

Теплова Л. И.

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/113.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 248-251. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

студенты получают шанс заявить о себе и в некотором роде самоутвердиться, что существенно повышает их самооценку и облегчает процесс адаптации к вузовскому обучению.

Список использованной литературы

1. **Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П.** Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: учеб. пособие. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105с.
2. **Зименков В.С.** Психология и педагогика в военно-медицинском образовании // Педагогика и психология в высшем медицинском образовании: матер. Научно-методической конференции «Гуманизация высшего медицинского образования и новые образовательные технологии», Москва, 28 апреля 2005г. – М.: изд-во МГМСУ, 2005. – С. 40-45.
3. **Сапогова Е.Е.** Задачи по общей психологии: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 447с.

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ
ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ

Теплова Л. И.

Петрозаводский государственный университет

В учебной деятельности учащиеся постоянно сталкиваются с учебными задачами, решение которых требует произведения умственных действий (или мыслительных операций) с понятиями, образами. Учащиеся часто сравнивают между собой явления, предметы, понятия, для чего необходимо отличить предмет, явление или понятие от других и установить сходство с родственными ему предметами, явлениями, понятиями. В учебной деятельности обязательно присутствуют такие логические операции как анализ и синтез. Еще до начала учебной деятельности ребенок узнает, что предмет состоит из отдельных частей, каждая из которых может отличаться своими особенностями. Но для полного и глубокого понимания сути вещи этого недостаточно, необходимо мысленное соединение частей, установление их взаимосвязи, что обеспечивает познание предмета как единого целого. В каждом явлении учащиеся учатся не только выделять и соединять признаки, но выделять существенные признаки, что требует умения абстрагироваться. Кроме этого, учащиеся сами рассуждают о явлениях, предметах, читают, узнают в процессе обучения суждения о предметах или явлениях, на основе этих суждений рождается новое суждение (знание), т.е., учащиеся делают собственные умозаключения.

Итак, в учебной деятельности учащиеся сравнивают, анализируют, обобщают, находят закономерности, выполняют абстрагирование и умозаключения. С помощью определенных способов мыслительной деятельности учащиеся усваивают знания. Накопление знаний, навыков, умений, с одной стороны и развитие форм и способов мыслительной деятельности, с помощью которых эти знания усваиваются - с другой, и является умственным развитием учащегося.

В отечественной психологии изменения в умственном развитии (далее УР) учащихся рассматриваются в связи с учебной деятельностью. Главные изменения в УР младшего подростка связаны с его переходом из начальной школы в основную и изменением характера учебной деятельности. Новое научное содержание знаний требует новых способов их усвоения, новых форм мышления, прежде всего, понятийного мышления. Перестройка мышления изменяет и все остальные познавательные процессы, являясь основой содержания УР младшего подростка. Таким образом, характер УР младшего подростка определяется постепенным переходом от конкретных к более абстрактным формам мышления (П. П. Блонский, Л. С. Выготский).

Главное изменение в самом мышлении переходного возраста – это переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях, образование понятий и оперирование ими. Именно в этом возрасте вызревают и складываются те интеллектуальные функции, которые образуют психическую основу процесса образования понятий. Основной характеристикой этого процесса является функциональное использование слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет собственные психические операции и овладевает течением собственных психических процессов, переход от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредованным с помощью знаков операциям (Л. С. Выготский, 1982).

Напомним, что Л. С. Выготский в развитии мышления выделяет три основные ступени. Каждая ступень имеет несколько фаз, которые отражают качественные изменения мышления. Первая ступень имеет место у ребенка раннего возраста и представляет собой синкретическое мышление. Понятие на этой ступени имеет ненаправленное, диффузное значение. На второй ступени происходит развитие понятий - комплексов. На этой ступени ребенок находит связи между конкретными впечатлениями, объединяет и обобщает отдельные предметы, но способ объединения предметов в группы, характер связи, обобщение отличается по типу и способу деятельности от мышления в понятиях. На третьей ступени развития мышления объединение предметов происходит на основе абстрактно-логических связей (Л. С. Выготский, 1982).

Для УР младшего подростка характерно комплексное мышление, при котором объединение предметов происходит уже не на основании только впечатления, а на базе объективных связей между предметами, открывающихся подростку в непосредственном опыте. В связи с тем, что подросток объединяет предметы на фактической основе, появляется разнообразие связей. Выделяют следующие типы связей, или фазы развития комплексного мышления: ассоциативный, комплекс-коллекция, диффузный, цепной комплекс, псевдопонятие. Эти фазы могут сосуществовать в мышлении подростка. Наиболее часто в УР младших подростков встречается такие типы связи как комплекс - коллекция и псевдопонятие. В диагностике УР с помощью те-

ста псевдопонятие (как тип связи) не обнаруживается, тогда, как все остальные типы связей можно выявить при анализе результатов выполнения теста. Но остановимся подробнее на типе связи комплекс-коллекция, который наиболее типичен для младшего подростка.

Отличительной чертой этого типа связи является объединение предметов не вокруг центрального признака, а на базе взаимного дополнения: подбираются предметы, в которых встречается признак, увиденный в основном предмете. В результате этого комплекс представляет собой набор отдельных частей, которые вместе образуют целое. Этот вид связи наиболее стойкий, так как имеет очень глубокие корни в конкретном, наглядном и практическом опыте ребенка.

Исследуя особенности УР младшего подростка, (использовался тест умственного развития младших подростков (ТУРП)), мы обнаружили, что в нем представлено и комплексное мышление, и мышление в понятиях. *Главной* особенностью УР учащихся 4-5 классов является состояние переходности от комплексного мышления к собственно понятийному. Рассмотрим это на примере выполнения учащимися мыслительных действий обобщение и классификация.

Результаты изучения показали, что уровень сформированности логического действия классификация у учащихся 4-5 классов выше обобщения. Результаты выполнения классификации отличаются высокими количественными показателями, низкой дисперсией и небольшим диапазоном ошибок. И, напротив, результаты выполнения заданий на обобщение имеют низкий количественный показатель и высокую дисперсию. Характерной особенностью УР младших подростков является смена уровней сформированности и темпа развития отдельных мыслительных действий: в 5-м классе классификация замедляет темп развития, вероятно, это действие заканчивает интенсивную стадию развития в конце обучения в начальной школе, а темп развития обобщения начинает увеличиваться.

Качественный анализ результатов выполнения теста показал ограниченные возможности абстрактного мышления младших подростков. Задания, где оперировать нужно конкретными научными понятиями (например, названиями частей речи, частей слова, названиями планет и т.д. выполняются лучше, тогда как задания, где объектами классификации были метафоры, смогли выполнить 50% учащихся. Учащиеся 4-х, и 5-х классов часто не понимают переносного смысла метафор, например из задания: «а) золотой дождь; б) золотое кольцо; в) золотая свадьба; г) золотые горы; д) золотая середина» исключалось понятие под буквой „а“, поскольку именно это словосочетание, по мнению, испытуемых, имеет переносный смысл: „такого нет на самом деле“. Остальные метафоры чаще встречаются учащимся, и на их фоне «золотой дождь» представляется каким-то особенным выражением.

Анализ результатов классификации понятий учащимися 4-х и 5-х классов показывает, что в этом возрасте превалирует «мышление в комплексах», чаще всего объединение понятий происходит по типу «комплекс – коллекция». Младшие подростки при решении задачи на классификацию часто опираются на внешние, наглядные, лежащие на поверхности, не являющиеся существенными признаки. Например, при решении задания: «а) Псков; б) Рига; в) Россия; г) Кострома; д) Новгород», учащиеся четвертых классов привлекли все варианты ответов, учащиеся пятых классов – четыре. Испытуемые чаще всего группируют: «Россия, Кострома, Новгород, Псков» или «Россия, Кострома, Рига, Новгород». В явной «привязанности» понятия «Россия» к названиям городов, мы наблюдаем проявление «комплекса-коллекции».

Приведем еще один пример, ярко свидетельствующий, что опора на наглядный признак при классифицировании понятий – особенность УР младших подростков. Задание «а) лось; б) свинья; в) овца; г) кролик; д) лошадь» выполнили примерно 60% учащихся из обеих выборок, но 25 % испытуемых исключили понятие «кролик». Определяющим для четверти учащихся стал внешний признак объекта: размеры и внешний вид животного, отличающийся от других перечисленных в ряду животных.

Задания, где в качестве объектов классификации выступают пословицы, значительно лучше выполняются пятиклассниками. В период обучения учащиеся 5-х классов чаще сталкиваются с пословицами, фразеологизмами, поэтому они легче понимают скрытый смысл. Эти задания вошли в группу критериальных. Критериальными мы назвали те задания, которые лучше (на 20 и более процентов) выполнялись учащимися 5-х классов, другими словами, это задания, результаты выполнения которых, наиболее сильно отличали учащихся двух выборок. Именно в выполнении этих заданий проявились особенности УР учащихся при переходе из начальной школы в основную.

В группу критериальных вошли: 1) задания с понятиями, имеющими переносный смысл (задания с пословицами); 2) задания, где объединять нужно было по абстрактному признаку, относящемуся не к содержанию отдельного понятия, а к характеру логических связей между парами понятий; 3) задания смешанного типа, такие, где в качестве объектов классификации выступили уравнения, т.е. задания представленные символами. Эти задания отличаются тем, что объектами классификации в них выступают абстрактные понятия или символы. Учащиеся 5-х классов, в отличие от учеников 4-х, значительно лучше оперируют ими, демонстрируя, таким образом, более высокий уровень сформированности абстрактного мышления.

В целом, анализ выполнения заданий на классификацию выявил, что характерной особенностью УР учащихся 4-5 классов является «мышление в комплексах», особенно часто встречается «комплекс-коллекция». Но у пятиклассников при оперировании понятиями опора на конкретно-фактические признаки выражена меньше, чем у учащихся 4-х классов. На это указывают результаты качественного анализа: у пятиклассников спектр ошибок значительно сужен по сравнению с четвероклассниками, с незнакомыми понятиями они предпочитают не работать, они не подбирают разные варианты ответов, а или находят опреде-

лѐнную основу для объединения, или не выполняют задания вообще.

Таким образом, характер выполнения критериальных заданий показывает особенности УР младшего подростка, главные из которых состоят в интенсивном формировании умений понимать переносные значения, выделять и использовать в мыслительной деятельности абстрактные признаки понятий, оперировать объектами, выраженными в знаковой форме (уравнениями). Все это свидетельствует о том, что в этот период происходит существенный сдвиг в развитии умений классифицировать и обобщать понятия на основе существенных признаков.

Обратимся к характеру выполнения учащимися 4-5 классов заданий на обобщение. В них от испытуемого требовалось к двум представленным понятиям подобрать третье, которое бы их обобщало. Первоначально учащимся предлагались задания открытого типа, т.е. предлагались два понятия, а испытуемые должны были самостоятельно подобрать к ним третье понятие - обобщающее. В индивидуальном эксперименте учащиеся и пятых, и особенно четвертых классов, не справлялись с заданиями. В связи с этим, мы предложили учащимся 4-х классов задания закрытого типа, т.е. от исполнителя требовалось *выбрать ответ* из пяти вариантов (четыре дистрактора и верный ответ). Выполнение такого типа заданий оказалось более легким, как в индивидуальном, так и в групповом эксперименте. Процент выполнения был очень высок, даже сложные задания выполнялись 30 % учащихся, общий процентный показатель был равен 70%. После группового апробирования заданий на обобщение закрытого типа мы предложили *тот же* набор понятий, но без ответов. Мы получили следующие результаты: лишь 25% заданий были выполнены половиной учащихся. Таким образом, мы убедились, что логическая операция „обобщение научных понятий" у учащихся 4-х классов только *формируется*, испытуемые правильно выбирают ответ (в задаче закрытого типа), но не могут его сформулировать самостоятельно (в задаче открытого типа), без знаковой опоры.

Учащиеся 4-5 классов слабо владеют умственным действием обобщения. Многие из них не дают вообще какого-либо ответа, в том же случае, когда ответ дан, он часто оказывается неполным и неточным. При обобщении хорошо усвоенных понятий испытуемые (в совокупности) дают всего несколько вариантов ответов: правильный полный и точный, не совсем точный ответ и один вариант неверного. Если же понятия для обобщения вызывают сложность у испытуемых, увеличивается количество разнообразных ответов. Пример первого мы наблюдаем в следующем задании: «Париж – Берлин», здесь испытуемые обеих выборок дают правильный ответ – «столицы», не совсем точный – «города», и неверный – «страны». Пример второго в задании „килограмм - грамм", обобщая эти понятия, испытуемые кроме правильных ответов: точного и полного – «единицы измерения массы», и не совсем точного – «масса», дают такие ответы как «вес»; «единицы измерения в килограммах».

Наиболее частыми ошибками обобщения являются: а) использование не обобщающего понятия, а слова, обозначающего действие или функцию, причем кроме общего действия, используются разные спецификации действия и функции; б) использование родовых и реже категориальных понятий.

Обратимся к примерам. В задании, где нужно обобщить понятия «плюс – минус» испытуемые из обеих образовательно-возрастных групп дают в основном следующие неверные ответы: «знаки» (родовое понятие), «действия» (обобщение через указание функции данных понятий), а испытуемые 4-х классов дают еще и понятия, обозначающие конкретные действия – «сложение», «вычитание», «прибавляют и убавляют», и даже «умножение и деление» (спецификация действия). Это же наблюдаем и при обобщении понятий «приставка-суффикс», где учащиеся дают чаще всего такие ответы: «служит для образования новых слов», «разбор слова», «разбор речи», «морфологический разбор».

Категории появляются редко и, в основном, у испытуемых 5-х классов. В том же задании «приставка – суффикс», кроме слов, обозначающих действие, пятиклассники используют и такие понятия как «русский язык», «грамматика». В задании, где обобщить нужно «килограмм – грамм», испытуемые в качестве ответа дают такие широкие понятия как «единицы измерения», «измерение», «величина».

Использование для обобщения категорий - отличительная характеристика пятиклассников. Среди ответов учащихся 4-х классов категории не встречаются. Но и пятиклассники обращаются к категориальным понятиям тогда, когда понятие конкретно или хорошо знакомо. Когда же обобщению подлежит абстрактное или новое, плохо усвоенное понятие, пятиклассники также начинают использовать частные, конкретные понятия (обращаются к регрессивным формам мышления). Например, при обобщении понятий «север – юг» встречаем такие ответы: «полюса», «компас», «по компасу», «противоположные точки Земли».

Дифференцирующими по количественному признаку оказались те задания, где понятия для обобщения абстрактны. Это такие задания: «таяние льда - сверканье молнии», «поговорки – пословицы» и др.. У испытуемых 4-х классов встречаются наряду с правильными, но неполными ответами, такими как «природа», «русское творчество» и такие далѐкие от истины ответы как «погода», «ужасы», «вода», «весна», «смех»; в ответах испытуемых 5-х классов таких понятий мы не встречаем, они используют более близкие слова к обобщаемым понятиями.

Всѐ вышесказанное ещё раз убеждает нас, что действие обобщение только начинает формироваться в младшем подростковом возрасте. Этот вид деятельности для них ещё новый, они верно обобщают, (но не всегда полно) только хорошо усвоенные конкретные понятия. Обобщение абстрактных понятий вызывает большие трудности у всех испытуемых и провоцирует большое количество ошибок.

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. М., 1979.
2. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте// Психологическая наука и образование. 1996. №1. С. 5-19.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2., М., 1982.
4. Менчинская П.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М, 1989.- 224с.
5. Теплова Л.И. Тест умственного развития младших подростков. Москва-Обнинск, 2000.- 28с.

ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тищенко И. А.

Шахтинский институт (ф) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)

В современной психолого-педагогической науке общепринято трактовать процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие субъектов, обучающего и обучающихся.

В отечественной педагогической литературе категория «взаимодействие» появилась относительно недавно, в 70-е годы XX-го столетия, хотя и является исходной, универсальной формой движения, развития, преобразования любых материальных объектов и систем. Взаимодействие – одна из базисных философских категорий, отражающая «... процесс воздействия объектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [Дьяченко, Кандыбович 1998: 399]. Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими окружающими явлениями, их частями, сторонами и свойствами, поскольку все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Чем выше организация объектов, тем сложнее и разнообразнее их взаимодействие. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи на нашей планете, взаимодействие – это сложный многоплановый, многоуровневый, полифункциональный процесс.

Основной характеристикой взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи является *активность*, что особенно важно в условиях взаимодействия людей (субъектов). Активность характеризует обе стороны взаимодействия, но мера ее проявления и формы различны. В условиях взаимодействия субъектов, одна сторона, как правило, бывает активнее другой с точки зрения целей и способов деятельности, степени осознанности субъективных намерений, статуса того или иного субъекта. Эта активность может быть *инициальной* или *реактивной* и проявляться во всем многообразии своих (вербальных/невербальных) поведенческих и деятельностных форм.

Взаимодействие – это основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, основа любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) ее элементов. Следовательно «... системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика» [Зимняя 1999: 384].

Во взаимодействии субъектов выявляются также такие существенные его характеристики как *осознанность* и *целеположенность*, которые определяют и формы этого взаимодействия.

Таким образом, процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие субъектов характеризуется активностью, системностью, осознанностью и целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – педагога и обучающихся, чьи согласованные действия результируются и приводят к достижению искомых целей.

Процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие предполагает единство, взаимообусловленный и взаимозависимый характер связи двух основных его компонентов – деятельности преподавания и деятельности учения, а также и их субъектов – педагога и обучаемых, коммуникативное взаимодействие которых, в сущности, и является процессом передачи определенных культурных ценностей, социального опыта, процессом воспитания (в широком смысле этого слова). Коммуникативное взаимодействие педагога и обучаемых реализуется посредством речевой деятельности участников этого процесса и протекает в специфической форме педагогического общения.

Таким образом, в результате анализа процесса обучения выделен в качестве относительно самостоятельного коммуникативный уровень его реализации, на котором процесс обучения представляет собой коммуникативное взаимодействие педагога и обучающихся, реализующееся посредством их речевой деятельности и осуществляющееся в специфической форме педагогического общения.

Педагогическое общение, будучи частным случаем общения, подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим ему как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, и характеризуется также контактностью, полиобъектной направленностью, ориентированностью, полиинформативностью, репрезентативностью, семиотической специализацией и динамикой [по терминологии А.А. Леонтьева 1997: 240].

В то же время, являясь специфической формой общения, педагогическое общение имеет свои специфику и особенности, которые нашли свое отражение в его содержательных, функциональных и процессуальных характеристиках.

Так, под педагогическим общением, выступающим в качестве основной формы реализации коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, мы понимаем систему, приемы и навыки