасом понятий безмерный мир, открывающийся перед ребенком. Аналогия является для ребенка ключом к пониманию действительности, всеобщим принципом объяснения мира. В конце третьего года жизни ребенок вступает в период вопросов, служащих выражением внутренней работы, которая поднимает ребенка над первоначальными аналогиями и вводит в настоящее мышление, подчеркивает В. В. Зеньковский.

Подобно В. В. Зеньковскому, Л. С. Выготский также обращается к форме детского мышления. Он, однако, подчеркивает, что речь и мышление развиваются в прямо противоположных направлениях. Речь развивается от частного к общему. Что касается мышления, то в данном случае его развитие идет от общего, глобального к частному.

Прочтите работу Л. С. Выготского «История развития высших психических функций» (2000, с. 700—714). Как бы вы разрешили противоречие между взглядами В. В. Зеньковского и Л. С. Выготского? В поиске ответа на этот вопрос обратите внимание на интерпретацию Л. С. Выготским результатов известных исследований А. Бине и В. Штерна.

Выводы

Процесс познания ребенком окружающего мира, специфика функционирования его интеллектуальной сферы могут быть описаны в виде поступательного процесса:

на первой ступеньке — деятельность познавательных процессов, отражающих окружающий мир;

на второй — структура сформированных представлений об окружающем мире;

на третьей — качество, форма этой структуры.

Перечисленные уровни познания, по всей видимости, способны влиять друг на друга. Так, сформировавшись, определенные структуры познания начинают оказывать влияние на деятельность познавательных процессов, на познавательную активность субъекта. А далее — новый виток, выстраивающий последовательность: познавательные процессы — структура — качество структуры. Качество структуры измеряется в тестах на интеллект (Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова, 1995).

Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, — это смена господствующих умственных структур. Таким определением данной категории можно пользоваться, если мы придерживаемся структурной точки зрения на саму категорию «интеллект». И если мы рассматриваем интеллект как простую совокупность психических познавательных процессов — восприятия, мышления, памяти, внимания, то его развитие мы трактуем как некоторый вектор, суммирующий в себе развитие этих познавательных процессов.

Учитывая специфику возраста, областью исследования избежим особенности развития познавательных процессов ребенка — первой ступеньки в выделенной нами иерархии. *Структурный аспект* проблемы составит перспективу нашего дальнейшего исследования, тем более что вопросы структурной организации мышления ребенка обычно относят к младшему школьному возрасту.

Приступая к дальнейшему исследованию проблемы «Интеллектуальное развитие ребенка дошкольного возраста», договоримся о том, что *под интеллектуальным развитием будем понимать развитие всех познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, воображения*. С закономерностями их развития в дошкольном возрасте мы и познакомимся ниже.

Вопросы для обсуждения

1. Каково в современной психологической науке соотношение понятий «интеллект», «мышление», «ум»?
2. Каково соотношение понятий «сознание» и «психические познавательные процессы»?
3. Как вы понимаете категорию «интеллектуальное развитие»?
4. Каково соотношение понятий «развитие мышления», «интеллектуальное развитие», «когнитивное развитие», «умственное развитие»?

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст в отечественной психологии принято ограничивать рамками от трех до шести-семи лет. Это тот временной промежуток, который большинство детей проводят в условиях дошкольного детского учреждения.

А это значит, что специалисты разных уровней, имеющие отношение к дошкольному обучению и воспитанию, не могут не быть обеспокоены вопросом, что можно дать ребенку в это время, как, учитывая его особенности, специфику возраста, оказать благотворное влияние на его психическое и личностное развитие. Каким должно и, главное, может быть вмешательство педагогов и психологов в естественный ход развития ребенка? Как сохранить его здоровый потенциал? И что предложить ему?

Первое, на что следует, согласно позиции Л. С. Выготского, обращать внимание в ходе воспитательного и образовательного процессов, — это создание и поддержание соответствующей данному возрасту *социальной ситуации развития*. Именно она гарантирует ту систему отношений, которая способствует полноценному развитию ребенка в дошкольном возрасте.

Второе — это такая *организация жизни ребенка, при которой реализуется тип деятельности*, являющийся на данном возрастном этапе *ведущим*.

Третье — к ценностям дошкольного возраста относят тот спектр психологических *новообразований*, которые оформляются на данном возрастном этапе. Это моральные представления, преодоление познавательного эгоцентризма, формирование произвольности поведения и многое другое.

Согласно позиции Л. С. Выготского, в центре сознания данного возраста находится *память*, а к новообразованиям этого возраста относится воображение.

Согласно позиции Д. Б. Эльконина, ребенок дошкольного возраста посредством ведущего типа деятельности усваивает смыслы человеческой деятельности. В дошкольном возрасте формируется *мотивационно-потребностная сфера* ребенка. Он в этом возрасте ищет, пока, может быть, неосознанно, ответа на вопросы, ради чего следует делать нечто, совершать нечто, учить нечто. Поиск ответов на эти вопросы — одна из ценностей данного возраста.

Самоценностью дошкольного возраста является необходимость пройти все те особенности восприятия мира, мышления, которыми ребенок обладает на данном возрастном этапе.

Позиция взрослых при этом может состоять в неспешности и ожидании момента, когда ребенок сполна возьмет все то, что он должен впитать в себя на данном этапе. В качестве оптимальных педагогических условий для реализации потенциальных возможностей

ребенка, для его гармоничного развития называются не форсирование обучения, направленное на сокращение периода детства, на преждевременное превращение дошкольника в школьника, а, напротив, *широкое развертывание* и *максимальное обогащение* содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми (Практическая психология образования, 1997, с. 128).

В ряде психологических исследований рассматривается взаимосвязь особенностей мышления с разными сторонами личности ребенка.

Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в деятельности друг с другом в неразрывное единство — эта мысль не представляет чего-либо нового для современной психологии, как писал в свое время Л. С. Выготский. Но единство сознания и связи между отдельными функциями скорее постулировалось в психологической науке, чем служило предметом исследования, подчеркивал он (Л. С. Выготский, 2000, с. 264).

Л. С. Выготский считал, что проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос о соотношении различных психических функций, различных видов деятельности сознания.

Первый вопрос, который возникает, когда речь идет об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, пишет Л. С. Выготский, — это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Отрыв интеллектуальной стороны сознания от его аффективной, волевой стороны он рассматривал как один из «основных и коренных пороков» всей традиционной психологии. Мышление при этом превращается в автономное течение, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего субъекта. Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что анализ детерминант мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Тот, кто оторвал мышление от аффекта, заранее сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни. Л. С. Выготский говорит о наличии в сознании человека динамической смысловой системы, которая представляет собой единство аффективных и интеллектуальных процессов.

Принцип единства аффективной и интеллектуальной сфер нашел отражение и в работах С. Л. Рубинштейна. Мышление связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, а потому эмоциональные моменты чувства, выражающегося в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему включаются в каждый интеллектуальный процесс

и окрашивают его. Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и чувство (С.Л. Рубинштейн, 2000, с. 318).

Напряженное, творческое мышление детей никогда не бывает «чистым», оно всегда подчинено общим жизненным задачам, которыми живет ребенок, писал В. В. Зеньковский. Центр психической работы у ребенка лежит не в его интеллекте, а в эмоциях, но это вовсе не ослабляет работы мышления, а только придает ей другой характер. Вся познавательная работа ребенка направляется теми целями, которые выдвигаются эмоциональной сферой и сферой активности (В. В. Зеньковский, 1996).

Приведем цитату из работы В. В. Зеньковского «Психология детства», где автор очень точно определяет место и роль интеллекта в структуре личности, обозначает те перспективы, которые дает интеллект для последующего «созревания».

«Хотя интеллект и не занимает центрального положения в детской психике, хотя важнейшие процессы внутренней жизни ребенка мало связаны с его интеллектом, однако нельзя отрицать того, что именно постепенное развитие интеллекта открывает перед ребенком дальнейшие ступени в его созревании. Вернее сказать, рост интеллекта не столько является здесь главным фактором, сколько важнейшим *симптомом* перемен в ребенке. Если бы интеллект развивался слишком рано, он мешал бы ребенку оставаться ребенком, развивая в нем ранний и потому ненужный, а иногда и пагубный критицизм. С другой стороны, чем дальше развивается дитя, тем яснее выступает могучее влияние интеллектуального роста на ряд функций» (В. В. Зеньковский, 1996, с. 244).

Практическое задание

Задание позволяет студентам осознать место интеллекта в структуре личности ребенка и его соотношение с другими психическими процессами.

Задание выполняется в группах по четыре-пять человек.

Надо ответить на ряд вопросов. Как вы понимаете приведенное высказывание В. В. Зеньковского? Что означает выражение «рост интеллекта является важнейшим симптомом перемен в ребенке»? Приведите примеры влияния интеллектуального роста на те или иные стороны личности ребенка. Обратитесь к работам Н. И. Непомнящей и Т. Н. Овчинниковой и познакомьтесь с обзором исследований по данному кругу проблем.

Обзор исследований, в которых поднимается вопрос о связи мышления с различными сторонами личности ребенка, находим в книге Т. Н. Овчинниковой «Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция» (1999).

По мнению этого автора, экспериментальные исследования, направленные на выявление взаимосвязи мышления с развитием разных сторон личности, можно подразделить на две группы.

В исследованиях одной группы работ рассматриваются вопросы соотношения тех или иных результатов интеллектуальной деятельности с различными *ситуативными мотивами*, с некоторыми *эмоционально-волевыми чертами* и *отдельными свойствами личности*, которые вместе с тем не характеризуют специфику личностной организации субъекта в целом. Сюда отнесены работы А. В. Запорожца «Развитие логического мышления», З. М. Истоминой «Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте», А. И. Липкиной «К вопросу об исследованиях качеств ума как личностных параметров умственной деятельности» и «К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности», М. Г. Ярошевского «О внешней и внутренней мотивации научного творчества» и др.

Приведем основные положения некоторых из этих работ.

«Часто нам кажется, что ребенок не решает поставленной ему задачи потому, что недостаточно овладел соответствующими интеллектуальными операциями, не достиг соответствующего уровня развития мышления. В действительности же своеобразное решение получается потому, что ребенок своеобразно осознает задачу в соответствии со своими побудительными мотивами» (А. В. Запорожец, 1995, с. 93).

В работе З. М. Истоминой рассматривается *зависимость изменений памяти от мотива запоминания*. Позже мы вернемся к этому вопросу.

В экспериментальных исследованиях А. И. Липкиной показано, что *самооценка* оказывает существенное влияние на характер и специфику решения задачи. А в исследованиях Д. Б. Годовиковой получены экспериментальные данные о связи уровня познавательной активности и типа общения дошкольников со взрослыми.

В другой группе работ, по мнению Т. Н. Овчинниковой, «осуществляется *поиск конституирующего образования личностной сферы субъекта*», изучается влияние того или иного образования личности на характер протекания мыслительной деятельности.

В концепции Л. И. Божович в качестве такого конституирующего начала, характеризующего личность субъекта, выступает *направленность*. Основу направленности составляет доминирующая система мотивов, которая возникает в процессе воспитания. Ведущие мотивы, подчиняя все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. При этом Л. И. Божович выделяет две большие категории мотивов. Одни из них связаны с содержанием деятельности, другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающим миром.

В работе Н. И. Непомнящей в качестве конституирующего образования личностной сферы субъекта выступает «ценность». Исследования Н. И. Непомнящей продолжила Т. Н. Овчинникова. Правда, выборку этого исследования составили младшие школьники.

Формы самостоятельной работы студентов

1. Обратитесь к журналам «Вопросы психологии», «Психолог в детском саду», «Дошкольное воспитание», «Педагогика» и др. Подберите статьи, посвященные дошкольному возрасту. Систематизируйте их и ответьте на вопросы. Какая проблематика чаще всего обсуждается на страницах периодической печати? Что прежде всего интересует исследователей — педагогов и психологов, когда в поле внимания оказывается ребенок дошкольного возраста? Его интеллектуальная сфера? Эмоциональная? Волевая? Взаимоотношения со сверстниками? Со взрослым? Что-то еще? Почему? Выразите в количественных показателях это соотношение. Чем можно объяснить полученные результаты?

2. Прочтите любые 4—5 доступных вам учебных пособий или учебников по детской психологии (Г. Крайг, 2000; О. А. Шаграева, 2000; Л. Ф. Обухова, 1995; К. Флэйк-Хобсон, 1992; Ж. Годфруа, 1992; Л. А. Венгер, В. С. Мухина, 1988; Д. Б. Эльконин, 1960). Соберите необходимую информацию о том, как представляются психологам закономерности развития ребенка дошкольного возраста. Что является основой детского развития? Как определяются задачи дошкольного возраста? Как определяется его самооценочность?

3. В истории психологии традиционно выделяют три точки зрения на решение проблемы о развитии интеллекта. Одна из них принадлежит Ж. Пиаже, который утверждал, что развитие интеллекта происходит спонтанно и как-либо существенно повлиять на этот процесс посредством обучения мы не в состоянии. Согласно второй точке зрения, обучение и развитие — тождественные процессы. Так считают представители бихевиоризма. Третья точка зрения сформулирована в работах Л. С. Выготского. Согласно данной позиции, обучение ведет за собой развитие. Но не любое обучение, а лишь то, которое учитывает законы развития. Какие законы развития вам известны? Назовите их. На знание каких законов развития вы опираетесь в своей профессиональной деятельности? К каким результатам это приводит?

4. Со взглядами отечественной психологии на процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста вы можете познакомиться, обратившись к работам Л. С. Выготского «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», В. В. Давыдова «Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики ребенка», В. П. Зинченко «Принципы построения образования», А. В. Орлова «К гуманистической психологии детства». Эти работы опубликованы в сборнике «Психологические основы дошкольной педагогики» (М., 1998). Прочтите эти работы. Что вам показалось знакомым, а что новым? Как изложенные принципы организации процесса обучения можно использовать в практике обучения и воспитания ребенка?

4. Обратитесь к известным вам альтернативным программам и образовательным концепциям в зарубежной и отечественной психологии и педагогике, ориентированным на детей дошкольного возраста. Проанализируйте подходы авторских коллективов к формулировке основных целей и задач образовательного процесса. В какой степени учитываются в программах специфика возраста, его задачи и ценности?

Выводы

Сознание структурно. Психические функции находятся в определенном соотношении друг с другом. Это соотношение изменяется при переходе с одного возрастного этапа на другой. Особенности проявления интеллектуальных способностей ребенка связаны с его эмоционально-волевой сферой, характером общения и отношений со взрослыми и со сверстниками. В процессе обучения необходимо учитывать специфику возраста ребенка. Эта специфика заключена в социальной ситуации развития, в ведущем типе деятельности и новообразованиях возраста.

Вопросы для обсуждения

1. Какие существуют закономерности детского развития в дошкольном возрасте?
2. Назовите задачи и самоценность дошкольного возраста.
3. Каковы проблемы соотношения обучения и развития?

3. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В вопросе о закономерностях интеллектуального развития ребенка отечественная психология выдвигает ряд теоретических положений.

Во-первых, положение Л. С. Выготского о наличии у человека натуральных и культурных форм поведения.

Во-вторых, закон Л. С. Выготского о формировании высших психических функций и высших (культурных) форм поведения.

В-третьих, принцип единства деятельности и сознания.

Психические функции, отличающиеся произвольностью, осознанностью и опосредованностью, Л. С. Выготский назвал *высшими*. Они составляют культурный план деятельности человека, ребенка в частности. Натуральные функции, данные ребенку природой, при жизни в обществе преобразуются в функции культурные.

Л. С. Выготский сформулировал закон формирования высших психических функций. Согласно этому закону, каждая ***высшая психическая функция*** (культурная форма поведения, высшая форма

поведения) рождается на свет дважды: сначала как *функция интерпсихическая*, в ситуации общения и совместной деятельности ребенка со взрослым, а затем как *функция интрапсихическая*, как внутреннее достояние самого ребенка.

Это значит, что всякая психическая функция зарождается, формируется и преобразуется сначала в процессе общения и взаимодействия со взрослым, а затем лишь становится внутренне управляемой самим ребенком. Важно при этом иметь в виду, что произвольность не формируется сама по себе, ее необходимо воспитывать.

Развитие *познавательных функций* является традиционным и наиболее разработанным направлением работы психолога в детских учреждениях. Этот факт объясняется тем, что на протяжении дошкольного возраста происходят коренные изменения в восприятии, памяти, мышлении. Из произвольных и опосредованных (А. Н. Леонтьев, З. М. Истомина, А. В. Запорожец, О. М. Дьяченко). А это значит, что ребенок постепенно приобретает способности: а) ставить перед собой сознательные цели (нечто воспринять, запомнить, о чем-то подумать); б) активно достигать поставленных целей; в) владеть средствами для их достижения.

В психологической литературе, посвященной познавательному развитию ребенка дошкольного возраста, содержится разнообразная информация о том, на каком уровне развития находится та или иная психическая функция на данном возрастном этапе (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, 1988; Л. Ф. Обухова, 1995; В. В. Зеньковский, 1996). Эта информация касается уровня актуального развития ребенка, как сказал бы Л. С. Выготский.

Мы поговорим о зоне ближайшего развития; о «завтрашнем дне ребенка», о тех качествах, которые формируются под руководством взрослого человека — родителя, воспитателя — в дошкольном возрасте. К таким качествам, составляющим своеобразную задачу дошкольного возраста, относят формирование *осознанности, произвольности и опосредованности* поведения и психики ребенка.

Что означает каждая из названных характеристик? Каковы закономерности их формирования? Какова роль взрослого в этих процессах? На эти вопросы мы попытаемся ответить ниже.

Осознанность психических процессов означает их выделение в сознании ребенка как *самостоятельных*. В этом случае говорят о том, что соответствующий психический процесс осознается. В школьном возрасте в качестве самостоятельных начинают выделяться восприятие, логическое мышление, память и другие психические процессы. Исследование этих процессов мы находим в работах Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, З. М. Истоминой.

В дошкольном возрасте, пишет Д. Б. Эльконин (1960), *процессы восприятия* постепенно вычленяются и начинают формироваться

как самостоятельные, целенаправленные процессы со своими специфическими задачами и способами. Умение рассматривать предметы, наблюдать за ними возникает в результате специальной педагогической работы с детьми.

Динамику развития логического мышления исследовал А. В. Запорожец. На первых порах мыслительные процессы, отмечал он, носят характер вспомогательных операций, непосредственно включенных в практическую деятельность; они еще не выделились в самостоятельные интеллектуальные внутренние действия, направленные на решение особых познавательных задач. Впервые познавательная задача начинает выступать перед ребенком в дошкольном возрасте. Однако, по мнению А. В. Запорожца, отношение дошкольника к познавательной задаче характеризуется некоторым своеобразием, которое заключается в том, что решение интеллектуальной задачи происходит не в контексте особой познавательной деятельности, а побуждается практическими и игровыми мотивами. У младших дошкольников, отмечает А. В. Запорожец, вообще имеется тенденция превратить интеллектуальную задачу в игровую. А в решении логических задач эти дети руководствуются мотивами практической, житейской значимости.

Ситуация меняется у старших дошкольников. Основной задачей у них становится понимание принципа решения той или иной головоломки, в то время как интерес к самому процессу игры, к выигрышу отступает на задний план.

Возникновение особых познавательных задач вызывает к жизни особые, внутренние интеллектуальные действия, направленные на решение этих задач, — особый *процесс рассуждения*. А. В. Запорожец призывает педагогов относиться бережно к первым попыткам ребенка рассуждать. «Нужно отметить, что на ранних ступенях развития эти первые формы рассуждения нуждаются в особо благоприятных условиях для своего появления. Лишь в дальнейшем, окрепнув на этой почве, они могут быть воспроизведены в других обстоятельствах» (А. В. Запорожец, 1995, с. 97).

Практическое задание

Приведите примеры первых детских рассуждений. Что вам приходилось слышать в ситуации общения с детьми дошкольного возраста? Каково ваше отношение к первым детским рассуждениям? Нуждаются ли эти рассуждения в педагогическом вмешательстве? В чем оно может состоять?

В процессе рассуждения у ребенка формируется понятие, которое постепенно приводится в соответствие с наблюдаемыми явлениями. Эти первые понятия не отличаются совершенством; с помощью взрослого ребенок учится мыслить самостоятельно, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью, подчеркивает А. В. Запорожец.

Как начинают осознаваться в детском возрасте *процессы запоминания*? Ответ на этот вопрос находим в работе З. М. Истоминой. Она исследовала процесс этого осознания в игровой ситуации. Изначально *процессы памяти* (запоминание, припоминание) также являются несамостоятельными. Будучи произвольными, они входят в состав той или другой деятельности. В дальнейшем, уже в среднем дошкольном возрасте, эти процессы превращаются в специальные внутренние действия, т. е. становятся целенаправленными, произвольными (З. М. Истомина, 1995, с. 77).

Ребенок начинает с того, пишет З. М. Истомина, что идет в «магазин», имея в виду действие «покупать». Когда ребенок попадает в ситуацию, где требуется передача поручения, т. е. в ситуацию припоминания, у него вычленяется цель вспомнить содержание поручения. Это значит, что припоминание выступает уже в качестве особого действия — как *осознанное припоминание*.

Неудача в выполнении этого действия осознается ребенком как неудача в выполнении взятой на себя роли. Постепенно действие запоминания осознается как неперемное условие выполнения игрового поручения. Если в начале эксперимента самые младшие испытуемые, назвав 2—3 пришедших им в голову предмета, спокойно заявляют: «И больше ничего», то в дальнейшем они прямо говорят: «Я забыл, что еще купить», «Еще я забыл, что», «Еще что-то надо, только я забыл».

Самое важное, подчеркивает З. М. Истомина, состоит в том, что ребенок благодаря этому соотносит воспроизведение с запоминанием. «Вы мне много говорите, — обращается в следующий раз испытуемый к “заведующей детским садом”, — я опять забуду». Теперь в сознании ребенка выделяется и другая цель — запомнить поручение (З. М. Истомина, 1995, с. 84). Так прослеживается процесс выделения в сознании ребенка целей запомнить, припомнить и подбирать соответствующие им действия.

Произвольность психических процессов означает их подконтрольность ребенку, их управляемость. Ребенок может ставить *специальные цели*, касающиеся познавательных функций: нечто рассмотреть, прислушаться, запомнить, быть внимательным. Обратимся к закономерностям становления произвольности таких психических процессов, как внимание и память, описанным в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, З. М. Истоминой, А. Н. Леонтьева.

Деятельность *внимания* мы можем наблюдать уже с самого раннего возраста, подчеркивают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Естественное, произвольное внимание наблюдается у ребенка уже в первые недели и вызывается какими-нибудь достаточно сильными раздражителями. Сильные внешние и внутренние раздражители соответствующим образом организуют поведение ребенка. Так, сильный звук или резкий свет заставляет повернуть голову. Состояние голода вызывает ряд координированных движений:

ребенок тянется к груди матери. Все посторонние движения отходят на задний план, все поведение выравнивается по доминантному стимулу. Но достаточно стимулу ослабеть, и его организующая роль тотчас также слабеет, и организованное поведение вновь уступает место неорганизованному. А потому, считают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, при таком натуральном типе внимания не может иметь место длительное устойчивое организованное поведение: каждый новый раздражитель опять и опять вызывает все новые и новые формы поведения. Значит, натуральная форма внимания должна уступить место произвольному, культурному вниманию.

Согласно исследованиям З. М. Истоминой, *в дошкольном возрасте процессы запоминания и припоминания из произвольных также превращаются в произвольные*. Как отмечает этот автор, перед ребенком теперь выделяется сознательная цель запомнить, припомнить, и он научается активно достигать этой цели.

Как происходит превращение произвольной памяти в произвольную?

Мнемические действия — действия запоминания и припоминания — у детей дошкольного возраста прежде всего формируются в условиях содержательных для ребенка задач, в частности в условиях игры, а затем, возможно, в условиях более отвлеченных задач вроде той, которую ставили перед ребенком в условиях лабораторного эксперимента (З. М. Истомина, 1995; с. 88). Для того чтобы перед ребенком субъективно возникла цель запомнить, необходимо, отмечает А. Н. Леонтьев (1981, с. 534), чтобы та деятельность, в которую включена соответствующая объективная задача, приобрела такой мотив, который может сообщить смысл запоминанию. В игровой ситуации, как показали исследования З. М. Истоминой, такой является задача выполнить роль покупателя.

Опосредованность психических процессов. В качестве первой ступени культурного развития ребенка Л. С. Выготский и А. Р. Лурия называют этап, когда ребенок, *начиная сближаться с миром внешних объектов*, которые до того были для него совершенно чужими и неизвестными, овладевает этими объектами и *начинает их использовать как орудия*. Вторая ступень культурного развития, пишут эти авторы, характеризуется возникновением в поведении ребенка *опосредованных процессов, перестраивающих поведение на основе стимулов-знаков*. Эти приемы поведения, приобретенные в процессе культурного опыта, перестраивают основные психологические функции ребенка, вооружают их новым оружием, развивают их.

Процесс формирования *опосредованного внимания* Л. С. Выготский и А. Р. Лурия описывают следующим образом.

Основные линии, по которым человек от примитивных, натуральных форм внимания переходит к сложным, культурным, вы-

глядят так: одна из них имеет *отношение к организации деятельности ребенка в целом*, другая имеет непосредственное *отношение к организации того или иного психического процесса*. Эти авторы рассматривают процесс становления и присвоения ребенком *средств организации процесса внимания*.

Так, с одной стороны, в процессе жизни человека в социальной среде создается целый ряд «культурных» стимулов, которые позволяют ему *сосредоточиться на известной деятельности*, невзирая на отвлекающие факторы. Это могут быть определенного рода *установки*, которые формируют детский сад, школа, потом профессиональный коллектив. В дальнейшем, развиваясь, ребенок получает возможность самостоятельно создавать, находить, вырабатывать такие приемы, которые будут влиять на него и помогать ему организовывать собственное поведение.

С другой стороны, и средства, имеющие непосредственное отношение к организации процесса внимания, ребенку сначала предлагает взрослый человек. Первыми из таких средств, организующих внимание ребенка, являются указания со стороны взрослого и речь. Далее, по мнению Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, процесс овладения средствами организации внимания проходит два этапа. Сначала способы, открытые самим ребенком, и средства, предложенные взрослым человеком, ребенок учится использовать *во внешнем плане*, «на внешнем материале». Далее происходят процесс интериоризации, процесс присвоения ребенком этих средств и выработка собственных средств организации процесса внимания. «Ребенок воспринимает картину окружающей обстановки сначала диффузно; но стоит матери указать на один какой-нибудь предмет и назвать его, чтобы тем самым он был вычленен из всей обстановки, как ребенок обратит свое внимание именно на него. Впервые процесс внимания становится здесь функцией культурной. Однако он подлинно становится ею лишь тогда, когда ребенок овладевает способом создавать такие добавочные стимулы, служащие сосредоточению его на одних частях ситуации и выделению их из всего остального фона. Манипулируя вовне, ребенок к известному моменту начинает с помощью этих манипуляций организовывать свои психологические процессы внимания», — пишут Л. С. Выготский и А. Р. Лурия (1993, с. 178).

Подобный путь проходит и *процесс запоминания*. Еще примитивные народы, отмечают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, перестали доверять простой, естественной функции памяти. Примитивный человек, для того чтобы запомнить количество голов скота, изобретал специальные средства — бирки, которые позволяли ему более крепко запоминать материал. «Мы можем сказать, что по сходному пути идет и ребенок, с той только разницей, что примитивный человек изобретал свои системы запоминания сам, а развивающийся ребенок чаще всего получает готовые системы, помо-

гающие ему запомнить, и только включается в них, научается их использовать, овладевает ими и через их посредство трансформирует свои натуральные процессы» (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, 1993, с. 165).

Взрослый учит ребенка различным способам использования своей памяти. Производя внешние манипуляции с предметами — откладывая в кучку камушки или делая простейшие рисунки, ребенок учится овладевать внутренним процессом памяти. В дальнейшем средства организации процесса памяти совершенствуются, на смену им приходят число, внешняя и письменная речь. Освоив эти средства, ребенок вырабатывает в последующем ряд внутренних вспомогательных приемов. «Прием, выработанный на внешних операциях, перестраивает и внутреннюю структуру процесса, вырабатывая системы внутренних стимулов и приемов» (там же, с. 181). Использование средств запоминания делает память управляемой и произвольной.

Сначала, как показало исследование З. М. Истоминой, большинство детей пользуются самым простым способом запоминания (повторение вслух). По мере же использования этого приема запоминание принимает двойную форму: наряду с повторением вслух появляется повторение про себя. Тем самым повторение принимает, по мысли З. М. Истоминой, «отчетливо выраженный внутренний характер». При этом у ребенка 6 лет существует еще ряд приемов запоминания, на которые указывает З. М. Истомина, например попытка образовать внутренние связи между словами. Благодаря развитию у дошкольника операций запоминания и происходит повышение его показателей.

Принцип единства деятельности и сознания, согласно которому сознание не только проявляется, но и формируется в деятельности, имеет в отечественной психологии методологическое значение. Он определяет, во-первых, объективную познаваемость субъективного и, во-вторых, указывает на возможность генетического исследования различных форм отражения в связи с реальным процессом жизни и деятельности человека (Б. Г. Ананьев, 1996, с. 165).

В детской психологии принцип единства деятельности и сознания нашел свою реализацию в категории *ведущего типа деятельности*. По мнению А. Н. Леонтьева, на том или ином возрастном этапе развитие психических функций и личности ребенка в целом зависит прежде всего от того типа деятельности, который на данном этапе является ведущим. Для дошкольного возраста таким ведущим типом деятельности является сюжетно-ролевая игра.

Целый ряд работ в отечественной психологии посвящен сюжетно-ролевой игре и ее месту в развитии совершенно разных сторон психики ребенка. Эти исследования подробно описаны в работе Д. Б. Эльконина «Детская психология». Экспериментальные

методики многих из них представлены в недавно вышедшем учебном пособии Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Практикум по детской психологии». Вы можете повторить эти эксперименты. Что же касается материалов о роли видов деятельности, таких, как труд, изобразительная деятельность, обучение, восприятие сказки, сюжетно-ролевая игра, в психическом развитии ребенка дошкольного возраста, то можем адресовать вас к работе О.А. Шаграевой «Детская психология», в которой вы найдете обзор исследований по данному вопросу.

Б.Г. Ананьев, вступая в дискуссию о видах деятельности, которые определяют развитие человека вообще и ребенка в частности, говорил о двух основных видах деятельности человека, которые определяют его развитие на каждом возрастном этапе, — познавательной деятельности и общении. На страницах его книги «Психология и проблемы человекознания» мы читаем: «Распространенная в советской психологии генетическая, “возрастная” классификация видов и форм деятельности несостоятельна... Как ни парадоксально, социальная детерминация психического развития осуществляется через игру ребенка, которая оказывается при ближайшем рассмотрении лишь средством развития других деятельностей, но не основной формой развития ребенка в дошкольном возрасте, как это всегда утверждается».

В многолетних исследованиях А.В. Запорожца, писал далее Б.Г. Ананьев, игра ребенка выступает преимущественно как средство развития его познавательных сил, познания внешнего мира с помощью активных ориентировочных действий и повседневной деятельности.

Усвоение ребенком эталонов и норм умственной деятельности в соответствии с современным уровнем развития цивилизации свидетельствует о том, что познание ребенка причинно обусловлено современным уровнем развития познания как общественно-исторического культурного достояния человечества.

Это очень важный вывод, но он доказывает лишь то, что познание с самого начала благодаря общественному руководству индивидуальным развитием (воспитанию) есть основная форма деятельности индивида именно вследствие того, что познание есть всемирно-исторический процесс целенаправленного и обобщенного отражения людьми объективных законов природы, общества и самого сознания.

Подобно этому выводу, приходится заключить, писал Б.Г. Ананьев, что исследование роли игры в развитии общественного поведения и свойств личности выявляет лишь то, что игра как средство весьма эффективна в образовании и развитии другой важнейшей основной формы деятельности, а именно общения, которое столь же социально, сколь и индивидуально (Б.Г. Ананьев, 1996, с. 169—172).

Практическое задание

Работа в группах по четыре-пять человек. Согласны ли вы с тем, что положения о ведущих типах деятельности, сформулированные Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьевым, и положения Б. Г. Ананьева об основных видах деятельности по своей сути противоположны? Какое отношение эта заочная дискуссия имеет для специалистов в области воспитания и обучения ребенка? Возможно ли на практике найти разумное применение обоим подходам, вписывающимся при всей своей противоположности в рамки принципа единства деятельности и сознания?

Формы самостоятельной работы студентов

1. Обратитесь к работам Л. С. Выготского «Психология» (2000) или «Педагогическая психология» (1999) о развитии той или иной психической функции (мышления, воображения, восприятия). Прочтите и обратите внимание на критерии, отличающие высшие, культурные формы поведения от натуральных. Опишите их. Как и где знание закономерностей, с которыми вы познакомились, можно использовать на практике?

2. Прочтите работу Л. С. Выготского, А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» (1993, с. 163—197) и сформулируйте отличительные черты культурных форм памяти, внимания, абстракции, мышления и речи.

3. Обратитесь к работе Л. С. Выготского, А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» (1993, с. 197—204) и выделите основные стадии культурного развития ребенка.

4. В работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» (2000, с. 340—386) прочтите об его экспериментальном исследовании развития понятий в детском возрасте. Какими могут быть педагогические выводы из этой работы?

5. Прочтите работу С. Л. Рубинштейна «Развитие мышления ребенка» в его книге «Основы общей психологии» (2000, с. 343—380). Какие положения данной работы вам кажутся важными для практики интеллектуального развития ребенка?

6. С работой З. М. Истоминой вы можете ознакомиться в сборнике «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». В этом же сборнике имеются работы А. В. Запорожца «Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте» и А. Р. Лурия «Развитие конструктивной деятельности дошкольника», где он рассматривает закономерности развития восприятия в ходе этой деятельности.

Интерес представляет и вступительная статья к сборнику О. М. Дьяченко. Делая обзор представленных в сборнике статей, она вместе с тем формирует важный для нас вывод: «Трудно не согласиться с положениями, высказанными авторами сборни-

ка, о сложности реализации в игре всех возможностей ребенка. Скорее, речь идет о безусловном доминировании игры с проращиванием наряду с ней форм собственно познавательной деятельности. Подобное проращивание происходит в процессе перехода от использования игровых форм со скрытой познавательной задачей к открытым познавательным формам». Как бы вы прокомментировали слова О. М. Дьяченко? Что они значат для вас как специалиста в области дошкольного воспитания и образования?

7. Обратитесь к работам А. Н. Леонтьева «Развитие высших форм запоминания» и З. М. Истоминой «Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте». Обратите внимание на определения «произвольное» и «непроизвольное» запоминание. Познакомьтесь с экспериментальным материалом, приведенным в данных работах, и сформулируйте основные закономерности развития памяти ребенка дошкольного возраста. Обратите внимание на роль взрослого в процессе формирования культурных форм запоминания. Какое значение открытые закономерности имеют для практики воспитания и обучения ребенка-дошкольника? Где можно использовать полученные знания о закономерностях этого развития?

8. Обратитесь к упомянутой выше работе З. М. Истоминой. Изучите экспериментальный материал ее исследования. Каково соотношение между процессами воспроизведения и запоминания? Что возникает раньше? Что становится более оформленным к старшему дошкольному возрасту? Какие типы поведения при воспроизведении игрового поручения выделила З. М. Истомина? Понаблюдайте, какой тип поведения характерен для детей в младшей, средней и старшей группах вашего детского сада.

Какова роль мотивации деятельности при превращении процессов памяти в целенаправленные действия? Каким должно быть соотношение между целью, которой должен достичь ребенок, выполняя взятую на себя роль, и внутренним мотивом деятельности? Найдите ответы на эти вопросы в работе З. М. Истоминой.

9. Прочтите работу А. Н. Леонтьева «Развитие высших форм запоминания». Выделите в ней материал, раскрывающий закономерности формирования опосредованных форм запоминания. В чем отличие непосредственной и опосредованных форм запоминания? Каковы тенденции развития опосредованных форм запоминания в дошкольном возрасте? Как данные, полученные в ходе экспериментального исследования А. Н. Леонтьева, может использовать педагог в практике воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста? Как эти знания будете использовать лично вы? Какие приемы развития опосредованных форм запоминания вы могли бы предложить? Найдите эти приемы в психологической литературе.

10. Обратитесь к работе З. М. Истоминой. Как автор формулирует задачи для воспитателя в развитии памяти ребенка-дошкольника? Какова роль воспитателя в этом процессе на этапе, когда зада-

ча еще не стала достоянием сознания ребенка? Каковы роль и функции воспитателя на этапе, когда ребенок осознал задачи по воспроизведению и запоминанию и активно ищет способы припоминания и запоминания?

11. Прочтите работу Л. С. Выготского «Орудие и знак в развитии ребенка» и ответьте на вопрос, каковы функции знаков в развитии высших психических функций, высших форм восприятия, памяти, внимания.

12. Обратитесь к работе А. Н. Леонтьева «К теории развития психики ребенка». Как А. Н. Леонтьев обосновывает роль деятельности в психическом развитии? Каков механизм этого влияния? Как эти знания о закономерностях психического развития ребенка в процессе деятельности можно использовать в практике воспитания и обучения? Как эти знания будете использовать вы? Приведите примеры того, как организация жизни ребенка, его обучения и воспитания в детском саду уже учитывает названные закономерности?

Как вы понимаете следующее высказывание А. Н. Леонтьева: «Резкие сдвиги в развитии функции происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определенное место в деятельности, а именно если она включена в операцию так, что определенный уровень ее развития становится необходимым для выполнения соответствующего действия»?

13. Подготовьтесь к коллоквиуму по работе А. Н. Леонтьева «К теории развития психики ребенка». Составьте подробный план статьи. Выделите основные положения. Задайте систему основных понятий, на которые опирается автор, раскрывая проблему.

14. Найдите литературу, в которой содержится информация о закономерностях развития познавательных процессов в дошкольном возрасте. Каковы эти закономерности? Интересную информацию по этому поводу вы можете получить в учебниках детской психологии Д. Б. Эльконина, В. В. Зеньковского, Г. Крайга, К. Флэйк-Хобсона, Л. Ф. Обуховой, О. А. Шаграевой и других. Систематизируйте собранный материал и задайте некоторую общую линию этого развития.

15. Работы П. Я. Гальперина и Л. Ф. Обуховой представляют немалый интерес в связи с изучаемым вопросом. Прочтите их и подготовьтесь к обсуждению этих работ с преподавателем в ходе коллоквиума.

16. Обратитесь к работам Л. А. Венгера и Н. Н. Поддякова. Обратите внимание на те моменты, те положения их исследований, которые имеют принципиальное значение для вашей профессиональной деятельности. Как идеи, сформулированные Л. А. Венгером, Н. Н. Поддяковым, реализуются в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Подготовьтесь к коллоквиуму по этим работам.

Выводы

Закон формирования высших психических функций, сформулированный Л. С. Выготским, и принцип единства деятельности и сознания задают основные направления формированию познавательных процессов ребенка в дошкольном возрасте.

Развитие восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения имеет свою специфику в дошкольном возрасте. Эти особенности описаны в литературе. Они отражают актуальный уровень развития ребенка, уровень, на котором он находится сейчас. С точки зрения образовательного и воспитательного процесса интерес представляют те изменения, которые отражали бы зону ближайшего развития ребенка-дошкольника. Сюда входят такие особенности психических процессов, как осознанность, произвольность, опосредованность. Задача воспитателя, учитывая зону ближайшего развития, вооружать ребенка соответствующими средствами и приемами управления этими функциями.

Вопросы для обсуждения

1. Л. С. Выготский о закономерностях развития высших психических функций ребенка.
2. Какие существуют исследования по развитию высших форм восприятия, запоминания, внимания, мышления, развитию воображения в детском возрасте?
3. Принцип единства деятельности и сознания как методологический подход в решении проблемы интеллектуального развития ребенка.
4. Л. С. Выготский о развитии понятий в детском возрасте.
5. С. Л. Рубинштейн о развитии мышления ребенка.
6. Л. А. Венгер о закономерностях развития когнитивных способностей ребенка.
7. Н. Н. Поддяков о развитии мышления дошкольников.

4. ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В ряду концепций интеллектуального развития ребенка, которые существуют в зарубежной психологии, выделим лишь некоторые: Ж. Пиаже, Дж. Брунера, М. Вертгеймера. Этот ряд, безусловно, может и должен быть дополнен в процессе информационного поиска.

Концепция Ж. Пиаже

Первые страницы раздела «Интеллектуальное развитие ребенка» во всех зарубежных и отечественных учебниках по детской психологии в обязательном порядке отводятся концепции Ж. Пиаже. И это заслуженно. Пожалуй, нет исследования данного вопроса в мировой психологии, которое могло бы

сравниться с тем вкладом, который внес в изучение данной проблемы Ж. Пиаже. «Авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей области, — ссылается на известное мнение Л. Ф. Обухова (1995, с. 133). — Современная зарубежная психология детского мышления буквально блокирована идеями Пиаже». В современной литературе учение Ж. Пиаже определяют как высшее достижение психологии XX в.

С основными положениями концепции швейцарского психолога Ж. Пиаже относительно стадий развития детского интеллекта студенты знакомятся в курсе детской и возрастной психологии. В рамках данного курса целесообразно поговорить о ключевых понятиях концепции Ж. Пиаже: эпистемология, интеллект, мышление, идея конструкции и трансформации, схема действия, равновесие и т. д. Каково соотношение понятий «интеллект» и «мышление» в концепции Ж. Пиаже?

Имеет смысл специально обратиться к избранным психологическим трудам Ж. Пиаже, чтобы понять, как определяет данную категорию Ж. Пиаже и какое место он отводит интеллекту в жизни человека. Интересны размышления Ж. Пиаже и о том, каковы различия между феноменами «интеллект» и «восприятие».

Работы «Речь и мышление ребенка», «Суждение и рассуждение ребенка» могут стать предметом специального обсуждения. Еще один аспект концепции Ж. Пиаже, который, пожалуй, меньше обсуждается в учебной литературе, — социальные факторы интеллектуального развития. Об этом можно прочесть у самого Ж. Пиаже (1994, с. 213—225), а также можно обратиться к работе А. Н. Перре-Клермон «Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей» (1991). А. Н. Перре-Клермон — яркий представитель школы Ж. Пиаже.

В плане анализа работ Ж. Пиаже представляют интерес работы Л. С. Выготского, касающиеся развития мышления (2000), П. Я. Гальперина (1966; 1969; 1978; 1985) и Л. Ф. Обухова (1978; 1981).

Дж. Брунер о принципах построения процесса обучения

Еще одной достаточно заметной фигурой в области исследования интеллектуальной сферы человека является американский психолог Дж. Брунер. Его работа «Психология познания» вышла на русском языке в 1977 г. Как сказано в предисловии к этому изданию, Дж. Брунер изучает основные формы познавательной деятельности (образования понятий, классификации), которые складываются в процессе практической деятельности и обучения. Он показывает, как умелое педагогическое воздействие может привести к интенсивному развитию познавательной деятельности человека.

На некоторых положениях концепции Дж. Брунера мы остановимся подробнее и процитируем ряд его положений.

1. Любой предмет можно преподавать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития. В доказательство этой гипотезы Дж. Брунер обращается к анализу умственного развития ребенка, процесса обучения в том виде, в каком он может быть, и к понятию «спиралевидное построение программы обучения».

З а д а н и е. Так ли это? Что дает это положение практике обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста? Приведите доводы «за» и «против».

2. Исследования в области умственного развития ребенка с несомненностью показывают, что на каждой стадии развития он отличается некоторым характерным способом *видения мира* и объяснения его самому себе. Задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа детского видения мира. Эту задачу Дж. Брунер представляет как задачу перевода с одного языка на другой.

З а д а н и е. Что вам известно о том, каким *видением мира* обладает ребенок дошкольного возраста? Как эти знания вы используете на практике? Приведите примеры.

3. Если бы на ранних стадиях обучения ребенок получил некоторые понятия и стратегии на доступном для него уровне в форме интуитивной геометрии, он был бы гораздо лучше подготовлен к пониманию глубокого смысла тех теорем и аксиом, которые будут ему преподаны впоследствии.

З а д а н и е. С какими понятиями вы знакомите ребенка в ходе тех или иных занятий, подготавливая его к школьному обучению? Приведите примеры.

4. Опыт доказывает полезность постановки перед ребенком таких задач, которые поощряют его к переходу на следующие стадии развития. С помощью умело сформулированных вопросов средней трудности учитель побуждает ребенка к ускоренному переходу от одной стадии умственного развития к другой.

З а д а н и е. Используете ли вы такой прием в своей деятельности? Как именно? Приведите примеры.

5. Если педагог дает себе труд переводить учебный материал на язык понятных ребенку логических формулировок и в достаточной мере побуждает его к успеху, ребенок приобретает возможность уже в раннем возрасте приобщиться к тем знаниям, которые в дальнейшем позволяют ему стать образованным человеком.

З а д а н и е. Как это делаете вы? Приведите примеры.

6. В качестве критерия для оценки преподавания любой темы учащимся начальной школы можно использовать, по мнению Дж. Брунера, следующий: достойна ли эта тема того, чтобы ее знал взрослый человек; способствует ли она повышению моральных качеств взрослого человека, будучи усвоенной с детства.

Учебная программа должна строиться с ориентацией на те проблемы, ценности и факты, знание которых данное общество считает необходимым для каждого своего члена, подчеркивает Дж. Брунер.

Практическое задание

Работа выполняется в группах по пять человек. Сформулируйте свое отношение к основным положениям концепции Дж. Брунера. Приведите доводы «за» и «против». Как строите вы свою работу с ребенком? Реализацию каких положений концепции Дж. Брунера мы находим в практике воспитания и обучения ребенка?

М. Вертгеймер — немецкий психолог, один из основателей гештальтпсихологии. Доступные отечественному читателю работы М. Вертгеймера, посвященные мышлению детей дошкольного возраста, назвать трудно. Тем не менее в его книге «Продуктивное мышление» содержится ряд идей, имеющих отношение к обсуждаемой здесь проблеме. Внимание привлекают отдельные главы работы и вступительная статья, написанная В. П. Зинченко. Говоря о психолого-педагогических аспектах работы М. Вертгеймера, В. П. Зинченко обращает внимание читателя на вопросы этики, нравственности, личности. Это именно те вопросы, которые необходимо учитывать в процессе обучения ребенка:

обучение не должно быть ориентировано лишь на решение сравнительно узких задач;

дети должны получать *радость* от открытия для себя мира;

задания должны быть *содержательными*, и главная *привлекательность* их должна быть в их выполнении, а не во внешних формах вознаграждения; вознаграждение лишь отвлекает от содержательной работы.

В соответствии с экспериментами другого типа мы можем, пишет далее М. Вертгеймер, не беспокоиться об устройстве такого волшебного мира. Вместо этого после того, как задание выполнено, мы можем сказать ребенку: «Правильно» — и дать ему кусочек шоколада. А в другом случае можем сказать: «Неправильно» — и наказать его. Но будет ли эффект такого обучения равносителен эффекту обучения, описанному выше?

Практическое задание

На каких принципах строите вы свою работу с детьми в процессе занятий и повседневного общения? Приведите примеры ситуаций, в которых вам удастся создать такой волшебный мир для ребенка, когда его интерес к заданию достаточно высок? К какого рода заданиям дети дошкольного возраста, с вашей точки зрения, проявляют такой интерес? Как вы используете эти знания в образовательном процессе?

Формы самостоятельной работы студентов

1. Прочтите работы Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка», «Суждение и рассуждение ребенка». Сформулируйте основные идеи Ж. Пиаже по данным проблемам.

2. Как известно, формулируя соотношение процессов обучения и развития и подчеркивая ведущую роль обучения в этом процессе, Л. С. Выготский говорил тем не менее о том, что обучение должно учитывать законы самого развития. Концепция Ж. Пиаже знакомит нас с законами развития мышления ребенка. Как знание этих законов обязывает педагога проводить воспитательную и образовательную работу с детьми дошкольного возраста? Что вам показалось полезным в изученных материалах?

Какие открытия относительно развития речи и мышления вы для себя сделали, изучая работы Ж. Пиаже? Что показалось вам принципиально новым?

3. Обратитесь к работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» (2000). С чем Л. С. Выготский не может согласиться в концепции Ж. Пиаже? Какова ваша позиция по данному кругу разногласий? В чем Л. С. Выготский видит близость концепций Ж. Пиаже и З. Фрейда? К слову сказать, эту близость не отрицал и сам Ж. Пиаже. Прочтите по этому поводу статью самого Ж. Пиаже в журнале «Вопросы психологии» за 1996 г. Подготовьтесь к изложению собственной точки зрения по этому кругу вопросов на семинарском занятии.

4. В своих работах П. Я. Гальперин и Л. Ф. Обухова вступают в заочный диалог по поводу роли обучения в развитии ребенка. Как известно, Ж. Пиаже придерживался той точки зрения, что развитие мышления ребенка протекает спонтанно. В процессе обучения ребенка можно лишь натаскать, но на развитии ребенка процесс обучения сказаться существенно не может. Прочтите соответствующие работы П. Я. Гальперина и Л. Ф. Обуховой. Обратите внимание на то, как авторы доказывают обратную позицию, что такое влияние возможно и какие пути и средства они предлагают использовать в процессе обучения. Подготовьтесь изложить свою точку зрения на этот вопрос на семинарском занятии. Приведите в своем выступлении примеры из вашей практической деятельности, которые доказывали бы или опровергали ту или иную позицию. Возможно ли разумное сочетание обеих точек зрения — Ж. Пиаже и П. Я. Гальперина — в процессе обучения ребенка дошкольного возраста? Как бы вы ответили на этот вопрос?

5. Обратитесь к работе Дж. Брунера и сформулируйте свою позицию педагога в вопросах развития интеллекта ребенка дошкольного возраста?

6. Прочтите некоторые главы работы М. Вертгеймера «Продуктивное мышление» (1987, с. 111 — 128). Попробуйте повторить эксперимент, проведенный автором. Опишите реакции детей на предложенные задания. Совпадают ли выводы, полученные вами в ходе исследования, с заключениями, сделанными М. Вертгеймером?

7. Подготовьтесь к коллоквиуму по книге А. Бине «Измерение умственных способностей» (1998). В книге двенадцать глав. Прочтите на выбор одну из них, материал которой кажется вам более актуальным для вашей профессиональной деятельности. Что показалось вам важным в изученном материале? Как он повлияет на вашу деятельность воспитателя?

8. Обратитесь к работе А. Маслоу «Дальние пределы человеческой психики». Прочтите в этой работе часть «Образование». Подготовьтесь обсуждать изложенный в ней материал на семи-

нарском занятии. Насколько вам близки идеи гуманистической психологии? Насколько те цели и задачи, которые сформулировал А. Маслоу, могут быть реализованы в практике воспитания и образования ребенка дошкольного возраста? Приведите примеры. Что вы уже сейчас можете использовать в своей профессиональной деятельности? С чем вы можете согласиться, а с чем могли бы поспорить?

9. Подготовьтесь к коллоквиуму. На обсуждение выносятся книга Дж. Дьюи «Демократия и образование». В книге шестнадцать глав. Прочтите на выбор одну из них и приготовьтесь обсудить ее с преподавателем.

Выводы

Традиции исследования интеллекта и его развития в зарубежной психологии достаточно богаты. Предметом специального исследования интеллект явился в работах Ж. Пиаже, Дж. Брунера, М. Вертгеймера и ряда других исследователей. Несмотря на то что в адрес вышеназванных работ и взглядов не раз звучали критические замечания, каждая из концепций оригинальна и заслуживает внимания. Прикладные аспекты теоретических изысканий зарубежных исследователей затрагивают этические моменты процессов обучения и воспитания. Их, безусловно, можно взять на вооружение. Это заставляет нас обратиться и к идеям гуманистической психологии относительно образования. А. Маслоу не говорит о возрастной периодизации. Он пишет об общечеловеческих ценностях. Он говорит о целях и значении образования, подчиненного ценностям гуманизма и человечности. Цели гуманистического образования, пишет А. Маслоу, должны состоять в том, чтобы объяснить ребенку: жизнь — драгоценный дар. Образование, по мнению А. Маслоу, — это научение росту, научение тому, как устремляться вперед и вверх, отличать хорошее от плохого, желанное от нежеланного, достойное выбора от недостойного.

Вопросы для обсуждения

1. Какие закономерности развития интеллекта ребенка изложены в концепции Ж. Пиаже?
2. Каковы ключевые понятия концепции Ж. Пиаже?
3. Л. С. Выготский — Ж. Пиаже: заочный диалог о закономерностях развития мышления ребенка.
4. П. Я. Гальперин — Ж. Пиаже: заочный диалог о закономерностях развития детского мышления.
5. Зарубежная психология о построении процесса обучения, его этических аспектах (Дж. Брунер, М. Вертгеймер).
6. Цели и задачи гуманистического образования (А. Маслоу, Дж. Дьюи).

5. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Это заключительное занятие. Проводится оно в форме научной конференции, которой предшествует самостоятельная работа студентов. Каждый участник семинара обдумывает и называет тему своего выступления. Тема может быть сформулирована в виде проблемы или вопроса, на который он хотел бы получить ответ. Далее учащимся надо самостоятельно найти соответствующую литературу, в которой этот вопрос обсуждается. В работе с литературными источниками следует обратить особое внимание на те цели и задачи, которые ставили перед собой исследователи, а также выводы, к которым они пришли. Прочитанный материал надо систематизировать и подготовить сообщение на конференции.

Сформулируйте выводы, к которым вы пришли в результате проделанной работы при изучении курса «Интеллектуальное развитие ребенка дошкольного возраста: теоретический аспект проблемы». Сформулируйте пять-шесть положений, которыми вы будете руководствоваться в своей профессиональной деятельности, и обоснуйте их.

Сформулируйте методические рекомендации для воспитателей и родителей.

Рекомендуемая литература

Основная

- Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977.
- Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. — М., 1987.
- Венгер Л.А.* Формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте // Хрестоматия по детской психологии. — М., 1996. — С. 133 — 145.
- Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995.
- Выготский Л.С.* Психология. — М., 2000.
- Гальперин П.Я.* Метод срезов и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Хрестоматия по детской психологии. — М., 1996. — С. 124 — 132.
- Де Боно Э.* Латеральное мышление. — СПб., 1997.
- Дьяченко О.М.* Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Хрестоматия по детской психологии. — М., 1996. — С. 170 — 178.
- О'Коннор Дж., Мак-Дермотт Я.* Искусство системного мышления: Творческий подход к решению проблем и его основные стратегии. — М., 2001.
- Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления, — М., 1972.
- Обухова Л.Ф.* Концепция Ж. Пиаже: «за» и «против». — М., 1981.
- Поддяков Н.Н.* К проблеме умственного развития ребенка // Хрестоматия по детской психологии. — М., 1996. — С. 146 — 148.
- Психологические основы дошкольной педагогики. — М., 1998.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 2000. — С. 343 — 380.
- Шаграева О.А.* Детская психология. — М., 2001. — С. 231 — 305.

- Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. — М.; Воронеж, 1996. — С. 158—196.
- Бадмаев Б.Ц.* Психология: как ее изучить и усвоить. — М., 1997.
- Бине А.* Измерение умственных способностей. — СПб., 1998.
- Бодалев А.А.* Психология общения. — М.; Воронеж, 1996.
- Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.
- Васильева Т.Н.* Саногенное мышление учащегося, учителя. — Калининград, 2000.
- Венгер Л.А., Мухина В.С.* Психология. — М., 1988.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1999.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 2000.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. — М., 1993.
- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.
- Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1978.
- Годовикова Д.Б.* Общение со взрослым и познавательная активность детей // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 9. — С. 44—48.
- Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. — С. 7—63. — Т. 2.
- Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
- Дружинин В.Н.* Когнитивные способности: Структура, диагностика, развитие. — М., 2001.
- Дьюи Дж.* Демократия и образование. — М., 2000.
- Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. — М., 1997.
- Дьяченко О.М.* Предисловие к сборнику статей «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». — М., 1995. — С. 3—12.
- Запорожец А.В.* Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995. — С. 91—101.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. — М., 1996. — С. 244—289.
- Истомина З.М.* Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995.
- Крайг Г.* Психология развития. — СПб., 2000. — С. 349—448.
- Леонтьев А.Н.* К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509—537.
- Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 481—508.
- Леонтьев А.Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995. — С. 13—25.
- Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 436—480.
- Липкина А.И.* К вопросу об исследованиях качеств ума как личностных параметров умственной деятельности // Третий Всесоюзный съезд Общества психологов СССР: Тезисы докладов на III съезде Общества психологов. — М., 1968. — Т. 1.

Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975. — С. 134—135.

Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995. — С. 44—74.

Непомнящая Н.И. Опыт системного исследования психики ребенка. — М., 1975.

Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. — М., 1995.

Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: Психологический аспект детского развития. — М., 1999.

Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция. — М., 1999.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1994. — С. 55—70, 106—173, 213—225.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.

Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. — СПб., 1997.

Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 125—131.

Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

Практическая психология образования. — М., 1997. — С. 126—129.

Рогов Е.И. Психология познания. — М., 1998.

Смирнов С.Д. Психология образа: Проблемы активности психического отражения. — М., 1985.

Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. — М., 1995.

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. — М., 1998.

Флэйк-Хобсон К. и кол. Мир входящему. — М., 1992. — С. 261—311.

Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. — М.:Томск, 1997.

Чуприкова Н.И., Ратанова Т.А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших дошкольников // Вопросы психологии. — 1995. — № 3.

Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960.

Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995. — С. 26—43.

Ярошевский М.Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. — М., 1971. — С. 204—224.

II. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

Данный курс знакомит учащихся с основными подходами к диагностике и коррекции познавательных процессов у ребенка дошкольного возраста, разработанными в русле отечественной и зарубежной психологии.

Основная идея курса состоит в следующем. В психологии накоплен богатый материал о закономерностях развития познавательной сферы ребенка, развитии его интеллекта. Но в ходе этого развития мы сталкиваемся с огромным набором индивидуальных различий, особенно в детском возрасте. Глубоко индивидуальны как уровень, так и темпы развития. А потому будущих специалистов необходимо вооружить методами исследования и приемами развития познавательных процессов.

Курс включает в себя 18 часов аудиторных занятий и большую исследовательскую и аналитическую работу.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ»

Темы	Количество часов	
	Лекции	Семинары
1. Методы исследования познавательной сферы ребенка	2	4
2. Пути и средства развития познавательных функций	2	4
3. Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста: основные направления диагностической и коррекционной работы на современном этапе	—	6
Всего:	4	14

Основные понятия: принцип объективности, принцип причинности, принцип тщательности и регулярности, лонгитюдные исследования, метод поперечных срезов, возрастные психофизиологические особенности ребенка, нервно-психические затраты, произвольное и произвольное научение, принцип единства деятельности и сознания.

1. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА

С точки зрения исследования интеллектуальной сферы ребенка важными представляются следующие вопросы. Прежде всего необходимо помнить о принципах проведения психологического исследования. К ним относят принципы объективности, причинности, тщательности и регулярности. Принцип объективности требует от исследователя, по мнению Д. Б. Эльконина, раскрывать детское развитие в его собственных закономерностях. Знание причин детского развития, по мнению этого ученого, позволяет практически направлять развитие, педагогически правильно воздействовать на него. А тщательность и регулярность проведения исследования гарантируют то, что в ходе его будут названы истинные причины развития тех или иных сторон личности и психики ребенка.

Психологическое исследование может проводиться в двух формах — в форме лонгитюдного исследования и методом «поперечных срезов». Подробное описание этих форм исследования можно найти в любом учебнике по детской психологии (например, О. А. Шаграева «Детская психология»).

Практическое задание 1

Приведите примеры той и другой формы проведения исследования. Они вам известны из курсов детской и возрастной психологии. Приведите примеры из своей профессиональной деятельности, когда вам приходилось прибегать к той или иной форме проведения исследования.

Традиционно методы исследования вообще и познавательной сферы в частности делятся на основные, к которым относят наблюдение и эксперимент, и вспомогательные — тестирование, опрос, анализ продуктов деятельности, проективные методы.

Практическое задание 2

Вспомните, в чем состоят принципиальные отличия одной (основной) и другой (вспомогательной) групп методов. Приведите примеры. Дайте описание каждого из названных методов. Каковы требования к их планированию и организации проведения? Что вам известно об экспериментально-генетическом методе, первое описание которого мы находим в работах Л. С. Выготского?

Формы самостоятельной работы студентов

1. Обратитесь к литературе, в которой представлены методы исследования познавательной сферы ребенка (В. Н. Дружинин, 2001; Н. И. Гуткина, 1996; Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова, 1994; А. Бине, 1998; Диагностика и коррекция психического развития до-

школьника, 1997). Можете воспользоваться любой другой литературой. Обобщите и систематизируйте собранный материал. Попробуйте сформулировать принципы построения исследовательских и диагностических процедур по изучению особенностей развития познавательной сферы. Как вы думаете, какой может быть технология создания исследовательских методов? Методов, позволяющих получить информацию об уровне развития познавательных процессов ребенка дошкольного возраста?

2. А. Бине — французский психолог, его работа «Измерение умственных способностей» представляет чрезвычайный интерес. Познакомьтесь с некоторыми из положений, сформулированных ученым, — в отношении как измерения умственных способностей, так и воспитания ума (А. Бине, 1998).

3. Подумайте, как в исследованиях познавательной сферы ребенка-дошкольника можно использовать положение А. Н. Леонтьева о том, что психические функции развиваются в рамках той деятельности, успешность которой зависит именно от уровня развития данной психической функции. Если мы будем говорить об исследовании, то можно ли сказать, что основным принципом построения методических технологий в данном случае должен стать *принцип организации деятельности ребенка, учитывающей ведущую деятельность определенного возраста, и что успех ее будет зависеть от той функции, уровень развития которой мы исследуем?* Успешность выполнения деятельности в таком случае будет являться показателем уровня развития функции. И тогда последняя задача, которая стоит в разработке метода исследования, — определить критерии успешности деятельности.

4. Познакомьтесь с позицией Д. Б. Эльконина по кругу принципиальных вопросов, связанных с диагностикой психического развития ребенка. Его статья «Некоторые вопросы диагностики психического развития детей» опубликована в кн.: *Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды.* — М., 1989.

5. В книге Й. Шванцара «Диагностика психического развития» вы найдете примеры использования разнообразных методических подходов к диагностике психического развития ребенка. Прочтите этот материал.

6. Обратитесь к работе О. А. Шаграевой, где содержится подробное описание методов исследования психики ребенка. Познакомьтесь с процедурами наблюдения, эксперимента, тестирования, опроса, анализа продуктов деятельности. Предложите конкретные методические приемы изучения познавательных процессов ребенка дошкольного возраста.

7. А теперь сделайте такую работу, предложив набор методов, позволяющих исследовать особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, а может быть, и речи ребенка дошкольного возраста.

8. Проведите пилотажное (пробное) исследование. Определите, в какой степени работают предложенные вами методы исследования. Какой процент детей дошкольного возраста вашей группы успешно решает предложенные вами задания? Как можно усложнить или упростить задания, адаптируя их к более старшему или младшему возрасту ребенка? Помните, что задания считаются соответствующими данному возрасту, если 75% детей решили ваши задания успешно. Если процент ниже, то, значит, эти задания подойдут детям более старшего возраста. Если процент выше, то, значит, задания могут быть использованы для исследования интеллектуальной сферы детей более младшего возраста. Подготовьте сообщение о результатах проделанной работы на семинарском занятии.

Выводы

Психология обладает богатым арсеналом средств и методов исследования познавательной сферы ребенка. Разнообразны и формы проведения исследования, и конкретные методические разработки. Своей актуальности не потеряли и экспериментальные разработки известных психологов — Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, З. М. Истоминой, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. В настоящее время можно приобрести самую разнообразную литературу, посвященную изучению специфических особенностей познавательной сферы ребенка. Возможностями разработать подобный методический пакет обладает и каждый специалист — психолог и педагог. При этом достаточно опираться на положение А. Н. Леонтьева о роли деятельности в развитии психических процессов. Однако подобная разработка потребует специального исследования вопроса о соответствии методик возрастным нормам.

Вопросы для обсуждения

1. Какие существуют принципы изучения познавательной сферы ребенка и какова их реализация в деятельности педагога?
2. Основные и вспомогательные методы исследования; технология их применения.

2. ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

Принципы построения развивающих занятий с детьми дошкольного возраста обсуждаются в целом ряде работ. Авторы учебного пособия «Практическая психология образования» исходят из того, что маленький ребенок очень пластичен и легко обучаем. Но при этом они призывают помнить о том, что возможности

ребенка не беспредельны, они ограничены возрастными психофизиологическими особенностями. Поэтому, создавая программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо учитывать не только то, чего они способны достичь, но и то, каких физических и нервно-психических затрат им это будет стоить. И потому в данной работе излагаются принципы построения и основные направления работы с детьми каждой возрастной группы дошкольников: младшей, средней и старшей. Познакомьтесь с ними.

К принципам развивающей работы с детьми необходимо приобщить позицию С.Л. Рубинштейна по поводу произвольного и непроизвольного научения. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что для детей первых лет жизни приоритетным является непроизвольное научение, научение в ситуациях повседневной реальности. То, в какой степени эта реальность оказывает влияние на ребенка дошкольного возраста, механизм этого влияния подробно изложены в работе Л.Ф. Обухова и О.А. Шаграевой «Семья и ребенок: психологический аспект детского развития» (1999). В связи с рассматриваемой проблемой интерес представляет и то, какие отношения могут устанавливаться между педагогом и учеником и как тот или иной стиль взаимоотношений может оказать влияние на работу мышления. Материал по этому аспекту проблемы можно найти в работе О.А. Шаграевой «Детская психология» (М., 2000, с. 310—344).

К принципам построения коррекционных программ с полным правом могут быть отнесены положения А.Н. Леонтьева о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Вспомним его положение о том, что в деятельности развиваются те психические функции, от уровня развития которых зависит успех выполнения деятельности. Еще одно положение А.Н. Леонтьева: то, что мы хотим развить в ребенке, должно на первых этапах явиться предметом специальной деятельности. Многие развивающие программы на практике реализуют это положение. Меняются лишь материал, оборудование, игровые ситуации. Но по форме это обязательно тот или иной вид деятельности. Учет ведущего вида деятельности в процессе развития — немаловажное условие, о котором надо помнить.

Обратитесь к уже известным вам работам Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.В. Орловой, в которых речь идет о закономерностях и принципах построения процессов обучения и воспитания в дошкольном возрасте (см.: Психологические основы дошкольной педагогики. — М., 1998).

Формы самостоятельной работы студентов

1. Соберите в литературе пакеты коррекционных программ, упражнений, игр по развитию:

ощущений и восприятия;
мышления;
памяти;
внимания;
речи;
воображения.

2. Соберите программы, по которым работаете вы и ваш детский сад. Проанализируйте их. В какой степени они ориентированы на интеллектуальное развитие ребенка? В чем это выражается? Какие рекомендации даны в них воспитателю по развитию каждой из вышеперечисленных психических функций? Какая роль отводится воспитателю в этом развитии?

3. Обратитесь к конкретным методикам: методике формирования элементарных математических понятий, методике развития речи, ознакомления детей с природой, методике физического развития, методике обучения детей изобразительной деятельности. Какие шаги конкретных методик учитывают актуальный уровень развития ребенка? Какие шаги ориентированы на зону ближайшего развития, на то, что познавательные процессы к концу дошкольного возраста должны стать осознаваемыми, произвольными, опосредованными?

Выводы

Принципы проведения развивающей работы с детьми дошкольного возраста могут быть сформулированы основные теоретические положения отечественной и зарубежной психологии. Положения С.Л. Рубинштейна о произвольном и непроизвольном научении, А.Н. Леонтьева о роли деятельности в психическом развитии ребенка могут быть дополнены целым рядом иных положений.

При проведении коррекционной и развивающей работы можно воспользоваться уже имеющимися в психологии приемами и методиками; можно предложить и свои разработки, тщательно отслеживая эффективность их воздействия на интеллектуальную сферу ребенка. При разработке подобных методик необходимо учитывать ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Только это задаст необходимый набор мотивов, которые вызовут заинтересованность ребенка в выполнении предлагаемых заданий.

Вопросы для обсуждения

1. Какие вы знаете принципы построения развивающих занятий с детьми дошкольного возраста?

2. Анализ развивающих программ и технологий, используемых в практике обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

3. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Это заключительное занятие. Оно проводится в форме научной конференции.

В ходе подготовки к ней следует обратиться к литературе и особое внимание уделить методам, которыми исследователи пользуются при диагностике познавательного развития ребенка-дошкольника и проведении коррекционных программ. На основе изученных материалов необходимо построить программу собственного мини-исследования. Затем провести это исследование, самостоятельно определив его цели и задачи. Собрать и обработать полученный материал. Сформулировать выводы и методические рекомендации воспитателю и родителям по вопросам диагностики и развития познавательной сферы ребенка-дошкольника. Подготовить сообщение на научной конференции.

В ходе занятия каждый участник докладывает об итогах проделанной работы. Он представляет цели своего исследования, задачи, гипотезу. Предъявляет *результаты диагностической работы*. Представляет программу *коррекционной работы*, обосновывает ее основные шаги. Говорит *о результатах контрольных замеров*. Формулирует *выводы проведенной работы и рекомендации педагогическому коллективу дошкольного учреждения* по организации мероприятий, направленных на развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста.

Рекомендуемая литература

- Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании. — М., 2000.
- Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994.
- Векслер Д. Методика исследования интеллекта. — СПб., 1995.
- Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. — 1969. — № 1.
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.
- Годовикова Д.Б. Общение со взрослым и познавательная активность детей // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 9. — С. 44—48.
- Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
- Дружинин В.Н. Когнитивные способности: Структура, диагностика, развитие. — М.; СПб., 2001.
- Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. — М., 1997.
- Дьяченко О.М. Предисловие к сб. статей «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». — М., 1995. — С. 3—12.

Ермолаева М.В., Миланович Л.Г. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста. — М., 1996.

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509—537.

Липкина А.И. К вопросу об исследованиях качеств ума как личностных параметров умственной деятельности // Третий Всесоюзный съезд Общества психологов СССР: Тезисы докладов на III съезде Общества психологов. — М., 1968. — С. 328—329.

Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975. — С. 134—135.

Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995. — С. 44—74.

Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. — М., 1995.

Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

Практическая психология образования. — М., 1997. — С. 126—129.

Психологические основы дошкольной педагогики. — М., 1998.

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. — М., 1998.

Чуприкова Н.И., Ратанова Т.А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших дошкольников // Вопросы психологии. — 1995. — № 3.

Шаграева О.А. Детская психология. — М., 2001.

Шванцара Й. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

III. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ

Одной из проблем современного отечественного образования является проблема развивающего обучения. Ей посвящены научные труды, ее пытаются решить с помощью разработки специальных программ, создания различных учебников и методических пособий.

Однако, признавая важность проблемы развивающего образования, приходится констатировать тот факт, что многие педагоги не имеют четких понятий о развивающем обучении, о различных его видах и формах, у них отсутствуют ясные представления об основных теориях, трактующих этот вопрос. Задачи данного спецкурса:

обобщение и углубление знаний, полученных в процессе овладения курсами дидактики, истории педагогики, психологии; формулирование своего понимания развивающего обучения;

совершенствование профессиональных знаний и умений, с помощью которых можно достичь развивающего эффекта в обучении детей дошкольного возраста.

В спецкурсе большое место отведено самостоятельной работе студентов, в процессе которой они изучают отечественную и зарубежную научную и методическую литературу, выполняют творческие задания в дошкольном образовательном учреждении, анализируют программы для дошкольников, готовят реферативные выступления.

Спецкурс рассчитан на 16 часов аудиторных занятий, его изучение завершается зачетом.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»

Темы	Количество часов	
	Лекции	Семинары
1. Теоретические основы развивающего обучения	4	—
2. Характеристика систем развивающего обучения Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина—В.В.Давыдова	4	—
3. Педагогические аспекты проблемы развивающего обучения	4	4
Всего:	12	4