



Библиотека  
**программы**  
воспитания  
и обучения  
в детском  
саду

Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса

# **ЗАРУБЕЖНЫЕ ПСИХОЛОГИ О РАЗВИТИИ РЕБЕНКА- ДОШКОЛЬНИКА**

Пособие  
для педагогов  
дошкольных  
учреждений



**Николай Евгеньевич Веракса  
Александр Николаевич Веракса  
Зарубежные психологи  
о развитии ребенка-  
дошкольника.**

**Пособие для педагогов  
дошкольных учреждений  
Серия «Библиотека программы  
воспитания и обучения в детском саду»**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=5814724](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5814724)*

*Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений: Мозаика-Синтез; М.: 2006*

*ISBN 5-86775-397-2*

### **Аннотация**

В книге представлен обзор зарубежных исследований по вопросам развития ребенка-дошкольника и роли взрослого в этом процессе. Книга адресована прежде всего работникам

дошкольных образовательных учреждений. Также она может быть полезна родителям детей дошкольного возраста.

# Содержание

Предисловие	5
Теория здравого смысла	8
Концепция ассоциативных психологов	23
Конец ознакомительного фрагмента.	35

**Николай Евгеньевич  
Веракса, Александр  
Николаевич Веракса  
Зарубежные психологи  
о развитии ребенка-  
дошкольника.  
Пособие для педагогов  
дошкольных учреждений**

*Посвящается памяти  
детского психолога О. М. Дьяченко*

## **Предисловие**

В последнее время появилось много работ, в которых рассматриваются проблемы детского развития. Однако, на наш взгляд, в большинстве из них вопросы развития ребенка-дошкольника излагаются очень кратко. Мы бы хотели показать, что это сложный процесс. Он изучался известными учены-

ми на протяжении длительного времени. В ходе этих исследований были получены интересные данные, позволяющие понять особенности детского развития.

Предлагаемая вашему вниманию книга важна в свете реформ образования, постоянно происходящих в нашей стране. Надеемся, что она поможет глубже осознать проблему детского развития и роль взрослого в этом процессе. Главное же, изложенный материал позволяет выработать собственную точку зрения по самым различным вопросам воспитания.

Современное образование представляет собой открытую систему. Многие западные педагоги хорошо знакомы с исследованиями наших ученых. В связи с этим мы видим свою задачу и в том, чтобы развивать устойчивый интерес к современным подходам в образовательной работе с дошкольниками. Для этого необходим такой источник, в котором бы просто и достаточно подробно раскрывались наиболее востребованные в современном образовании психологические позиции, показывающие особенности детского развития. Современная проблематика становления личности ребенка не ограничивается рамками какой-либо одной точки зрения. Она формируется в самых разных подходах, каждый из которых показывает одну или несколько важных линий развития, происходящих с ребенком в дошкольном возрасте. Взрослый, взаимодействующий с дошкольником, может столкнуться с такими особенностями детского поведе-

ния, которые заставят его обратиться к новому для него взгляду на ребенка. Предлагаемая книга позволит сориентироваться и выбрать направление поиска при решении проблемы. Она может выступить в роли стимула для профессионального и личностного развития.

# Теория здравого смысла

Самой распространенной позицией, которую занимают взрослые, оказывая различные воздействия на подрастающее поколение, является позиция здравого смысла. Для большинства родителей позиция здравого смысла выступает в двух основных вариантах. Первый вариант характеризуется убеждениями человека, которых он придерживается и которые не требуют специальных доказательств. Эти убеждения настолько очевидны и понятны, что их не нужно объяснять, нужно просто (естественно, следуя им) воспитывать детей. При этом предполагается, что каждый нормальный человек будет разделять эти убеждения.

Второй вариант позиции здравого смысла позволяет считать то или иное суждение либо правильным, либо ошибочным в зависимости от того, разделяет его основная масса родителей или нет. В качестве примера можно привести идею, которую разделяет большинство взрослых: с определенного возраста ребенок должен ходить в школу. С позиции здравого смысла эта идея очевидна. Для современных жителей нашей страны она не требует специальных доказательств и разделяется практически всеми родителями. Хотя, например, в средние века такое утверждение для большинства граждан было неочевидным.

Таким образом, позиция здравого смысла характеризует-

ся убеждениями, которые разделяются большинством людей и не требуют специальных доказательств.

Эту позицию в 1930–40-е годы стал изучать американский психолог *Фритц Хейдер*. Он обнаружил, что единой теории здравого смысла, которая описывала бы психологию человека, не существует, однако можно установить общие тенденции в объяснении поведения людей с позиции этой теории. Следует еще раз подчеркнуть, что позиция здравого смысла в силу ее очевидности для взрослого, как правило, не осознается. Она не выступает как точка зрения, которой можно доверять или не доверять. Она просто используется взрослым при взаимодействии с ребенком. В рамках этой позиции формулируется один из ключевых вопросов детского развития: почему в конкретной ситуации ребенок ведет себя так, а не иначе.

Фритц Хейдер предположил, что человек, который находится на позициях здравого смысла, стремится максимально упростить причины наблюдаемого поведения. С точки зрения позиции здравого смысла все многообразие поведения ребенка и взрослого объясняется с помощью ограниченного числа причин (или факторов). Оно рассматривается либо как проявление свойств личности, либо как результат влияния среды.

К свойствам личности относятся: способности, желания, мотивация, личностные состояния, сознание, эмоции и эмпатия. *Способности* – это индивидуальные особенности ре-

бенка (умственные, физические). *Желание* – с позиции здравого смысла это то, что хочет человек. *Мотивация* – причина, которая заставляет ребенка выполнять то или иное действие. Под *личностным состоянием* понимается степень включенности ребенка в выполнение того или иного задания, предлагаемого взрослым. При этом ребенок может проявлять различные реакции, например, нежелание что-либо делать, плач и т. д. *Сознание* рассматривается как понимание того, где находится ребенок и что он собирается делать. *Эмоции* – часто повторяющиеся эмоциональные проявления (плач, смех, грусть). *Эмпатия* представляет собой особую склонность ребенка переживать ситуацию за другого человека.

К причинам, определяющим поведение ребенка как результат влияния среды, относятся: наличие возможности, сложность задачи, требование ситуации, соответствие роли. Влияние *возможности* как особой причины, определяющей поведение ребенка, можно проследить в таких широко распространенных репликах родителей, как «берегите спички от детей» или «храните лекарства в недоступном для детей месте». За этими высказываниями лежит понимание возможности наступления нежелательных последствий, например, того, что ребенок может съесть таблетки, которые приведут к отравлению.

Поведение детей весьма часто объясняется с точки зрения *сложности задания*. Например, бабушка говорит маме: «Не

нужно требовать от ребенка, чтобы он аккуратно убирал за собой вещи, потому что ему это трудно». Взрослый допускает, что ребенок может не выполнить требование не в силу своих личностных особенностей, а в силу сложности задания. Особенно часто фактор сложности выступает на первый план при переходе ребенка из детского сада в школу, где к нему предъявляются более жесткие требования. Родители начинают объяснять особенности его поведения сложностью предъявляемых требований. Действие этого фактора настолько велико, что в образовании появилось мнение о необходимости упрощения школьной программы, особенно для начальных классов. Понятно, что такие требования основаны на позиции здравого смысла.

Очень часто поведение ребенка объясняется исходя из *ситуации*, в которой он оказался. Например, когда у малыша отбирают игрушку, многие родители допускают, что он может вырвать ее из рук другого ребенка или подраться из-за нее. В данном случае родители будут считать поведение ребенка вполне оправданным теми условиями, в которых он оказался.

Еще одной причиной поведения с позиции здравого смысла выступает *соответствие роли*. Так, в ситуации, когда ребенок подбежал к взрослому и выхватил у него какой-то предмет, поведение ребенка не осуждается, поскольку считается, что он еще маленький.

Центральным в объяснении поведения детей с позиции

здорового смысла является личностный аспект, характеризующийся ответом на вопрос: может ли ребенок что-либо сделать или нет? Это означает, что существует некоторая упрощенная характеристика личности ребенка, которая может быть сравнима с характеристикой его физических особенностей: может ли он поднять 1, 2 или 3 килограмма? И родители, и педагоги, объясняя поведение ребенка, довольно часто говорят: «Малыш не может это сделать, ведь он еще маленький, ему это трудно». За всем этим стоит упрощенная картина развития ребенка как относительно слабого существа. Такая позиция предусматривает объяснение поведения ребенка через *способности*. Хотя реально ребенок может обладать самыми разными способностями, которые он демонстрирует при выполнении различных заданий, в большинстве случаев они сводятся только к умственным и физическим способностям. Взрослые довольно часто оценивают ребенка как умного или глупого, физически развитого или слабого. Среди умственных способностей в отдельных случаях выделяются такие компоненты, как интеллект, сообразительность и опыт. При этом полагают, что интеллект носит скорее врожденный характер и созревает по мере взросления ребенка, а опыт приобретает в процессе выполнения различных заданий и позволяет ребенку предвидеть последствия своих поступков и выбирать оптимальные способы действий. Физические способности рассматриваются как врожденные, но на их развитие могут влиять тренировка и питание.

Способности выступают как показатели, по которым сравниваются дети. Оценка развития способностей во многом зависит от того, какое количество детей может выполнить то или иное задание. Если с заданием справилось небольшое количество детей, то ребенок, который выполнил его успешно, рассматривается как способный. Если задание сделала почти вся группа, то на основании позиции здравого смысла заключается, что задание было легким и его выполнение не говорит о наличии больших способностей. Таким образом, поведение ребенка в одном случае оценивается как его заслуга, а в другом – как результат влияния среды. В первом случае ребенок рассматривается как успешный, а во втором выполнение задания не выступает показателем его успеха.

Суждение о способностях с позиции здравого смысла может быть сделано на основе знаний о людях, которые оказались в такой же ситуации и успешно решили предлагавшиеся задачи. Особенно часто эта позиция используется при оценке педагогом уровня развития ребенка по запросам родителей. Например, воспитатель говорит родителю: «Вашему ребенку всего три года, а он уже хорошо читает». В этой ситуации ребенок сравнивается с детьми более старших возрастов, и это позволяет педагогу рассматривать малыша как более развитого. Или, наоборот, педагог говорит: «Вашему ребенку уже пять лет, а он еще не научился завязывать шнурки». В этом случае воспитатель сравнивает ребенка с детьми младшего возраста, которые умеют правильно вы-

полнять предложенные действия, и это сравнение оказывается не в пользу дошкольника и говорит о недостаточном развитии умственных способностей (с позиции здравого смысла).

Важным показателем в оценке развития способностей выступают усилия, которые прилагает ребенок при выполнении задания. Например, ребенок, который выполнил задание без особых усилий, обычно оценивается как способный или более способный по сравнению с тем, который приложил гораздо больше усилий для достижения того же результата. Такие состояния ребенка, как усталость и болезнь, хотя и влияют на выполнение заданий, но не уменьшают его способностей.

В качестве личностных причин, влияющих на поведение ребенка, выступают *мотивация* и *желание* (направленность). С точки зрения здравого смысла, направленное поведение ребенка является основанием для оценки его как хорошего или плохого. Иначе говоря, дети, поведение которых интерпретируется как намеренное и положительное, обладают хорошим характером. Дети, которые делают что-то неправильно, реже осуждаются, если оказывается, что этот поступок был совершен нецеленаправленно. Например, если ребенок случайно разбил чашку, то взрослый говорит ему: «Ничего страшного, не переживай». Если же это было сделано намеренно, то такое поведение получает отрицательную оценку взрослого. Точно так же происходит и в том случае, если ребенок сделал что-то хорошее. Хороший резуль-

тат, который получился случайно, не имеет в глазах взрослого большой ценности в сравнении с таким же результатом, который был достигнут долгими и упорными стараниями ребенка. Можно сказать, что ясность намерения с точки зрения здравого смысла является важным показателем в оценке поведения ребенка.

Как уже отмечалось, существенным для характеристики поведения ребенка является его *сознание*, которое фактически представляет собой набор социальных правил и норм («что можно делать и что нельзя»). Если ребенок поступает неправильно, то он «чувствует себя плохо», переживает. Если ребенок делает все правильно, то он гордится собой. Большинство людей считает, что сознание формируется постепенно под влиянием окружения (взрослых, сверстников и средств массовой информации).

В соответствии с позицией здравого смысла окружающий мир имеет три основные составляющие: люди, животные и вещи. Взрослые люди обладают теми же личностными свойствами, которые характерны для ребенка: способностями, желаниями, мотивацией, личностными состояниями, сознанием, эмоциями и эмпатией. Человек, стоящий на позиции здравого смысла, наделяет этими же качествами животных, и эти свойства тем разнообразнее, чем более высокоразвито животное. Например, собаке будут приписаны те же желания, что и человеку. При характеристике ее поведения можно услышать такие фразы: «Она все понимает; она как чело-

век, только не может говорить; она такая хитрая». Вместе с тем такие высказывания не применимы к улитке. Неживым вещам и объектам никакие личностные свойства не приписываются. Например, при характеристике ситуации, в которой ребенок, споткнувшись, упал, никто не будет обвинять дорогу в том, что она хотела причинить ему вред. При этом если ребенок испугался собаки, то взрослый будет обвинять собаку и приписывать ей желание испугать малыша.

*Среда* с позиции здравого смысла характеризуется либо как слишком сложная, либо как слишком простая, поэтому оценка поведения ребенка зависит от того, как взрослый оценивает воздействие среды. Если взрослый оценивает его как слишком сложное, то неуспех ребенка расценивается не как его личностное качество, а как результат влияния среды. Если же воздействие окружения рассматривается как слишком простое, то успех ребенка приписывается не его возможностям, а особенностям среды.

Многие считают, что правила, осваиваемые детьми, возникают в результате воздействия среды. Освоение правил составляет процесс социализации ребенка. При этом он осуществляется либо благодаря подражанию и различным влияниям на ребенка, либо с помощью поощрения и наказания. Можно часто слышать следующие высказывания в семье, где есть дети разных возрастов: «Какой пример ты подаешь младшему брату!»

Важной характеристикой среды является роль, которую

должны выполнять взрослый и ребенок. Так родители очень четко выделяют роль учителя, которая выступает как основание для объяснения поведения ребенка в различных ситуациях. Например, когда ребенок выполняет какое-либо домашнее задание и испытывает трудности, родители могут сказать ему: «Почему тебя этому не научили в школе? Это должен был сделать учитель». В таком высказывании очень четко разграничивается роль учителя и роль родителя.

С точки зрения здравого смысла существуют такие причины успешности (или неуспешности) человека, как *удача, шанс, сверхъестественные силы*. Если ребенок заболел, то это может рассматриваться родителями как результат неудачи или судьбы. Обычно подобного рода объяснения даются в том случае, когда взрослый не может убедительно объяснить произошедшее с помощью факторов среды или личностных свойств. Такая интерпретация происходящего часто встречается в повседневном взаимодействии взрослых и детей и оказывает влияние на детское развитие. Например, если взрослый объясняет неуспешность поведения ребенка влиянием такого фактора, как невезение, то такая оценка не требует от ребенка что-то изменять в его отношениях с миром. Ребенок может оставаться таким, какой он есть. Если же неудачи приписываются личностным факторам, то это автоматически предполагает работу ребенка над собой.

*Развитие ребенка* часто оценивается с позиции здравого смысла. С точки зрения этой теории выделяют два вариан-

та развития: нормальное и ненормальное. Различия в оценке строятся по двум принципам: по принципу повторяемости стандартных форм поведения, характерных для данного ребенка, и по принципу сравнения поведения ребенка с поведением других детей. Если наблюдаемая форма поведения резко отличается от демонстрировавшихся ранее, то она будет восприниматься как ненормальная. Это особенно характерно для оценки поведения ребенка родителями. Матери очень часто обращают внимание на такие проявления, как снижение двигательной активности ребенка, плач, уход от контактов, потеря аппетита и т. д.

Педагоги при характеристике ребенка сравнивают его поведение с поведением других детей. Например, они отмечают, если ребенок играет один, не умеет одеваться (если другие дети умеют это делать), дерется (в то время как другие дети ведут себя спокойно) и т. д.

Позиция здравого смысла является широко распространенной, потому что она используется всякий раз, когда взрослый не задумывается о причинах своих суждений, советов и воздействий на ребенка. Именно поэтому она так часто применяется в воспитании детей.

Часто возникают ситуации, особенно характерные для детей дошкольного возраста, когда взрослый хочет помочь ребенку выполнить какое-либо задание, вызывающее у малыша затруднение. С точки зрения здравого смысла взрослый сначала оценивает, что является причиной трудности: либо

способности (то есть причиной является сам ребенок), либо сложность задачи, либо усилие, применяемое ребенком для выполнения задания. Эти три фактора определяют стратегию довольно простого взаимодействия ребенка и взрослого. Если, по мнению взрослого, способности ребенка развиты недостаточно или задание оказывается слишком сложное, он говорит малышу: «Давай я тебе помогу» или «Давай сделаем что-нибудь другое». Если проблема связана с усилием, которое демонстрирует ребенок, то взрослый будет стараться подбодрить его.

С позиции здравого смысла ребенок рассматривается как развивающийся человек, который проходит в своем развитии три стадии: младенчество, детство и подростничество. Границы между этими периодами обозначаются сравнительно резкими изменениями, происходящими в физическом и психическом развитии ребенка. Например, младенец переходит на стадию детства, когда он научается ходить и говорить. Обычно это происходит в возрасте 1,5–2 лет. Ребенок становится подростком, когда у него появляются вторичные половые признаки, изменяется голос, происходит скачок роста. Переход с одной стадии на другую также предполагает изменение отношения общества к ребенку. В частности, это выражается в изменении отношения к его правам и ответственности. С точки зрения позиции здравого смысла развитие ребенка предполагает увеличение его прав и ответственности перед социальным окружением. Увеличение прав про-

является в том, что с возрастом детям чаще предоставляется возможность делать те вещи, которые им нравятся. Но параллельно с этим возрастает и число обязанностей, которые ребенок должен выполнять по своей собственной воле или под наблюдением взрослого. Например, дошкольник получает право играть, но одновременно у него появляется обязанность самостоятельно одеваться, убирать вещи и т. д. Согласно позиции здравого смысла, ребенок стремится к тому, чтобы получить как можно больше прав, а взрослый старается навязать ему как можно больше обязанностей.

Особенно четко подобная тенденция проявляется в уголовном законодательстве, которое отражает следующее убеждение: дети дошкольного возраста не несут ответственности за свои действия. В этом случае предполагается, что дошкольник не знает или не понимает, что он делает, в то время как подросток или взрослый в такой же ситуации будут рассматриваться как люди, несущие ответственность за свои поступки.

Особый момент в детском развитии связан с поступлением в школу. С позиции здравого смысла поступление ребенка в школу является областью ответственности взрослого. Именно взрослый определяет, отдавать ребенка в школу или нет. При этом переход в школу основан на анализе способностей ребенка: достаточно ли они развиты, чтобы он мог учиться. Считается, что начиная с 7 лет ребенок может и должен ходить в школу. Вместе с тем развитие ребенка,

хотя и происходит в социальном окружении, не обязательно предполагает посещение специальных образовательных учреждений (таких как детский сад). Более того, распространено мнение, что детям дошкольного возраста лучше находиться дома и не посещать детский сад, так как «там ничему не учат, а лучше мамы к ребенку никто не относится».

Изменения, происходящие в нашей стране, влияют на позицию здравого смысла. В частности, это проявляется в том, что все более очевидной становится необходимость подготовки дошкольника к обучению в школе, формулируются идеи о важности специального образования ребенка не только в школе, но и в более раннем возрасте.

В заключение отметим, что позиция здравого смысла особенно характерна для родителей. Родители, казалось бы, как никто другой знают своего ребенка. Однако это знание основывается именно на позиции здравого смысла, которая в целом, как уже отмечалось, носит упрощенный характер и строится на наблюдении за повторяющимися формами поведения ребенка. Главный недостаток этой позиции, на наш взгляд, заключается в том, что она *запаздывает* по отношению к развитию ребенка. Другими словами, она фиксирует то, что *уже произошло* с ребенком, не учитывает многообразие вариантов детского развития и не предполагает особых продуманных стратегий взаимодействия взрослого с ребенком в целях улучшения его развития.

Родители, исходя из позиции здравого смысла, стремятся поступать «как все», что во многом оправдано, но вместе с тем препятствует учету индивидуальных особенностей ребенка.

# Концепция ассоциативных психологов

Первой научной концепцией в психологии развития, в которой достаточно подробно рассматривались вопросы развития ребенка, была концепция ассоциативных психологов.

Согласно позиции ассоциативных психологов, человек обладает сознанием. Наличие сознания является главной характеристикой человека. Высшей формой проявления сознания является *способность к рассуждению*. Поэтому ассоциативные психологи ставили перед собой задачу объяснить, как формируется эта способность в ходе детского развития.

С точки зрения представителей ассоциативной концепции, новорожденный ребенок не может высказывать никаких суждений и, более того, он ничего не знает. У новорожденного имеются только органы чувств, которые поставляют ему различные ощущения. Поскольку ребенок ничего не знает, он не знает и самих этих ощущений. С точки зрения ассоциативных психологов, внутренняя картина жизни ребенка представляет собой набор, а точнее, хаос обрушивающихся на него ощущений, которые ничего не говорят самому ребенку. Ощущения могут быть разного качества: осязательные, обонятельные, слуховые, вкусовые, зрительные. Психологи поставили перед собой задачу понять, как из ха-

оса всевозможных ощущений рождается способность к рассуждению.

Психологи предложили главный объяснительный принцип, который они называли «законом ассоциации» (откуда и пошло название этой позиции). Они говорили, что любые впечатления обладают свойством соединяться друг с другом. Впечатления соединяются вместе, если они одновременно воздействуют на ребенка. Например, если ребенок одновременно получает зрительное и обонятельное впечатления, то они объединяются, и между ними возникает связь, или ассоциация. Каждый объект, окружающий ребенка, является источником воздействия на органы чувств, а значит, и источником впечатлений. Однако любой объект вызывает у ребенка сразу совокупность различных впечатлений. Например, яблоко может вызывать у ребенка и вкусовые впечатления (когда он ест), и одновременно осязательные (когда он его держит), и зрительные впечатления (когда он на него смотрит). Всякий раз, когда ребенок ест яблоко, он сталкивается с примерно одинаковым набором впечатлений или с одним и тем же набором ощущений. Это приводит к тому, что по мере накопления таких ситуаций у ребенка устанавливается устойчивая связь между этими впечатлениями. Такая связь была названа *комплексом ощущений*.

Комплекс ощущений представляет собой образ, который возникает в сознании ребенка (например, когда он взаимодействует с яблоком). С точки зрения ассоциативных психо-

логов, количество образов, возникающих у ребенка, объясняется опытом. Ребенок, который имел ограниченное число случаев взаимодействия с тем или иным объектом, обладает меньшим опытом. Ребенок, который взаимодействовал с объектом чаще, обладает большим опытом. Ребенок, который не взаимодействовал с объектом вообще, не имеет опыта. Чем с большим числом объектов взаимодействовал ребенок, тем богаче его опыт. Согласно ассоциативной позиции первые образы складываются у малыша на протяжении первого года жизни. Их наличие позволяет ребенку не только взаимодействовать с объектом, но и узнавать его. Поскольку комплекс ощущений представляет собой их совокупность, для его возникновения достаточно, чтобы появилась какая-то их часть. Чем больше ребенок взаимодействует с объектом, тем ему легче узнавать объект. Наличие таких образов позволяет говорить не только о том, что у ребенка накапливается опыт, но и о том, что у него появляется такая способность, которую ассоциативные психологи называли *восприятием*.

Ребенок не просто воспринимает различные объекты, но при этом он также слышит их названия. Благодаря этому устанавливается связь между словом и образом, которая позволяет ребенку не только воспринимать объект, но и знать, как он называется. Приведем пример. Мать просит ребенка: «Покажи, где собачка». Малыш смотрит по сторонам и показывает на собаку. Механизм такого поведения ребен-

ка связан с тем, что слово «собака» входит в сложный комплекс: образ – слово. Это приводит к тому, что в сознании малыша всплывает образ собаки, и он сравнивает его с тем, что находится вокруг него, пока не найдет реальную собаку. Этот процесс представляет собой не только процесс восприятия, но и процесс *узнавания*. Отличие восприятия от узнавания заключается в том, что восприятие – это постепенное складывание образов в устойчивые комплексы ощущений, а узнавание основано на применении уже готовых, сложившихся, хранящихся в памяти ребенка образов для опознавания поступающих ощущений.

После того как комплекс ощущений (образ) достаточно оформится и станет устойчивым, он становится образом памяти и может появляться в сознании ребенка. Такие образы памяти возникают на первом году жизни и называются *представлениями*. Взрослый разные объекты называет одним и тем же словом, например, словом «птичка» он обозначает и воробья, и ворону, и голубя. После того как у ребенка закрепятся различные образы птиц (один для воробья, другой для вороны или голубя), благодаря взаимодействию со взрослым они (образы) начинают относиться к одному и тому же слову («птица»). В результате у малыша появляется обобщенное представление о птице, в котором отражаются наиболее общие ее свойства (птицы летают, у них есть крылья, перья и т. п.).

Появление обобщенных представлений свидетельствует о

развитии другой способности ребенка – *способности к суждению* или *обобщению*. Видя какой-либо объект, например, ромашку, ребенок относит его к соответствующему обобщенному представлению и говорит: «Это – цветок». Точно так же ребенок может судить о самых разных объектах. Механизм суждения оказывается сходным: ребенок сравнивает ощущения от имеющегося объекта (или его образ) с обобщенным представлением.

Развитие способности к суждению характерно для детей дошкольного возраста, когда резко увеличивается их словарный запас, и они начинают рассуждать об окружающих объектах, называя их.

Главное условие для развития способности к суждению заключается в том, чтобы ребенок умел сопоставить образ конкретного объекта с обобщенным представлением. Это можно сделать с помощью мыслительных операций анализа и сравнения. Согласно ассоциативной позиции *анализ* заключается в умении вычленить отдельный признак объекта из комплекса многих его признаков. *Сравнение* представляет собой умение ребенка сопоставить выделенный признак с другим признаком. Таким образом, наличие обобщенных представлений говорит не только о способности суждения, но и о развитии мышления ребенка.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *способность к рассуждениям*, которая заключается в том, что дети могут на основе двух суждений построить третье. При-

ведем пример простейшего рассуждения: «Все бабочки летают. Махаон – это бабочка. Значит, махаон летает». В соответствии с ассоциативной позицией развитие способности к суждению определяется количеством накопленных обобщенных представлений о разных объектах. Другими словами, оно развивается с опытом на протяжении обучения ребенка в школе и в ходе его взаимодействия с окружающей действительностью.

Таким образом, если мы посмотрим на ход развития детского сознания с точки зрения ассоциативной психологии, то увидим следующее: сначала у ребенка появляется ощущения, потом восприятие, затем возникают память, представления, обобщения и в конце концов способность к рассуждению.

Анализируя детское развитие, ассоциативные психологи столкнулись с целым рядом проблем. Одна из них была связана с *избирательностью восприятия* ребенка. Суть проблемы заключалась в том, что, когда ребенок ест яблоко, он получает ощущения не только от яблока, но и от одежды, в которую он одет, и от окружающей обстановки, в которой он находится, и т. п. Однако эти «посторонние» ощущения не входят в состав комплекса, который лежит в основе образа яблока. Для того чтобы объяснить этот феномен, было определено еще одно условие возникновения образа предмета или проникновения ощущения в сознание. Это условие получило название *процесса внимания*. Ассоциативные психо-

логи стали утверждать, что для того, чтобы то или иное ощущение вошло в дальнейшем в состав образа, человек должен быть внимателен к этому ощущению.

Когда дело касается взрослого человека, то внимание можно легко проиллюстрировать сосредоточенностью человека на каком-либо аспекте его деятельности. Например, человек может сосредоточенно о чем-то думать или прислушиваться к какому-то звуку. Но когда речь идет о ребенке младенческого возраста, становится очевидным, что он не способен совершать такого рода активность. Для того чтобы объяснить возникновение комплексов ощущений, ассоциативные психологи стали говорить об *особом внимании ребенка*, которое отличается от внимания взрослого. В частности, психологи начали утверждать, что если взрослый сам управляет своим вниманием (сам решает, какой объект будет предметом его внимания), то у ребенка все происходит наоборот: объект как бы притягивает к себе внимание малыша. Так, яркий объект скорее привлечет внимание ребенка, чем объект, раскрашенный в серые краски. Предмет, издающий звук, скорее притянет внимание ребенка, нежели предмет, не издающий звуков. Точно так же объект, контактирующий с телом ребенка, интенсивно привлекает к себе внимание малыша.

Психологи сделали вывод, что рука ребенка является важным инструментом детского внимания. Для того чтобы ребенок был внимателен к объекту, он должен его ощупывать.

Тем самым ассоциативными психологами было показано, что психические процессы, осуществляющиеся в сознании ребенка, отличаются от процессов, проходящих у взрослых.

Проблема внимания фактически поставила другую проблему – *проблему произвольности*, в соответствии с которой человек может действовать независимо от обстоятельств. Ассоциативные психологи считали, что произвольное поведение ребенка строится на основе образов, которые возникают в его сознании, и он начинает действовать в соответствии с ними.

В рамках ассоциативной психологии были выработаны многочисленные рекомендации – как для работников образования, так и для родителей. С точки зрения ассоциативных психологов, одна из задач, которая стоит перед развивающимся человеком, заключается в том, что нужно не только накапливать различные *впечатления*, но и добиваться того, чтобы они были *правильными*. Это означает, что в состав образа одного объекта не должны входить впечатления о другом объекте. Кроме того, эти впечатления должны быть связаны с нужными словами. Таким образом, для того, чтобы ребенок развивался правильно, должно быть обеспечено два главных условия: он должен сосредотачиваться только на тех впечатлениях, которые соответствуют свойствам данного объекта, и точно называть объект, которому соответствуют эти впечатления.

Если ребенок что-то называет неправильно, то одной

из основных причин этого является его невнимательность. Предполагалось, что внимание легче обеспечить, когда объекты предельно просты, поэтому путь развития сознания ребенка представлялся как путь развития от простого к сложному. Согласно ассоциативной позиции, ребенку не нужно давать слишком сложных впечатлений. Чем младше дети, тем проще должен быть материал, предлагаемый им для освоения.

Педагог, с точки зрения ассоциативных психологов, должен уметь систематизировать материал, отбирать самые наглядные, доступные детскому вниманию образцы и добиваться того, чтобы впечатления, полученные от них, оформлялись в правильные представления. Для того чтобы достичь нужного эффекта, необходимо следить за тем, чтобы все дети были сосредоточены на предлагаемом материале. При этом у детей должна устанавливаться определенная связь между словом (названием материала) и качеством материала. Установить такую связь можно в процессе многократного повторения вслух с группой детей осваиваемого материала, а проверить эту связь можно с помощью вопросов.

Для того чтобы привлечь детское внимание, осваиваемый материал должен быть более ярким в сравнении с другими объектами. Отсюда вытекают следующие требования к проведению занятий с детьми: при освоении материала перед глазами у детей не должно быть ничего лишнего, столы нужно освободить от посторонних предметов, педагог не должен

одеваться ярко, чтобы не обращать на себя внимание воспитанников, ему следует по возможности эмоционально ровно общаться с ними. Предлагалось использовать ряд вспомогательных средств: указку (для управления вниманием детей), схемы (для выделения наиболее важных свойств объектов). Во время занятия детям запрещалось делать что-либо постороннее. Всячески поощрялся процесс рисования, поскольку предполагалось, что ребенок внимателен к тому, что рисует. То же самое касалось и процесса конструирования: считалось, что оно развивает внимание ребенка. Таким образом, занятия мозаикой, конструированием и рисованием считались важными для развития детского внимания и входили в систему дошкольного образования.

Выработанная ассоциативными психологами система требований постепенно оформилась в так называемую *традиционную систему образования*, главными признаками которой стали: расположение материала от простого к сложному, от наглядного к абстрактному и т. д. Все многообразие действительности было разделено на три группы объектов: числа, геометрические формы и слова. Ассоциативные психологи полагали, что эти группы объектов характеризуют наиболее важные отношения между элементами действительности, поскольку все знания можно представить либо в системе количественных отношений (например, количество ног у животного), либо в системе геометрических форм (например, различные формы тела животного), либо в системе по-

нятий (например, понятие «млекопитающее»).

Числа, формы и слова дети осваивали не сразу. Форма делилась на простые элементы, такие как линия, круг, треугольник, квадрат; числа – на единицы (например, число пять состоит из пяти единиц); слова – на буквы (если слово передается письменно) или на звуки (если оно произносится). Когда ребенка знакомили с буквами, то в свою очередь буква разлагалась на геометрические элементы (палочки, крючочки). Таким образом, ребенок сначала осваивал простейшие элементы, а затем переходил ко все более сложным.

Многие положения ассоциативной позиции были воплощены в системе *Марии Монтессори*, особой заслугой которой является построение образовательного процесса для детей в возрасте от 3 до 6 лет. Она полагала, что у детей этого возраста очень важно развивать различные ощущения, речь и двигательные навыки. Особенность системы М. Монтессори заключается в специальных материалах, разработанных ею для обучения детей. Они представляют собой наборы различных объектов, с которыми может взаимодействовать ребенок, например, образцы различных тканей (шелка, бархата и т. д.). Дети ощупывали образцы, что способствовало формированию точного образа соответствующего материала. Таким образом, материал в системе М. Монтессори воспроизводил одну из главных идей ассоциативной психологии: внимание к объекту можно повысить, если ребенок

будет взаимодействовать с ним руками. М. Монтессори исходила из того, что дети должны получать максимально разнообразные ощущения и правильно обозначать их словами. Для этого она подбирала такие задания, которые, с одной стороны, позволяли детям длительно сосредотачиваться на объектах (как, например, раскладывание цилиндров по соответствующим отверстиям), а с другой – дополнялись словесным обозначением получаемых ребенком впечатлений.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.