

Психологическое развитие как составляющая образования

Н. П. Локалова

Приводятся теоретическое обоснование и принципы построения развивающей программы для младших школьников «Уроки психологического развития». Обсуждаются полученные в течение шести лет экспериментального апробирования данной программы результаты, которые убедительно свидетельствуют об эффективности формирования расчлененно-интегрированных когнитивно-личностных структур у младших школьников как психологической основы обучения не только у учащихся обычных классов, но и классов коррекции.

Ключевые слова: психологическое развитие, когнитивно-личностные структуры, развивающая программа, уроки психологического развития, принцип системной дифференциации, начальные формы мировоззрения, развивающая среда школьного образования, классы обычные и классы коррекции.

Одна из важнейших задач школьного образования должна состоять в том, чтобы заложить у учащихся психологическую основу обучения, обеспечивающую не только успешное усвоение знаний на протяжении всего школьного периода, но и процесс саморазвития в будущем. С современных позиций когнитивной психологии это означает, что у школьников необходимо сформировать различные предметно-содержательные, иерархически организованные когнитивные репрезентативные структуры, которые рассматриваются как средство извлечения, анализа, осмысления и хранения разного рода знаний и впечатлений и степень развития которых обуславливает умственный потенциал человека [2], [26], [28]. Наиболее эффективно формирование когнитивных структур достигается в процессе целенаправленного систематического и разностороннего психологического развития школьников.

К разработке психологической развивающей программы для младших школьников мы приступили в связи с тем, что в последнее время все большую тревогу у учителей начальных классов вызывает увеличение числа детей, испытывающих трудности с самого начала

школьного обучения. Основной причиной этих трудностей является весьма низкий уровень их когнитивно - личностного развития. Поэтому все более актуальной становится необходимость оказания специально организованной и систематической психологической помощи учащимся, направленной на повышение уровня развития в первую очередь их познавательной сферы.

Ориентируясь прежде всего на учителя, при разработке развивающей программы мы считали необходимым обеспечить ее органичное включение прежде всего в традиционную практику обучения в массовой общеобразовательной школе и проведение этой работы в форме, наиболее привычной для учителя.. Поскольку такой формой работы с учащимися для учителя является урок, предложенная нами развивающая программа получила название «Уроки психологического развития» [13] - [15].

Теоретическое обоснование построения развивающей программы «Уроки психологического развития»

Наш подход к психологическому развитию младших школьников основывается на необходимости учета естественного хода развития познавательной деятельности детей, начиная с глобально-диффузного отражения действительности и постепенного перехода ко все более расчлененным и дифференцированным ее формам (Я. А. Коменский, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Н. И. Чуприкова, Н. Н. Поддьяков). Эффективное преодоление глобальности и недифференцированности детской психики рассматривается как фактор их психического и, в частности, умственного развития. Способом же расчленения чувственных впечатлений детей выступает всестороннее развитие процессов анализа, под которым мы понимаем выделение в объ-

екте различных сторон, свойств, связей и отношений и соответствующих им форм синтеза.

Логика нашей программы построена на реализации принципа системной дифференциации, являющегося ведущим механизмом психического развития [29]. Целью развивающей работы является формирование у учащихся психологических когнитивно-личностных структур путем усвоения обобщенных представлений о содержании, организации и принципах осуществления различных познавательных действий и соответствующих когнитивных умений, которые создают основу для самостоятельного осмысления, систематизации и структурирования приобретаемых школьниками учебных знаний. Это принципиально отличается от часто имеющего место при традиционном школьном обучении «интеллектуального натаскивания», при котором формируемые когнитивные умения имеют конкретный характер и могут, поэтому, применяться лишь в достаточно ограниченных условиях. Такой подход позволяет перейти от традиционной парадигмы школьного обучения «усвоение ЗУН (знаний, умений и навыков)» к новой парадигме «когнитивно-личностное развитие путем усвоения ОЗУН (обобщенных знаний, умений и навыков)».

Складывающиеся в результате целенаправленных обучающих воздействий на основе принципа системной дифференциации когнитивно-личностные структуры обладают внутренним потенциалом развития, потому что: 1) имеют разноуровневую и иерархическую организацию, что позволяет репрезентировать в них знания от конкретных до обобщенно-абстрактных [28]; 2) формирование обобщенных знаний и способов действия стимулирует потребность в их использовании для получения новых конкретных впечатлений, фактов, знаний, которые, в свою очередь, активизируют процесс их обобщения и снова порождают потребность в новых конкретных

впечатлениях. Вариативные по форме и содержанию, но инвариантные по основным выделяемым анализом свойствам и отношениям объектов, конкретные знания должны привести по мере их отработки в течение ряда занятий к обобщению и закреплению в когнитивных структурах. Это обеспечивает возрастание дифференцированности когнитивных структур и усложнение их организации, т.е. развитие. Так, с нашей точки зрения, проявляется *циклическая самостимуляция* [20], [21] как механизм саморазвития, потенциально содержащийся в когнитивных структурах.

Развивающий эффект данной программы обусловлен также обращенностью к актуальным для данного возраста психологическим процессам и новообразованиям и потому являющихся сензитивными к развивающим воздействиям.

Характеризуя данную программу, следует отметить ее существенное отличие от работ, выполненных в рамках когнитивного обучения. Последние придают значение развитию самих когнитивных процедур, при этом отстраняются от самого знания и становятся таким образом «бессодержательными» [8]. В развивающей программе «Уроки психологического развития» одинаково важное значение придается формированию самих когнитивных умений и тем знаниям, которые с их помощью приобретаются, поскольку эффективное психологическое развитие возможно только как «сплав» взаимосвязанных и одновременно протекающих процессов отработки когнитивных умений путем усвоения содержательного учебного материала.

Обучение школьников различным когнитивным умениям не только развивает интеллектуальный потенциал учащихся, но и закладывает основу логико-аналитического отношения к действи-

тельности как составляющую общей направленности деятельности и поведения человека, т.е. его мировоззрения.

Формирование когнитивных предпосылок начальных форм мировоззрения у младших школьников на уроках психологического развития

Известно положение о том, что знания являются важным компонентом интеллектуальной составляющей мировоззрения и что при высокой степени их обобщенности и абстрактности они превращаются в способ философского познания мира. Однако до сих пор нет ясного ответа на вопрос о том, как достичь требуемую меру обобщенности и абстрактности, какие психологические условия должны быть выполнены и о каких знаниях должна идти речь.

Говоря об усвоении философских понятий Н. А. Менчинская [18] отмечает, что по отношению к ним возможен единственный путь - от конкретного к абстрактному, состоящий вначале в усвоении большого объема частных естественно - научных знаний, имеющих широкую чувственно-конкретную опору. В дальнейшем знания из различных областей науки синтезируются и обобщаются. Эффективность этого процесса, превращающего знания в составляющую мировоззренческой системы, в значительной мере зависит от степени сформированности психологических когнитивных структур, которые осуществляют обработку частных естественно - научных знаний в их конкретном виде – их анализ, осмысление, обобщение. Значит, для овладения мировоззренческими понятиями, требующими интеграции знаний, формирование осознанной, осмысленной жизненной позиции, выражающей свободный выбор личностью своих убеждений, взглядов, отношений, необходимо заложить ее интеллектуальные предпосылки и, в первую очередь обеспечить высокий уровень развития у субъекта психологических структур

мышления. Именно категориальные структуры мышления, его абстрактно-обобщенные формы влияют на глубину и широту взаимодействия ребенка с окружающим миром, на его общее отношение к миру. Уже начальные формы категориальных структур мышления, несмотря на их незрелость, выполняют функцию мировоззренческого характера [20]. Полагаться при этом на естественность, закономерность этого процесса вряд ли целесообразно. Н. А. Менчинская [18] приводит слова польского психолога В. Шевчука, который считал воспитательной ошибкой рассчитывать на то, что интеграция знаний совершится в умах учеников стихийно.

В той или иной мере процесс синтезирования знаний, полученных учащимися на различных предметных уроках, осуществляется, однако, речь идет о необходимости целенаправленного процесса формирования самых высоких обобщений

В осуществлении специально организованного процесса обучения метапсихологическим знаниям и метакогнитивным умениям мы видим вклад в процесс формирования начальных форм мировоззренческого сознания у младших школьников и обеспечение тем самым у них более сложных форм обобщенного познания мира в дальнейшем в подростковом возрасте.

Рассматривать знания, необходимые для формирования мировоззренческих систем, с нашей точки зрения, следует не только по их отнесенности к различным областям науки, т.е. как декларативное знание, но и как процедурное знание, т.е. знание о процессе и способах выполнения тех или иных когнитивных операций и умения их осуществлять. Обобщение этих знаний по сути означает не только развитие мыслительной деятельности, но и закладывание когнитивных предпосылок мировоззрения. Поэтому основным содержанием уроков психологического развития в начальных классах является

формирование мыслительных структур школьников путем овладения ими процедурными знаниями, усвоение понятий, которые при последующем обобщении могут быть соотнесены с основными философскими категориями: *качество* (разные ощущения, малозаметность, образец, копия и др.), *количество* (признаков, объектов, умножение предметного мира путем копирования и др.), *отношение* (закономерность, сходство-различие, тождество, причина-следствие, часть-целое и др.), *пространство* (расположение объекта на листе бумаги, верх-низ, право - лево и др.), *время* (последовательность: одно после другого и др.), *движение* (изменение признаков у одного и того же объекта и др.).

Формирование мировоззренческой позиции должно основываться на всестороннем обогащении конкретно-чувственного опыта школьников, который является необходимым условием формирования в дальнейшем отвлеченных форм мыслительной деятельности.

Другой важной стороной психологического развития учащихся является закладывание эмоционально-личностного отношения к усваиваемым метазнаниям: стремление доказывать свою точку зрения, критически осмысливать свой ответ и мнения своих одноклассников, положительно - эмоционально относиться к изучаемому материалу и к учению в целом, формирование адекватной самооценки, что является необходимым для становления мировоззрения условием формирования направленности личности учащихся.

Многолетние исследования эффективности обучения младших школьников по развивающей дидактической системе Л. В. Занкова выявили важный в плане формирования основ мировоззренческого сознания у младших школьников результат. Он состоит в том, что осуществление общего психического развития учащихся, и мыслительной деятельности в частности, закономерно приводит к лич-

ностному становлению школьников, формированию у них критического отношения к явлениям окружающей действительности, умению выбирать адекватные формы своего поведения в конкретной ситуации.

М. В. Зверева [7] приводит наблюдения одной учительницы за поведением своих третьеклассников, обучающихся по системе Л.В.Занкова, во время поездки в трамвае на экскурсию. Она с удовлетворением отметила адекватное нахождение в транспорте поведение учащихся: они спокойно стояли группками, о чем-то рассуждали, рассматривали то, что видели за окном. В то же время находившиеся вместе с ними ученики параллельного класса, обучающиеся по традиционной учебной программе, громко разговаривали, неуместно смеялись, толкались, им постоянно делались замечания. Учительница отметила, что ее ученики экспериментального класса совсем по-другому ведут себя на уроках: они могут шуметь, рьяно тянуть руки, выходить из-за парт. И это является вполне естественным в ситуации увлеченности заданиями, заинтересованности учебным процессом. Это говорит о том, что у школьников постепенно складывается общее понимание, что вести себя надо в соответствии с теми условиями, в которых находишься, что они приучаются выбирать линию поведения, адекватную конкретным обстоятельствам. У учащихся возрастает нравственная свобода, являющаяся формой мировоззренческого самоопределения [19].

Другой пример, описанный М. В. Зверевой, свидетельствует о формировании у школьников под влиянием целенаправленного развития интеллектуальной сферы духовно-нравственной направленности личности, обеспечивающую ее самоактуализацию, а поэтому и возникновение, в частности, чувства симпатии и любви к людям, открытость, дружелюбие по отношению к окружающим. Школьники, обучающиеся по системе Л. В. Занкова, выехали на каникулы в лагерь. Скоро у них сложились дружелюбные отношения с детьми из ближайшего селения, они вместе играли и вне и на территории лагеря. Совершенно другие отношения сложились у других школьников, обучавшихся по традиционной учебной программе, отдохнувших ранее в этом лагере, с местными детьми: отвергнутые приехавшими из города ребятами, деревенские всячески им вредили, устраивали столкновения. Эти факты могут быть интерпретированы как свидетельствующие о существенной, важнейшей роли характера и содержания обучения в формировании у учащихся личностного отношения к окружающим людям, явлениям, себе, т.е. мировоззренческой позиции младших школьников.

Уроки психологического развития как элемент развивающей среды школьного образования.

Школа, являясь наряду с семьей, учреждениями дополнительного образования, газетами, книгами, общением со сверстниками, радио и телевидением источником получения детьми информации, представляет собой часть образовательной среды [15].

Начальное школьное обучение сегодня представлено тремя дидактическими системами: традиционной и психолого-педагогическими развивающими системами Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. Две последние мы рассматриваем как элемент развивающей среды образования. Другим ее элементом в настоящее время является внедрение в практику общеобразовательной массовой школы одного из ответвлений развивающего обучения на основе вариативного личностно - деятельностного подхода под руководством А. А. Леонтьева [12]. Однако развивающая среда образования должна создаваться не только в рамках развивающих систем обучения и ограничиваться ими, но создаваться и путем целенаправленного формирования психологических основ развития разных сторон личности учащихся. Так, элементами развивающей среды школьного образования могут выступить формирование таких видов отношений школьников к действительности как эмоционально-эстетическое [17], [23] и нравственное [27], осуществление всестороннего психомоторного развития детей [9]. В качестве элемента развивающей среды школьного образования можно рассматривать и формирование у учащихся основ логико-аналитического отношения к действительности, что целенаправленно осуществляется на предложенных нами уроках психологического развития. Эти уроки, как показали уже первые результаты их апробирования в начальных классах, являются необходимыми в условиях традиционного школьного обучения и могут оказать существенную помощь в эффективном усвоении учебного материала в условиях развивающего обучения в первую очередь слабо подготовленным к обучению детям.

Содержание уроков психологического развития.

Определяя содержание уроков психологического развития в начальной школе, мы основывались прежде всего на анализе психо-

логических причин трудностей, которые испытывают младшие школьники при усвоении учебного материала по основным школьным дисциплинам – русскому языку, чтению, математике. Мы нашли, что около 70% трудностей по этим предметам обусловлены недостатками в развитии различных видов и форм процессов анализа и синтеза [16]. Поскольку в усвоении знаний процессы анализа и синтеза играют ведущую роль [1], [25], их целенаправленное развитие позволит устранить значительное число трудностей в обучении и существенно повысить в связи с этим качество процесса усвоения знаний. Кроме того, в содержание развивающей работы должно быть включено целенаправленное формирование психологических новообразований младшего школьного возраста, а также психологическую подготовку учащихся к обучению в средней школе.

Исходя из этого, содержанием этих уроков явилось развитие *познавательных процессов* (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), *психологических предпосылок овладения учебной деятельностью*, т.е. таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, т.е. умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований), *формирование психологических новообразований младшего школьного возраста* (внутреннего плана действия, т.е. умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами, т.е. школьник должен научиться произвольно управлять своим восприятием, вниманием, произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность по-

ставленной задаче; рефлексии, т.е. умения осознавать свои психические процессы, ход своей деятельности, анализировать свой ответ, затруднения, ошибки).

Не менее важной является и задача подготовки младшего школьника к переходу в среднюю школу. Хорошо известно, что школьники испытывают значительные трудности, начиная учиться в средних классах, требования в которых к степени развития различных сторон психической деятельности учащихся достаточно высокие. Поэтому у учащихся должны быть сформированы такие психологические качества и умения, которые позволили бы им наиболее легко адаптироваться к требованиям средней школы. Это значит, что психологические процессы учащихся должны быть сформированы на новом, более высоком уровне: должны функционировать более сложные, опосредованные, формы памяти, должны быть сформированы предпосылки к переходу на уровень абстрактного, вербально - понятийного мышления, необходимо обеспечить достаточно высокий уровень произвольности в управлении как двигательными, так и интеллектуальными процессами.

Каково конкретное содержание психологического развития на разных ступенях начального обучения?

Основная задача психологического развития *первоклассников* состоит в развитии сенсорно – перцептивной сферы, наглядно-образного мышления, формирования предпосылок овладения учебной деятельностью. Во *II классе* представляется важным дальнейшее развитие наглядно-образного мышления и начало формирования словесно-логического мышления, а также внутреннего плана действия как одного из новообразований этого периода развития. Основной упор в психологическом развитии *третье – и четвероклассников* делается на формировании у них словесно-логического поня-

тийного мышления, развитие произвольности (прежде всего помехоустойчивости в интеллектуальной и двигательной сферах), внутреннего плана действия.

«Стержнем» предложенной нами развивающей программы и одним из важных конкретных ее результатов является развитие разных форм и видов процесса мыслительного анализа, под которым мы понимаем процесс выделения в объекте различных сторон, свойств, связей, отношений, и соответствующих им форм и видов процессов синтеза. Целенаправленному и планомерному развитию подлежат как чувственные, так и логические их формы.

Рассмотрим, как реализуется наш подход к психологическому развитию школьников с точки зрения закона дифференциации познавательных структур в предложенной нами системе заданий.

Процессы анализа и синтеза пронизывают всю познавательную деятельность учащихся. Основное направление здесь состоит в формировании умения вычленять отдельные признаки объектов, оперировать ими и интерпретировать их. Так, задачей развития **сенсорной сферы** является обогащение чувственного опыта учащихся путем дифференцирования с разной степенью тонкости ощущений одной и той же модальности и одного и того же вида, сравнения их в том или ином отношении, включении ощущений в построение системы словесно-логических умозаключений.

Главная задача, решаемая в процессе развития **восприятия**, - научить школьников не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), но и научиться осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность.

При развитии **внимания** значение придается формированию его устойчивости, распределению, т.е. умению контролировать вы-

полнение одновременно двух или больше действий. Такое умение также основывается на расчлененном, дифференцированном отражении различных параметров и условий деятельности.

Основным направлением в развитии **памяти** школьников является формирование у них опосредованного запоминания, т.е. научение использованию для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков.

Существенное значение придается всестороннему развитию **мыслительной деятельности**, а именно таких ее операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. Путь от глобального, целостного к дифференцированному, конкретному реализуется в последовательности заданий: начиная с заданий, в которых требуется оперирование объектами сильно отличающимися и где, следовательно, осуществляется достаточно грубый их анализ, и переходя к заданиям с оперированием объектами, отличающимися одним-двумя признаками и, следовательно, требующими тонкого анализа. Таким образом постепенно закладываются основы абстрактного мышления у младших школьников. Не менее важной является и подготовка мышления учащихся к переходу на более высокие уровни понятийного и словесно-логического мышления, требования к которым в средней школе значительно повышаются. Поэтому на уроках психологического развития у учащихся формируются умения определять соотношения конкретных и более общих понятий, такие отношения как «род-вид», «целое-часть», «причина – следствие» и др., формируются элементарные логические операции.

При развитии процессов **воображения**, являющегося важной составляющей уроков психологического развития, выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение. Работа начинается с выполнения заданий, в которых разные заданные элементы включаются в разные системы связей, и заканчивается заданиями, в которых один и тот же заданный элемент должен быть включен также в разные системы связей.

Реализация закона дифференциации осуществляется и по отношению к другим направлениям психологического развития младших школьников – **формированию предпосылок овладения учебной деятельностью и психологических новообразований данного возрастного периода**. Например, формирование умения анализировать и копировать образец начинается с выполнения простого задания, требующего оперирования целостными образами объектов, значительно различающихся между собой. Постепенно переходят к нахождению заданного образца среди изображений, отличающихся малозаметными деталями. Обучение копированию образца начинается с задания раскрасить заданный рисунок по образцу, затем требуется самостоятельно срисовать фигуры с образца и, наконец, учат воспроизводить образцы, задаваемые в словесной форме.

Аналогично осуществляется развитие и психологических новообразований младшего школьного возраста, например, внутреннего плана действия. Первые задания направлены на развитие умения расчлененно воспринимать, понимать и выполнять словесные указания взрослого, затем умения оперировать объектами или их частями во внутреннем плане, но со зрительной опорой, а затем переходят к заданиям, требующим умения оперировать объектами во внутреннем плане без зрительной опоры.

Точно так же, основываясь на законе дифференциации и всесторонне развивая на различном содержании процессы анализа и синтеза, осуществляется формирование и других важных для учебной деятельности психологических качеств (**пространственных представлений, умения подчинять свои действия заданной системе требований, произвольности и др.**)

***Отличия уроков психологического развития
от других школьных уроков.***

Совпадая по форме и структуре (вводная, основная и заключительные части) с обычными предметными уроками, урок психологического развития существенно отличается от них. Отличия связаны как с задачей этих уроков, так и с их содержанием и направленностью. Общая задача этих уроков – внести вклад в формирование целостной психологической основы обучения, которая обеспечит не только развитие личности школьников, но и возможность его самостоятельного развития в будущем. Особенно важно начать решать эту задачу уже в младших классах школы. Не менее важной задачей, решаемой на уроках психологического развития, является формирование позитивных личностных характеристик школьников путем целенаправленного развития и формирования их когнитивной сферы. Кроме того, существенным отличием уроков психологического развития от традиционных предметных уроков является перенесение акцента с результативной стороны учения на его процессуальную сторону.

На уроках психологического развития не ставятся отметки, но оценивание осуществляется обязательно. Ученики на этих уроках избавляются от «отметочной» психологии, они не боятся дать ошибочный ответ, так как никаких неудовлетворительных

отметок за ним не последует, все ответы детей принимаются, внимательно выслушиваются и в итоге коллективного обсуждения приходят к правильному решению. У детей постепенно формируется отношение к этим урокам как средству развития своей личности. Главным вопросом для учеников становится вопрос «Чему я научусь (научился) сегодня на уроке?», а не «Какую отметку я получу (получил)?».

Общая атмосфера на уроках психологического развития создает особый положительный эмоциональный фон, приводящий к появлению раскованности, интереса, желания научиться выполнять предлагаемые задания. Осознание своих успехов способствует раскрытию психологических возможностей учащихся, повышению их самооценки, уверенности в себе.

Этот эмоциональный фон, положительное отношение к заданиям учителя на уроках психологического развития имеют определенное последствие и постепенно распространяются на обычные школьные уроки. Так, по отзывам учителей, после уроков психологического развития на предметных уроках ученики более активны, внимательны, успешнее справляются с учебными заданиями. Тем самым уроки психологического развития становятся одним из способов формирования положительного отношения и интереса к учению в целом; учащиеся в результате этих занятий достигают значительных успехов в своем развитии, они многому научаются. Эти умения затем применяются школьниками в учебной работе на предметных уроках, что приводит к возрастанию успехов ребенка. А это означает, что возникает и усиливается интерес к учебе.

Уроки психологического развития могут быть эффективными только при условии их систематического проведения (как

минимум один раз в неделю). Поэтому количество уроков определено возможным количеством занятий в течение учебного года с сентября по май. Материал рассчитан на 30 уроков в год по 40-45 минут в каждой возрастной группе.

Структура уроков психологического развития

По своей структуре урок делится на вводную часть, основную и заключительную. Задачей *вводной части* является создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой учащихся, постоянно создаваемый на уроках психологического развития, постепенно закрепляется и переносится на другие школьные уроки. В качестве приема создания положительного эмоционального фона мы выбрали просьбу учителя улыбнуться друг другу и сказать добрые слова [11]. Есть ли у нас запас добрых, хороших слов, часто ли мы говорим их друг другу? Эти слова несут положительную энергию, помогают создавать атмосферу доверия, тепла, дружелюбия и хорошего настроения.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности [4] Стимулирующее воздействие физических упражнений на психическую деятельность известно давно. Имеется много данных об улучшении показателей различных психических процессов под влиянием физических упражнений: увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который не может не влиять положительно

на успешность учебной деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию на данном уроке.

Задания для *основной части* урока подбирались с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур и с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнениям одного и того же задания с целью достижения развивающего эффекта было обеспечено разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но сохранение единства их внутренней психологической направленности. Мы стремились реализовать и принцип «спирали», т.е. возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности (от I класса к IV –му).

Задача *заключительной части* урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопрос, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Результаты апробирования развивающей программы «Уроки психологического развития» в начальной школе

Апробирование данной развивающей программы началось в 1995/96 уч. г. К настоящему времени за шесть прошедших лет экспериментом было охвачено 99 начальных классов в разных регионах страны (г. Москва, г. Усть-Илимск, г. Магнитогорск, сельские школы Частинского района Пермской области) с общим числом учащихся 1618. Поскольку наибольший интерес для нас представляют классы, в которых развивающая работа по нашей программе про-

водилась в течение не менее трех лет, приведем результаты психодиагностических обследований учащихся 26 классов (452 школьника), в которых осуществлен полный экспериментальный цикл.

Для выявления результативности воздействия данной программы на психологическое развитие учащихся нами был составлен пакет психодиагностических заданий, которые предъявлялись школьникам только с диагностической целью и только в начале и конце каждого года обучения – в начале I класса, конце I класса, конце II класса и конце III класса.

Руководствуясь принципиально важным для нас положением Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, мы разработали две группы показателей – прямые и косвенные. *Прямыми* показателями явились показатели развития познавательной сферы школьников (степень расчлененности восприятия, сформированность мыслительных операций сравнения, содержательного анализа, установления закономерностей, вербально - смыслового анализа, логического мышления, внутреннего плана действия- всего 7 показателей). *Косвенными* показателями явились изменения в мотивационно - личностной сфере учащихся, произошедшие вследствие непосредственных развивающих воздействий на их когнитивную сферу (формирование положительного отношения детей к школе и учению, адекватной самооценки, рост самосознания школьников, повышение интереса ко всем школьным урокам – 4 показателя). Другими косвенными показателями выступили нарастание уверенности в себе, исчезновение боязни отвечать на уроках, повышение школьной успеваемости.

При обработке результатов каждого психодиагностического задания вычислялись два показателя – показатель успешности (% учащихся в каждом классе, справившихся с конкретным заданием) и показатель неуспешности (% учащихся в каждом классе, не выпол-

нивших каждое из предложенных заданий). Затем соответствующие результаты усреднялись по группе классов и вычислялись два интегральных значения, характеризующих: уровни когнитивного и личностного развития, достигнутые к моменту психодиагностического обследования.

Результаты психодиагностических обследований, показанных школьниками из экспериментальных классов (ЭК), сравнивались с соответствующими результатами учащихся контрольных классов (КК), в качестве которых выступили 564 ученика 29 начальных классов.

Результаты проведенной работы, графически представленные на рис. 1, отчетливо демонстрируют преимущество школьников ЭК по сравнению с их сверстниками из КК. Анализ данных (рис. 1а) показывает, что, при одинаковом исходном уровне, уже к концу I класса под влиянием данной развивающей программы в ЭК количество учащихся, успешно выполнивших диагностические задания, стало значительно больше, чем в КК. Так, в начале I класса диагностические задания успешно выполнили примерно одинаковое число школьников в ЭК и КК: 12% учащихся ЭК и 10,23% учащихся КК. Но уже в конце I класса успешно с заданиями справились 17,39% учащихся ЭК и 12,12% школьников в КК ($p < 0,01$)*, а к концу III класса этот разрыв еще более увеличился (46,8% учащихся в ЭК и 28,33% школьников в КК, $p < 0,01$).

Та же динамика проявилась и в результатах изучения мотивационно-личностной сферы. От I классу к III-му под влиянием развивающих когнитивных воздействий неуклонно увеличивается количество школьников, характеризующихся позитивными сдвигами в мотивационно - личностной сфере (с 48,47% в начале школьного обучения до 62,37% в конце III класса).

* Достоверность различий между процентными долями двух выборок оценивалась с помощью критерия χ^2 - углового преобразования Фишера [23].

В КК учеников с позитивными характеристиками мотивационно-личностной сферы через три года школьного обучения не только не становится больше, но их число к концу III класса даже уменьшается (с 49,81% в начале I класса до 44,4% в конце III класса).

При анализе полученных результатов не менее, а, с нашей точки зрения, даже более важным является рассмотрение вопроса о том, как влияет проведение развивающей работы на изменение количества учащихся с исходно низкими показателями когнитивно - личностного развития. На рис.1б хорошо видно резкое уменьшение в 3,6 раза с 78,85% до 21,89% к концу III класса числа учащихся ЭК, не справившихся с диагностическими заданиями, выявляющими уровень когнитивного развития. В КК число таких школьников за тот же период уменьшилось лишь в 1,92 раза (с 72,78% до 37,99%). Число школьников в ЭК с негативными проявлениями в мотивационно - личностной сфере сократилось в ЭК с 23,75% до 11,41% (в 2,08 раза), а в КК - с 28,93% до 23,62% (в 1,22 раза)..

Осмысливая и оценивая результаты, полученные за годы апробирования развивающей программы «Уроки психологического развития», следует прежде всего отметить, что их значение далеко выходит за рамки констатации достаточно банального вывода о том, что если что-то развивать, то оно и будет развиваться. С нашей точки зрения, научно-практическая значимость полученных результатов состоит в следующем:

1. В результате осуществления трехлетнего цикла экспериментальной работы получены данные, позволяющие количественно и качественно оценить развивающий эффект данной программы, со-

ставленной на описанной выше теоретической основе, в отношении не только увеличения числа школьников с высоким уровнем когнитивно - личностного развития, но и в отношении уменьшения числа детей с низким уровнем сформированности когнитивно - личностных структур.

2. Полученные результаты не только наглядно демонстрируют эффективный путь позитивного воздействия на мотивационно - личностную сферу школьников путем осуществления их когнитивного развития, но и позволяют выявить специфику складывающихся в рамках традиционной системы обучения функциональных связей между когнитивными и мотивационно - личностными структурами учащихся после каждого года психологического развития по данной программе у учащихся ЭК и у школьников КК, с которыми уроки психологического развития не проводились. С этой целью был проведен корреляционный анализ результатов, полученных при обследовании когнитивной и мотивационно - личностной сфер отдельно у школьников ЭК и КК.

В группе школьников ЭК, успешно выполнивших диагностические задания, получены статистически значимые коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену между показателями, характеризующими развитие когнитивной и мотивационно - личностной структур в конце II класса ($r=0.518$, $p<0.01$) и III класса ($r=0.533$, $p<0.01$). В КК у успешно справившихся с заданиями школьников статистически значимые связи между этими показателями отсутствуют. Это свидетельствует, с нашей точки зрения, о том, что функциональное становление когнитивно - личностных структур как интегративных, системных психологических образований, находится под определяющим влиянием системообразующего фактора – уровня познавательного развития субъекта.

Этот вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа данных, полученных в группах «неуспешных» учащихся ЭК и КК. У учащихся ЭК значимые коэффициенты корреляции между показателями когнитивного и личностного развития получены уже в конце I класса ($r=0.557$, $p<0.01$), что, с нашей точки зрения, объясняется особой сензитивностью к развивающим влияниям учащихся, находящихся на низком уровне когнитивного развития. В конце II класса коэффициент корреляции несколько ниже уровня статистической значимости ($r=0.385$), а в конце III класса он снова становится статистически значимым ($r=0.632$, $p<0.001$). У «неуспешных» учащихся КК, как и у «успешных» школьников КК, значимых связей между данными показателями не выявлено.

Полученные результаты позволяют нам сделать частный вывод, который подтверждается и результатами ранее проведенных исследований [3], [5] [6], [10], [22], [30], имеющий существенное практическое значение. Он состоит в том, что отношение ученика к учению во многом определяется уровнем его познавательного развития, и из которого следует, что эффективным путем решения задачи повышения уровня школьной мотивации является развитие когнитивной сферы учащихся.

3. Важная задача, стоящая перед экспериментальным апробированием данной психологической программы, состоит в выявлении ее развивающего потенциала в отношении различных контингентов школьников. В первую речь идет о детях, наиболее нуждающихся в психологической помощи, - учащихся классов коррекции. Экспериментальный материал по развивающей работе с учащимися этих классов у нас только накапливается, но уже на основании имеющихся данных можно с уверенностью говорить о высокой эффективности подобной развивающей работы с учащимися коррекци-

онных классов с целью формирования у них расчлененно – интегрированных когнитивно - личностных структур, обеспечивающих продвижение школьников в умственном развитии и, как следствие, повышение качества усвоения ими учебного материала.

На рис.2 приведены усредненные результаты когнитивно - личностного развития 40 третьеклассников (4 класса) под влиянием развивающей программы «Уроки психологического развития» после одного года развития с сравнением с соответствующими данными их сверстников из 8 контрольных обычных III-их классов (160 человек). Результаты ясно показывают, что даже за один год работы по развивающей программе «Уроки психологического развития» школьники классов коррекции существенно продвинулись в своем когнитивно - личностном развитии и в конце учебного года показали результаты, превышающие соответствующие данные школьников даже из обычных классов. Так, если в начале учебного года количество третьеклассников, успешно справившихся с диагностическими заданиями на когнитивное развитие, в коррекционных и обычных классах существенно не различалось (соответственно 16,8% и 14,76%), то после года развивающей работы «успешных» учащихся в классах коррекции стало значительно больше (51,13%, в КК – 28,32%, $p < 0,01$).

Хотя по показателям сформированности мотивационно - личностной сферы в конце экспериментального периода третьеклассники, обучающиеся в классах коррекции и в обычных классах, с математико-статистической точки зрения не различаются, следует отметить их большее количество среди учащихся коррекционных классов (52,57% в ЭК и 44,4% в КК) и большой прирост в числе учащихся с позитивными изменениями в этой сфере в ЭК (+9,81%), чем в КК (+2,49%).

По количеству «неуспешных» третьеклассников, характеризующихся низкими показателями когнитивного развития, в коррекционных и обычных классах в начале экспериментального периода существенных различий не было (57,07% школьников в ЭК и 54,8% - в КК). Но в конце учебного года школьников, не справившихся с заданиями на когнитивное развитие, в ЭК стало значительно меньше (27,76% против 37,99% в обычных классах, $p < 0,05$). В конце учебного года в ЭК и КК число учащихся, имеющих отрицательную учебную мотивацию, оказалось примерно одинаковым (22,8% в ЭК и 23,62% в КК), но нельзя не увидеть, что в начале учебного года в ЭК было 39,32% школьников с низкой учебной мотивацией, а в КК – 24,05%. Под влиянием развивающей работы позитивные сдвиги в мотивационно - личностной сфере произошли у 16,52% учащихся коррекционных классов и имели место лишь у 0,43% школьников обычных классов в условиях традиционного обучения.

Существенное повышение уровня психологического развития учащихся не могло не сказаться положительно на их школьной успеваемости. Так, у школьников III класса коррекции, в которых проводились уроки психологического развития успеваемость повысилась с 3,72 балла в начале учебного года до 4,18 балла в конце учебного года, в то время как у их сверстников из коррекционного класса, в которых уроки психологического развития не проводились, она не изменилась и осталась на том же низком уровне – 3,84 балла.

Таким образом, у нас есть серьезные основания считать развивающую программу «Уроки психологического развития», ориентированную прежде всего на учащихся обычных классов, весьма эффективной и для такого специфического контингента учащихся, какими являются учащиеся классов коррекции.

Заключение

Результаты широкого экспериментального апробирования предложенной нами развивающей программы для младших школьников «Уроки психологического развития» с 1995 по 2001 г.г. убедительно продемонстрировали ее высокую эффективность в плане целенаправленного и планомерного формирования когнитивно - личностных структур школьников. Тот интерес, с которым данная программа была встречена учителями начальных классов и который она продолжает вызывать и в настоящее время, свидетельствует о ее актуальности для практики школьного обучения. Становится все более очевидным, что специальная систематическая и целенаправленная работа по психологическому развитию учащихся в школе крайне необходима, особенно в рамках традиционного обучения.

Имеющиеся у нас пока немногочисленные данные показывают, что программа «Уроки психологического развития» оказывают серьезную психологическую поддержку и школьникам, обучающимся по развивающей дидактической системе Л. В. Занкова.

Использование данной развивающей программы в практике начального школьного обучения обеспечивает формирование у учащихся когнитивно-личностной основы обучения, что приводит к повышению уровня психологического развития учащихся в целом и их умственного развития в частности.

1.Богоявленский Д. Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.,АПН РСФСР,1959.

2.Власюк Д. П. Диагностика строения когнитивных репрезентативных структур, формирующихся в процессе изучения школьного курса физики: Автореферат дисс....канд. психол. наук. М.,1997

3. Гусева С. В. Коррекционно-развивающая работа как средство формирования учебной мотивации младших подростков: Автореферат дисс....канд. психол. наук. М.,1997

4. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика для развития умственных способностей «Брейн джим» (пер. с англ. яз. А.А. Малушиной). М., изд. Российского открытого ун-та, 1992.
5. Егорова М. С., Шляхта Н. Ф. Индивидуальные особенности подростков, различающихся по свойствам внимания. - В: Научно-практические проблемы школьной психологической службы. (Редколл.: Бабанский Ю.К., Бодалев А.А., Дубровина И.В.). Т. I. М., 1987. С.125-127.
6. Егорова М. С., Шляхта Н. Ф. Внимание в структуре когнитивно-личностных особенностей школьников. – //Активизация личности в системе общественных отношений. Тезисы докл. к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989. С.89-90
7. Зверева М. В. Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л. В. Занкова). Методические рекомендации для учителей. М., Центр общего развития, 2000.
8. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. Отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер. М., Институт психологии РАН, 1997.
9. Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников. Методические разработки. М., АПН СССР, 1989
10. Кузьмина Е. Г. Дифференцированность когнитивных структур младших школьников при традиционном и развивающем обучении. Дисс.....канд. психол. наук. М., 1994.
- 11.. Латохина Л. И. Хатха - йога для детей: Книга для учащихся и родителей. М., Просвещение, 1993
- 12..Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. –«Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып.1.М., Баллас, 1997. С.9-23.
13. Локалова Н.П. 90 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. М., Луч, 1995.
14. Локалова Н. П. Уроки психологического развития как элемент развивающей среды школьного образования./ Сб. «Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л. Г. Щукиной. (Под ред. В. В. Рубцова). М., 1999. С.107-116.
15. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. Изд-е 2-ое, дополн. М., Педагогическое общество России, 2000.
16. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. Изд.3-ое, перераб., доп. М., Ось-89, 2001.
17. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству. Автореферат дисс...докт. психол. наук.М., 1994
18. Менчинская Н. А. Вопросы мышления в работах К. Д. Ушинского.- В: Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. (Под ред. Е.Д.Божович). М., изд-во «Ин-т практической психологии» - Воронеж, изд-во НПО «МОДЭК», 1998 С.328-336.
19. Мировоззренческая культура личности. (Философские проблемы формирования). Киев, Наукова думка, 1986
20. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар, Ун-т «МЭГУ - Краснодар», 1997.

21. Подьяков Н. Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. М., Центр «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца, 1998
22. Пржезесецкая С. И. Когнитивное и личностное развитие младших школьников в разных системах обучения. Дисс... канд. психол. наук. М., 1995.
23. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук в виде научного доклада. М., 1993
24. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. С.-П., Речь, 2000
25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., Наука, 1957.
26. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, изд-во Томского ун-та, М., Барс, 1997
27. Царев В. Е., Кузьмичева И. А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред. – Ж.»Вопросы психологии», 1988, №6.С.134-141
28. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., Столетие, 1995.
29. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., Столетие, 1997.
30. Юшко Т. А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков художественных школ. Дисс....канд. психол. наук. М., 1997.