

Становление субъектности младшего школьника в контексте образования

А.С. Обухов



В статье обсуждаются феномены социальной ситуации развития и становления внутренней позиции в младшем школьном возрасте в их взаимосвязи. Определяются этапы становления субъектности младших школьников, которая рассматривается в контексте самостоятельной учебной деятельности и познания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

социальные условия развития, внутренняя позиция школьника, становление субъектности, деятельностное содержание образования, сензитивный период.

В качестве источника психического развития ребёнка Л.С. Выготский указывал социальные условия, считая, что они «составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребёнка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребёнка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребёнок; с другой стороны, на достижение необходимого социального уровня направлено всё развитие ребёнка» [7].

По мнению учёного, процесс развития ребёнка можно представить в виде следующей схемы:

1 – неприспособленность ребёнка к социально-культурной среде создаёт мощные препятствия на пути роста его психики (принцип социальной обусловленности развития);

2 – эти препятствия служат стимулом для компенсаторного развития, становятся его целевой точкой и направляют весь процесс (принцип перспективы будущего);

3 – наличие препятствий заставляет совершенствоваться высшие психические функции (восприятие, память, мышление, речь), что приводит к преодолению этих препятствий, а значит, к приспособленности (принцип компенсации).

Л.С. Выготский писал: «Детство и есть пора неполноценности и компенсации по преимуществу, т.е. завоевания позиции по отношению к социальному целому. В процессе

этого завоевания человек как определённый биотип превращается в человека как социотип, животный организм становится человеческой личностью. Общественное овладение этим естественным процессом и называется воспитанием. Оно было бы невозможно, если бы в самом естественном процессе развития и формирования ребёнка не была заложена перспектива будущего, определённая требованиями общественного бытия. Самая возможность единого плана в воспитании, установка его на будущее свидетельствуют о наличии такого плана в процессе развития, которым стремится овладеть воспитание. В сущности, это означает только одно: развитие и формирование ребёнка есть социально направленный процесс» [Там же, с. 168]. В связи с таким пониманием роли среды в психическом развитии ребёнка учёный ввел понятие «**социальная ситуация развития**». Данным термином он обозначал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на всём его протяжении, а также новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу данного этапа.

Согласно Л.С. Выготскому, внешняя социальность (социальная среда и социальные взаимодействия) выступает условием проявления внут-

ренной социальности (социальной сущности) ребёнка. Процесс перевода внешнего во внутреннее обозначается термином «интериоризация». Через общение, совместную деятельность и социальное познание внешняя активность ребёнка превращается во внутреннюю психическую, внешние требования становятся внутренними самоограничениями, а мотивы, средства и цели деятельности продуцируются, выбираются самим субъектом, а не задаются другими. И только будучи интериоризованными, «вращёнными» внутрь сознания индивида, знания, нормы, способы поведения и деятельности могут быть экстериоризованы (предъявлены другим людям, включены в совместную деятельность с ними).

А.Н. Леонтьев [12] рассматривал социальную ситуацию развития как отношение между развивающимся субъектом и средой, которое определяет объективное место ребёнка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом и задающие «идеальную форму» развития. «Социальная ситуация развития выступает как система отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью, как исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [11, с. 50].

Л.И. Божович выделила объективный и субъективный аспекты социальной ситуации развития. Объективный аспект – это «определённое место в системе доступных ребёнку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребёнка, определёнными требованиями к его поведению и деятельности, определёнными социальными ожиданиями и санкциями» [4, с. 189], имеющими социокультурный генезис. Ожидания, требования, предписания, система прав и обязанностей по отношению к ребёнку будут всегда иметь историко-социальную обусловленность, выраженную в возрастном символизме и системе интенциональ-

ных норм, присутствующих в обществе. Под субъективным аспектом социальной ситуации развития понимается внутренняя позиция ребёнка, которая отражает его отношение к своей объективной социальной позиции, преломлённое системой потребностей и мотивов, принятых прав и обязанностей.

Внутренняя позиция, согласно взглядам Л.И. Божович, специфична для каждой возрастной стадии развития ребёнка, «обуславливает характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создаёт единство и целостность его возрастного психологического облика» [Там же, с. 189–190]. При этом стоит отметить, что внутренняя позиция – центральное новообразование конца дошкольного возраста – начала младшего школьного – кризиса 7 лет. Именно тогда, как отмечал Л.С. Выготский [6], у ребёнка появляется смысловое переживание как новое психическое свойство.

По мнению Л.И. Божович [2], внутренняя позиция представляет собой своеобразную форму самосознания, претерпевающую изменения на протяжении онтогенеза и определяющую отношение человека к себе и к занимаемой социальной позиции на всех возрастных этапах. Однако в детстве внутренняя позиция определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями ребёнка и в силу этого носит скорее возрастно-нормативный характер. Внутренняя позиция зрелого человека отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами.

Центральным вопросом для возрастной психологии Л.И. Божович ставила вопрос о том, «как, при каких условиях объективные отношения, в которых находится ребёнок, становятся отношениями для него самого (т.е. приобретают для него личностный смысл), какую роль выполняет в этом взрослый (учитель, воспитатель) и как, при наличии этих отношений, формируются качества личности ребёнка» [4, с. 61]. Этот вопрос особенно актуален для младшего школьного возраста.

Суть смены социальной ситуации развития для младшего школьника заключается в основном в изменении (усложнении) отношений с взрослыми, расширении ролевого репертуара отношений с ними. Предшествующая система отношений с взрослым дифференцируется, что можно представить в виде схемы [14, с. 285]:

→ ребёнок – родитель
 ребёнок – взрослый
 → ребёнок – учитель

И если ребёнок обычно ожидал от взрослого безусловного принятия, то при такой дифференциации ребёнку необходимо присвоить прежде всего условное принятие себя со стороны взрослого. Таким образом, ребёнок начинает осознавать, что от успешности его деятельности, от соответствия его поведения требованиям и ожиданиям взрослых, зависит, будет ли он принят. Отношения со взрослыми приобретают уже не столько эмоциональный, сколько социально-нормативный характер.

В отечественной психологии под кризисом принято понимать норму возрастного развития при смене социальной ситуации развития. Условием кризиса выступает расхождение между операционально-потребностными сторонами деятельности ребёнка. Простыми словами это можно сформулировать так: «хочу» уже появилось, а «могу» ещё не сформировалось. При этом важно отметить, что появление нового «хочу» и освоение нового «могу» зачастую требует отказа от предшествующих потребностей, желаний, способов действий. Ж. Пиаже под кризисами понимал переход на новый уровень развития мышления, что требует определённой реорганизации самой мыслительной деятельности – переноса предмета анализа с объекта на сами действия субъекта.

Согласно Д.Б. Эльконину, формирование новообразований в процессе кризиса происходит в два этапа: уподобление ситуации, действие «внутри» неё и возникновение чувства собственной активности.

Возрастной кризис имеет следующие фазы:

1-я – предкритическая – ребёнку открывается неполнота наличной формы жизнедеятельности, что возможно на основе возникновения представления об иной идеальной форме. Для старшего дошкольника это во многом связано с идеальным образом социальной роли школьника, с появлением стремления освоить новые виды деятельности (учебную) и новое пространство (школу).

2-я – критическая – происходит субъективация через пробы деятельности по следующим этапам: а) мифологизация – попытка материализовать идеальную форму непосредственно; б) конфликт – внешнее противостояние ребёнка и реакции окружающих; в) рефлексия – возникновение отношения к собственному действию в ситуации (интериоризация конфликта между желаемым и реальным). При поступлении в 1-й класс у ребёнка нередко разрушаются мифологические представления о школе и роли школьника; собственные потребности, ожидания и желания зачастую входят в противоречие с требованиями и ожиданиями взрослых; требования учителя и родителей могут расходиться. В этой ситуации учебная мотивация может исчезнуть.

3-я – посткритическая – создание новой социальной ситуации развития – завершается переход «реальное–идеальное» и «своё–иное», принимаются новые формы культурной трансляции идеальной формы (новая ведущая деятельность), происходит поиск нового «значимого другого». Посткритическая фаза характеризуется внутренним принятием новой социальной роли и освоением новых социальных норм, требований, новых видов деятельности. Для младшего школьника эта фаза характеризуется уже не только принятием на себя социальной роли ученика, но и сформированным умением учиться.

Одним из значимых возрастных кризисов Л.С. Выготский выделил «кризис 7 лет». Он отметил, что основной особенностью перехода от дошкольного к школьному периоду детства является «утрата детской не-

посредственности» [6, с. 197] за счёт того, что ребёнок обретает способность дифференциации внутренней (желания, переживания и т.п.) и внешней (поведение, деятельность) жизни. Утрата непосредственности в этом контексте свидетельствует о привнесении в поведение и поступки интеллектуального момента, произвольной регуляции, смыслового переживания. Переживание приобретает для ребёнка смысл, и возникает способность к самооценке.

Как отмечает К.Н. Поливанова [17], к 7 годам у ребёнка формируется внеситуативное общение со взрослым, т.е. ситуация привычного действия становится предметом действия ребёнка. Она выделила **три типа поведения детей в семье** при изменении социальной ситуации развития в начале младшего школьного возраста с появлением ещё одного значимого взрослого – учителя:

1-й тип – нарушение устоявшихся в семье отношений (спор, непослушание, пауза, требовательность, упрямство, хитрость, реакция на критику, капризы);

2-й тип – спокойное освоение новой социальной ситуации в основном во внешних проявлениях (внешний вид, внешние формы взрослого поведения);

3-й тип – положительные приобретения взрослеющего ребёнка (развитие самостоятельности, произвольности, ответственности).

Понятие **«внутренняя позиция школьника»** было введено Л.И. Божович [3] в начале 1950-х годов. Она считала внутреннюю позицию школьника ядром личности ребёнка 6–7 лет, в котором интегрируются все линии предшествующего личностного развития. Под внутренней позицией школьника понималось новое отношение ребёнка к среде, возникающее в результате тесного переплетения двух основных ненасыщаемых потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослым. Причём обе потребности выступают здесь на новом уровне. Впоследствии во многих работах о младших школьниках используется это понятие, опи-

сывающее личностную инстанцию ребёнка, выступающую внутренней детерминантой учения (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, Д.В. Лубовский, Т.А. Нежнова и др.). Так, Н.И. Гуткина [9] объясняет появление внутренней позиции школьника не только через появление потребности ребёнка узнавать новое, но также и через потребность вступить со взрослым в новые социальные отношения при реализации познавательной потребности. А это возможно для ребёнка через включение в учебную деятельность. Успешность в учёбе повышает социальный статус ребёнка и обеспечивает новый уровень взаимоотношений со взрослым.

«Внутренняя позиция школьника» определяется рядом исследователей как психологическое новообразование, возникающее к концу дошкольного возраста. Оно входит в характеристики готовности ребёнка к школе [Там же], что выражается в форме осознанного желания принять новую социальную роль школьника, полноценный интерес к общению с другими взрослыми, устойчивые познавательные потребности, готовность содержательно общаться со сверстниками. Возникновение внутренней позиции школьника во многом определяется наличием адекватной социальной ситуации развития, в том числе в игровой деятельности старшего дошкольника, когда ребёнок выступает активным субъектом деятельности в сюжетно-ролевой игре.

Внутренняя позиция школьника позволяет ребёнку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности. Это выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей (произвольном поведении ученика).

Согласно данным лаборатории Л.И. Божович [2], внутренняя позиция школьника в силу ряда причин недолговечна. Уже в 3-м классе она выражена незначительно, а затем и вовсе исчезает. Последние исследования показывают, что всё чаще у первоклассников слабо сформирована внутренняя позиция школьника или

она исчезает ранее 3-го класса. Ключевой причиной этого явления выступает высокая степень регламентации учебного процесса и игнорирование особенностей мотивации ребёнка.

Исследования, проведённые в лаборатории Н.И. Гуткиной [9], свидетельствуют, что с поступлением ребёнка в 1-й класс внутренняя позиция школьника практически не формируется, если до этого момента она не была сформирована, а в случае начальной сформированности довольно быстро исчезает. Это происходит ещё и потому, что работа с детьми до школы проводится неправильно. Чрезмерная нагрузка на старших дошкольников по программам раннего развития, выстроенным по схеме учебной деятельности, а также постепенное исчезновение сюжетно-ролевой игры из детской субкультуры приводят к тому, что учиться уже не интересно. То, что многие дети сегодня приходят в школу, уже умея писать, читать и считать, отнюдь не всегда позитивно отражается на дальнейшей учёбе. Для готовности к школе большее значение имеет познавательная и учебная мотивация и собственно сформированная внутренняя позиция школьника.

В исследовании М.С. Гриневой [8] прослежена возрастная динамика личностной готовности к школе в период от 5 до 7 лет, которая характеризуется следующей логикой: дети эмоционально начинают открывать для себя школьную реальность к 6 годам, а в 7 лет происходит соотнесение ожиданий с реальной практикой жизни ученика и реализация этой роли оказывается доступной для детей. В период от 5 к 7 годам происходит структурная перестройка личностной готовности к школе. В 5 лет внутренняя позиция школьника связана только со способностью ребёнка принимать и удерживать роль в процессе решения социальной задачи; компоненты самосознания, мотивы учения и эмоциональное отношение к школе не связаны с представлением о себе как о школьнике. У шести- и семилетних детей появляется взаимосвязь внут-

ренней позиции школьника и сферы самосознания, которая опосредуется мотивационными аспектами отношения к школе. В старшем дошкольном возрасте признак пола является значимым для развития мотивов учения: у большинства девочек темп развития этих мотивов выше, чем у мальчиков. В процессе формирования личностной готовности к школе у детей в возрасте от 5 до 7 лет наблюдается разрыв в формировании познавательного и социального мотивов учения; у детей со средним уровнем сформированности внутренней позиции школьника развитие познавательного мотива опережает развитие социального.

В том же исследовании отмечается, что период от 5 до 6 лет наиболее благоприятен для формирования мотивов учения, в то время как после этого эффективнее развивать сферу самосознания и познавательную мотивацию. Дети конца 2000-х годов, поступающие в школу, существенно отличаются от своих сверстников 1980-х годов: эти отличия обнаруживаются в сфере самосознания, содержании внутренней позиции школьника и мотивационного аспекта деятельности. У современных детей 6–7 лет внутренняя позиция школьника обогащена знаниями о содержании школьной жизни и необходимости учения как социальной деятельности; у дошкольников – представлением о детском саде как о форме подготовки к школе. Внутренняя позиция школьника у сегодняшних первоклассников в большей мере характеризуется стремлением к сохранению дошкольных форм отношений со взрослым. Период формирования раннего образа «Я» у современных детей становится более продолжительным.

Такая размытость границы между возрастными может привести к деструктуризации дошкольного и младшего школьного возрастов, к их изменению.

По недавним исследованиям [21], городские дети к 5 годам уже довольно хорошо осведомлены о школе. У большинства из них имеется положительный и притягательный образ школы и школьника, хотя соответ-

ствующие ассоциации связаны скорее с конкретной атрибутикой – ручками, портфелями, учебниками и т.д., которые порой выступают как игровые аксессуары. Более сложные элементы уклада школьной жизни (формы обучения, система поощрений и наказаний, особенности общения со сверстниками и учителем, правила школьной жизни, форма и содержание уроков) детьми 5 лет ещё не осознаются. К 6 годам у детей обычно укрепляется положительное отношение к школе, которое зачастую сопровождается конкретизацией представлений о школьной жизни. В первую очередь это выражается в осознании и принятии групповой урочной формы работы и отказе от индивидуальных занятий дома. При поступлении в 1-й класс большинство детей принимают групповую урочную форму обучения. В сознании первоклассников происходит становление образа школы как места получения знаний. В 7 лет для ребёнка отметка становится значимой как поощрение учебной деятельности. При этом в норме приходит понимание, что в школу ходят не за отметками, а в учёбе есть другие смыслы, которые осваиваются постепенно (стремление занять новый социально значимый статус и приблизиться к миру знаний).

Дальнейшее становление внутренней позиции школьника может рассматриваться через призму позиционного самоопределения и становления самооценки. Термин «позиционное самоопределение» ввела Г.А. Цукерман [20] для обозначения выстраивания и удержания различий между «Я-реальный» и «Я-идеальный», установления между ними определённой системы отношений.

В исследовании Л.Г. Бортниковой [5] экспериментально установлена связь между развитием внутренней позиции школьника и самооценки. Высокая, но не максимальная самооценка, как правило, соответствует оптимальному уровню развития внутренней позиции школьника.

В отношении к себе у ребёнка младшего школьного возраста происходят

серьёзные изменения. Отношение дошкольника к себе носит преимущественно эмоциональный характер. В возрасте 6–7 лет, в период кризиса, у ребёнка появляются устойчивые представления о «Я-идеале», которые выступают для него своеобразной нормой, ценностной системой, с которой он сравнивает своё поведение. Таким образом, процесс оценивания себя у ребёнка становится рациональным. Как отмечает Т.В. Архиреева [1], представления о «Я-идеале» у младших школьников меняются мало, они слабо индивидуализированы и в большей мере отражают социальные нормы. От 1-го к 3-му классу у детей увеличивается уровень самокритичности, особенно в отношении тех своих характеристик, которые связаны с успехами в школе, с оценкой школьной компетентности.

Соединение рационального и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте приводит к постепенному расхождению «Я-реального» и «Я-идеального» и связано со становлением такого субъективного оценочного компонента, как самоуважение. Младший школьник понемногу отходит от «чёрно-белого» представления о самооценки в логике «хороший – плохой». Со временем он обретает понимание, что есть различия в том, чтобы быть «хорошим» и «хорошим учеником», «просто хорошим» и «умным, способным, умеющим постоять за себя, аккуратным и т.д.» [Там же]. Именно в младшем школьном возрасте в норме должно происходить осознание такого различия. При этом реальное поведение ребёнка, его качества и поступки не всегда совпадают с социальными нормативами и представлениями о том, каким бы он хотел быть.

Деятельностная природа развития младшего школьника как субъекта учения: от «Я хочу» к «Я могу»

Развитие личности как процесс становления активной жизненной позиции мы рассматриваем в логике обретения субъектности по следующим этапам [16]:

1 – потребность в самостоятельности действий («Я хочу сам»);

2 – самостоятельное владение нормой действия («Я могу сам»);

3 – способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»);

4 – осознание культурных и личностных смыслов собственной деятельности («Я понимаю, зачем я действую»);

5 – созидание новых реалий деятельности и способов действия («Я реализую себя в деятельности для других»).

Данные этапы становления субъектности можно рассматривать, с одной стороны, в процессе разворачивания любой конкретной предметной деятельности от активности к обретению авторской позиции; с другой стороны, в логике возрастного развития.

Основная интенция субъектности в младшем школьном возрасте развивается в рамках перехода интенции от «Я хочу сам» к «Я могу сам». В тезаурусе субъектно-деятельностного подхода в образовании, если говорить о становлении субъектности в этом возрасте, в качестве **доминант развития** можно выделить следующие моменты: развитие целенаправленности произвольности познавательных процессов, деятельности, поведения; освоение учебных навыков; усвоение нормативности деятельности; расширение сферы интересов и форм активности; выработка стиля учения.

К значимым особенностям, наблюдаемым у современных младших школьников, относятся: зависимость познавательной активности и учебной мотивации от стиля обучения; удержание интереса во времени преимущественно в совместной деятельности; становление индивидуальной выраженности способностей; обретение осознанности познавательной мотивации.

В этом контексте в качестве значимых акцентов в построении образования на основе субъектно-деятельностного подхода выделяются:

– поиск баланса между репродуктивными и продуктивными видами деятельности;

– развитие учебных навыков и способов самостоятельного получения знания;

– тренировка отдельных видов способностей, значимых для развития исследовательской, проектной и других видов самостоятельной деятельности;

– локальные во времени конкретные предметные продуктивные формы деятельности;

– развитие критического отношения к действительности и собственной деятельности.

Следует отметить сложную взаимосвязь и взаимную детерминацию интенций «Я могу» и «Я хочу». В одних случаях мы можем наблюдать отсутствие интереса школьника к тому, что он ещё не может. Здесь выстраивается такая смысловая последовательность: «Поскольку так я не могу, то я и не хочу». И порой нужно найти способ изначального включения младшего школьника в ту или иную деятельность, чтобы, возможно, в процессе её реализации, получая позитивные подкрепления, ребёнок сам проявил желание действовать. В других случаях происходит обратное: «Я не хочу, а поэтому и не буду». Отсюда следует, что отсутствие собственной мотивации вне социального давления («надо» со стороны родителей или учителя) достаточно быстро даже очень способных детей приводит к неуспешности в учебной деятельности.

На основе многолетних наблюдений за соотношением «Я хочу» и «Я могу» у младших школьников с 1-го по 4-й классы на ежегодном Российском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь», мы эмпирическим путём вышли к возрастнопсихологическому рубежу становления внутренней позиции как основания самостоятельной познавательной активности. В 1–3-м классах учащиеся, представляя свои работы, могли запоминать и воспроизводить сложные тексты, повторяя их без запинки. Однако в большинстве случаев трудно было понять – проявлялась ли эта

способность за счёт собственного интереса детей или (что наблюдалось чаще) за счёт послушания и исполнительности как результата «дрессуры», под давлением требований взрослых. Начиная с 4-го класса, учащиеся чётко разделялись на две основные группы:

1 – те, кто выполнял и представлял исследовательскую работу, выполненную в соответствии с собственными интересами (эти дети глубоко владели материалом, готовы были поделиться любой информацией о своей работе, свободно обсуждали связанные с ней вопросы);

2 – те, кто представлял работу без собственного интереса к предмету исследования (эти дети сразу сбивались, им трудно было запомнить свой рассказ наизусть, так как не хотелось этого делать, и т.п.).

Таким образом, мы вправе говорить, что «Я могу» и «Я хочу» до 3-го класса ещё могут относительно легко поддаваться социальным требованиям «надо» со стороны взрослых, но уже с 4-го класса внутренняя позиция, собственный интерес, мотивация начинают выступать ключевыми аспектами для погружения и результативности школьников в творческих видах деятельности.

На становление субъектности младших школьников в учебной деятельности влияют многие факторы. Их взаимосвязь в детерминации развития субъектности неоднозначна [18]. Среди наиболее важных можно выделить социальные факторы: педагогический стиль учителя и стратегии детско-родительских отношений применительно к самостоятельной познавательной активности ребёнка, его познавательным инициативам и учебной мотивации.

Субъектно-деятельностный подход в образовании, заложенный ещё в ранних работах С.Л. Рубинштейна [19], задаёт понимание психологического единства личности и системной взаимосвязи когнитивной, регулятивной, социально-коммуникативной сфер и самосознания. Эта целостность проявляется в единстве психи-

ки и деятельности. Осуществление мыслительных операций, решение интеллектуальных задач всегда эмоционально окрашено. Затруднения в их решении вызывают одни эмоции, успех – другие. И наоборот – дестабилизация эмоциональной сферы может нарушать познавательные процессы.

Эмоциональные состояния в младшем школьном возрасте имеют выражённую обусловленность системой отношений и требованиями взрослых (учителя и родителей). В 1-м классе дети особенно эмоционально зависимы от учителя. Успешность в обучении, познавательная мотивация, инициативность и многие другие значимые для учебной деятельности психологические аспекты чрезвычайно зависят от стиля обучения и общения учителя с учениками. Известно, что отчуждённый, безэмоциональный, авторитарный стиль обучения негативно влияет на учащихся, нарушая процесс адаптации к школе. В младшем школьном возрасте наблюдается высокая социальная зависимость познавательных способностей и регуляторных процессов от непосредственной социальной ситуации развития ребёнка.

Познавательная мотивация младших школьников, которая на начальном этапе обучения во многом связана с фактом новизны, в том числе с новыми социальными условиями и отношениями в школе, предметностью (учебники, тетради, дневник и т.п.), новым пространством (класс, школа в целом, дорога до неё и т.п.), новыми знаковыми системами (буквы, слова, цифры и т.п.), достаточно быстро, после периода адаптации, присваивается как обыденная. Эмоциональная составляющая в познавательной мотивации насыщается и снижается, а при неблагоприятных условиях (в первую очередь это определённое отношение со стороны учителя, а также фактор трудности учебной деятельности) познавательная мотивация может вообще сойти на нет.

Для младших школьников определяющей, по большей части, выступает форма обучения, а не содержание.

Особое единство эмоционально-мотивационной, когнитивной и социально-коммуникативной сфер жизнедеятельности учащихся этого возраста требует пристального внимания к форме организации обучения и стилю педагогического общения. Для младших школьников важно выстраивать занятие так, чтобы смена разных видов деятельности происходила достаточно интенсивно, репродуктивные и продуктивные формы активности были взаимосвязаны и сбалансированы, чтобы соблюдалось корректное соотношение известного и нового, чтобы ученик получал позитивное подкрепление и эмоциональную поддержку при неудачах и мог полноценно радоваться своим успехам и т.д.

Пожалуй, **центральный психологическим феноменом для детей младшего школьного возраста**, становление которого влияет на все сферы его психики, является **произвольность**. Именно развитие произвольности познавательных процессов, произвольной регуляции (эмоций, чувств, мотивов, рефлексии), произвольности в общении, социально-ролевого поведения, социально-нормативной деятельности, а также обретение произвольности и осознанности в познании самого себя, в самосознании – центральные психологические новообразования этого возраста.

На нейропсихологическом уровне становление произвольности у младших школьников во многом связано со становлением «функции программирования и контроля» (А.Л. Лурия [13]). Дефицит данной функции приводит к нарушениям развития речи, затруднениям в освоении навыков чтения, трудностям в обучении математике, а также в целом к трудностям обучения [15].

Произвольность у младшего школьника главным образом формируется именно в учебной деятельности. Социальные требования к ребёнку обычно выражаются в необходимости произвольного слушания (внимать рассказу учителя), произвольной саморегуляции в поведении (сидеть за партой целый урок и зани-

маться требуемым действием), самостоятельной организации времени (не опаздывать на занятия после перемены, выполнять домашние задания вовремя) и т.д. Постепенно младший школьник осваивает способность делать то, что «надо», а не только то, что «я хочу». Младший школьник научается произвольно управлять своим поведением. Наивысшее достижение произвольности осуществляется в сложных творческих самостоятельных видах деятельности (проектирование, исследование, конструирование), когда от ребёнка требуется самостоятельная постановка цели, умение найти путь её решения, преодолеть существующие трудности, прикладывать усилия к реализации замысла и т.д.

Важным новообразованием для младшего школьника выступает **рефлексия**. Её становление во многом связано с тем, что от ученика требуют не только решения той или иной учебной задачи, но и понимания, как он это сделал, обоснования правильности пути решения. Именно рефлексивный подход в обучении младших школьников, когда учитель постоянно обращает сознание ученика к пути решения, к пониманию границ своих возможностей и причин затруднений в решении задач, позволяет сформировать способность не только к произвольной, но и к осознанной деятельности. Ребёнок начинает не просто выполнять требуемое от него, но и понимает, что, зачем, как и для чего он делает. Эта способность впоследствии переносится с деятельности на личность и становится психологическим основанием для развития адекватной самооценки.

В 1-м классе ребёнку в учебной деятельности нередко требуется опора на предметы, рисунки, модели (так называемые опорные наглядные материалы). По мере освоения учебной деятельности, развития познавательных процессов младший школьник осваивает способность замены видимого (предметов) символическими знаками (словами, цифрами). К окончанию начальной школы ребёнок в

норме должен успешно выполнять сложные действия «про себя», в уме, т.е. у него должен быть сформирован **внутренний план действий**.

В.В. Давыдов именно эти три психических новообразования – произвольность, рефлексию и внутренний план действий – считал ключевыми для младшего школьного возраста [10, с. 69–101]. Успешность их развития во многом зависит не только от когнитивного фона, мотивации, стиля педагогического общения учителя, а также самооценки и развития самосознания младшего школьника в целом.

Становление самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности и познании закладывает основы развития субъектности как значимого личностного свойства, исследовательского типа внутренней позиции для последующих этапов жизненного пути. ●

Литература

1. *Архиреева, Т.В.* Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
2. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте : Психол. исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. *Божович, Л.И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Изв. АПН РСФСР. – М., 1951. – Вып. 36. – С. 3–28.
4. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практич. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
5. *Бортникова, Л.Г.* Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника : автореф. ... дисс. канд. психол. наук / Л.Г. Бортникова. – М., 2000. – 175 с.
6. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 220 с.
7. *Выготский, Л.С.* Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
8. *Гринева, М.С.* Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.С. Гринева. – М., 2011. – 23 с.
9. *Гуткина, Н.И.* Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
10. *Давыдов, В.В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология ; под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – С. 69–101.
11. *Карабанова, О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О.А. Карабанова // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2, вып. 4. – С. 40–56.
12. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
13. *Лурия, А.Р.* Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 376 с.
14. *Марцинковская, Т.Д.* Психология развития : учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 528 с.
15. *Матвеева, Е.Ю.* Особенности функций программирования и контроля у учеников первого класса / Е.Ю. Матвеева, А.А. Корнеев // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 10–19.
16. *Обухов, А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности : от спонтанного поведения к становлению субъектности / А.С. Обухов // Исследовательская деятельность учащихся : от детского сада до вуза : науч.-метод. сб. : в 2-х т. ; под ред. А.С. Обухова. – Т. 1. Теория и методика. – М. : Общерос. обществ. движ. творческих педагогов «Исследователь» ; МПГУ, 2010. – С. 15–18.
17. *Поливанова, К.Н.* Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 184 с.
18. *Резванцева, М.О.* Развитие социальной мотивации к учению как фактор субъектности младших школьников / М.О. Резванцева // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 249–254.
19. *Рубинштейн, С.Л.* Принципы творческой самодеятельности : К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Избр. филос.-психол. тр. – М. : Наука, 1997. – С. 433–438.
20. *Цукерман, Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–13.
21. *Гринева, М.С.* Становление внутренней позиции школьника от пяти к семи годам / М.С. Гринева // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов [Электронный ресурс]. – 2008. – <http://www.jurnal.org/articles/2008/psih1.html>

Алексей Сергеевич Обухов – канд. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва.