Введение

Детство – особый период в жизни человека. В дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент личности, интенсивно формируются основы мировоззрения, складываются многообразные отношения с окружающим миром. Именно поэтому, необходимо объединение усилий науки и практики по преодолению ряда негативных тенденций в решении проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования, сложившихся в последнее время. Распространенным явлением стало форсированное обучение ребенка, сокращение игровой деятельности, копирование в дошкольном учреждении методов школьного обучения - в результате подрывается здоровье, теряется любознательность, интерес к учению, страдает творческое воображение, инициативность. Следует подчеркнуть обострившееся противоречие между необходимостью обеспечения непрерывности и соответствия всех звеньев образовательной системы и явно недостаточной реализацией принципа преемственности последовательных ступеней образования личности в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В коллективной монографии представлены теоретические и практические материалы посвященные вопросам реализации непрерывного образования дошкольников и младших школьников.

В главе 1 «Совершенствование профессионально-педагогической подготовки кадров к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей» Е.Н.Ращикулина раскрывает концепцию подготовки студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей и технологию ее реализации в образовательном процессе вуза. Принцип преемственности рассмотрен с точки зрения трех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного, особое внимание уделено параметрам преемственности в развитии познавательных способностей детей. Разработанный автором алгоритм составления проблемно-развивающих упражнений для старших дошкольников и младших школьников, упражнение по систематизации понятия «Познавательные способности», проблемно-развивающее упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей» позволят целенаправленно совершенствовать работу по данному направлению.

В главе 2 « Эмоционально-познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н.А. Степанова исследует эмоционально-познавательную готовность ребенка к школьному обучению, раскрывает специфику взаимосвязи эмоциональной и познавательной сферы личности, отражая ее в содержательной характеристике показателей эмоционально-познавательного развития старших дошкольников и младших школьников. Автор раскрывает сущность познавательной активности детей и методы ее развития, особое место в ряду которых, занимает детское экспериментирование. В связи с этим, следует подчеркнуть, разработанную автором, систему опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного воз-

раста, специальные задания и упражнения по развитию понятий о воздухе, воде, свете, почве у старших дошкольников и младших школьников.

В главе 3 «Развитие историко-краеведческих понятий у младших школьников» Е.Н. Кондрашова рассматривает патриотизм как нравственную ценность народа. На основе собственного экспериментального исследования автор выделяет необходимые и достаточные условия формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников. Особое внимание автор уделяет планированию учебной деятельности детей, содержательной выборке соответствующих понятий. Методика формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников представлена в контексте классических исследований формирования у учащихся научных понятий. Автором разработаны и представлены в приложении проблемно-развивающие упражнения по формированию понятий: «Родина», «малая Родина».

В главе 4 «Обеспечение преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников» Г.В. Тугулева рассматривает особенности развития мыслительных способностей детей и подходы к их изучению, раскрывает дидактические условия обеспечения преемственного развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников. Особое внимание автора уделено методам и приемам мотивации познавательной активности, повышающим воспитывающее влияние на личность ребенка, необходимым профессионально-педагогическим знаниям и умениям. Автором разработаны и представлены в приложении проблемно-развивающие упражнения по формированию понятия «Дружба» для дошкольников и младших школьников, по развитию понятия «Мыслительные способности» для студентов и педагогов.

В главе 5 «Развитие физических качеств дошкольников в условиях непрерывного образования», Г.В. Ильина обосновывает необходимость профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях непрерывного физического воспитания подрастающего поколения, в контексте основных направлений: акцентированным развитием физических качеств; обучением двигательным действиям; воспитанием и образованием. Характеризуя современные подходы к реализации принципа преемственности, автор предлагает методику реализации педагогических условий формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей. Разработанные автором проблемно-развивающие упражнения «Физические качества», «Готовность студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников», анкета для педагогов представлены в приложении.

Глава 1. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки кадров к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей

1.1. Историко-педагогический и психолого-педагогический аспекты развития познавательных способностей дошкольников и младших школьников

Способны ли дети 6-8 лет проникать в сущность предметов, явлений? Доступно ли им выделение общих, существенных признаков предметов, явлений, овладение научными понятиями, выражающими те или иные явления окружающей действительности? На эти и другие вопросы, касающиеся познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста отвечают исследования Дж. Брунера, Л.С.Выготского, Л.А. Венгера, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, Н.А. Менчинской, Н.Н. Поддьякова, М.Н. Шардакова и др. Прежде чем анализировать данные исследования необходимо обратиться к истокам их возникновения, к работам зарубежных и отечественных педагогов-классиков.

Природный ход развития познания Я.А. Коменский сравнивает с порядком и ритмом развития природы. Образ процесса познания, по его мнению, включает внутреннее единство природных процессов развития, значимость первооснов, «главных ветвей» познания, становление которых происходит в первые шесть лет жизни ребенка, в «материнской школе». Именно здесь закладываются основы «умственного», «внутреннего зрения ребенка», посредством развития чувственной сферы познания, через самостоятельное наблюдение. Условием развития данных основ является требование правильного представления предметов чувствам.

С учетом этого положения, Я.А. Коменский создает специальное пособие для детей, первую книгу наглядного обучения «Мир чувственных вещей в картинках», построенную с учетом правил обучения, обоснованных в «Великой дидактике», в частности: краткий обзор окружающих предметов, явлений, наполненный рисунками, наименованиями и описаниями, представляется в общем виде и по частям, раскрываются причины происхождения предметов, явлений, обозначаются различия между вещами окружающего мира.

Рассматривая человека как часть Природы, обращаясь к принципу природосообразности, Я.А. Коменский раскрывает сущность истинного обучения, открывающего пути к самой вещи, самостоятельному познанию природы и сущности вещей – все это возможно, по его мнению, в условиях «естественного метода» обучения, включающего четыре стадии:

1. Автопсия (самостоятельное наблюдение).
2. Автопраксия (практическое осуществление в знакомых условиях).
3. Автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах).

4. Автолексия (умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности).[1]

Данные стадии способствуют соблюдению естественного порядка, при котором «материал» предшествует форме, вещь, действия с ней предшествуют словам, познание движется от вещи «извне» к пониманию сути.

Развивая традиции сенсуализма Я.А. Коменского, Дж. Локк видит истоки формирования понятий в чувственности. В работах «Опыт о человеческом разуме», «Об управлении разумом», он дает обоснование происхождения знаний: «Люди исключительно при помощи своих природных способностей, без всякого содействия со стороны врожденных запечатлений, могут достигнуть всего своего знания…».[2] Не отрицая роли наследственности, Дж. Локк сравнивает душу ребенка с белой бумагой без всяких знаков и идей, с «чистой доской». Но в таком случае, откуда его «душа» получает весь материал знания? Из опыта, - говорит Дж. Локк, обосновывая два источника происхождения идей:

Первый источник – наблюдение, направленное на внешние предметы: «Вещи должны приниматься в соображение такими, какими они существуют сами по себе; в таком случае они покажут нам, как их нужно понимать».[3] Этому пониманию способствуют, по Локку, ощущения, обращенные к предметам, доставляющие уму различные восприятия, которые и составляют источник большинства идей.

Второй источник – внутреннее восприятие нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями. Этот источник Дж. Локк называет «внутренним чувством», «рефлексией», предлагая развивать его с детства: «…если вы хотите, чтобы человек хорошо рассуждал, вы должны приучать его с ранних лет упражнять свой ум в изучении связей идей и в прослеживании их последовательности».[4] Данный источник доставляет идеи, которые, по мысли Локка, приобретаются умом в результате самонаблюдения человека за собственной познавательной деятельностью.

Таким образом, опыт, основанный на внешнем восприятии мира и внутреннем восприятии самого себя, является, по Локку, источником идей, фундаментом, базисным основанием понятий. Дж. Локк рассматривает процесс развития понятий в динамике преобразования идей, в которых разум устраняет то, что различает отдельные эмпирические образования и удерживает общие для них качества, отвлекаясь от других свойств предметов и, будучи выделенными, они составляют содержание понятия: «Ощущение сперва вводят единичные идеи и заполняют ими еще пустое место, и по мере того, как разум постепенно осваивается с некоторыми из них, они помещаются в памяти, вместе с данными

---

[1] Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2 – С.179 -192.

[2] Локк, Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. / Дж. Локк. – М. : Соцэкгиз, 1960. Т.1. – С. 179-192.

[3] Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – С.186.

[4] Там же С. 182.

им именами. Затем, продвигаясь вперед, разум абстрагирует их и постепенно научается употреблению общих имен».[1] Причем идейный компонент познания, по мысли Локка, должен предшествовать вербальному. В связи с этим, он основное правило для тех, кто идет по пути истинного познания: «… не принимать слова за вещи и до составления ясных и отчетливых мыслей о реальных вещах природы не думать, что названия … обозначают именно эти вещи».[2]

Стремление А.Я. Коменского и Дж. Локка выяснить природу истинного знания, истоки понятий и их развитие нашло свое отражение в работах И.Г. Песталоцци. Его теория элементарного образования строится на идее природосообразного развития сущностных сил и задатков человека, которым изначально присуще стремление к саморазвитию, стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. Однако, предоставленный самому себе природосообразный процесс развития способностей, внутренних сил человека идет медленно, поэтому необходимым условием самореализации внутренних, природных процессов является, по мнению Песталоцци, искусство воспитания.

Рассматривая идею элементарного образования в интеллектуальном отношении, Песталоцци отмечает, что процесс становления умственных сил исходит из чувственного восприятия предметов и зависит от глубины, зрелости впечатлений. Человеческая природа, по мысли Песталоцци, не довольствуется только чувственным познанием, она стремится она стремится проникнуть в сущность предметов и явлений, овладеть их понятиями.

Каким образом искусство воспитания может способствовать умственному образованию и наоборот? В основе природосообразного пути искусства воспитания, по Песталоцци, не количество поверхностно познаваемых предметов чувственного восприятия, не поверхностное ознакомление с «вечными законами» мыслительных способностей человека, а согласованно действующие силы: способность к наблюдению, способность к речи, способность к мышлению. В его основе сам процесс мышления, построенный в соответствии со следующими положениями-рекомендациями:

1) привести по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они в действительности находятся в природе;
2) подчинить все несущественные вещи существенным;
3) систематизировать все существенные предметы по их сходству;
4) усилить впечатления на различные органы чувств;
5) в каждой области расположить «знания в такой последовательный ряд, чтобы каждое следующее понятие включало в себя маленькое, почти незаметное добавление к глубоко внедренным, ставшим незабываемыми, прежним знаниям».[3]

---

[1] Локк, Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. / Дж. Локк. – М. : Соцэкгиз, 1960. Т.1. – С.82.
[2] Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – С. 188.
[3] Там же С.324-325.

Данные положения описывают своеобразный путь формирования понятий с использованием логических приемов мышления, центральным пунктом которого, Песталоцци считает познание человеком самого себя, способствующее гармоничному сочетанию умственного, нравственного, физического в человеке.

Идеи Песталоцци получили свое развитие в работах Ф. Фребеля. Создатель первых «детских садов» указал на необходимость и возможность постепенного умственного развития детей, начиная с раннего возраста. Рассматривая игру как высшую ступень детского развития, считая ее не внешней забавой, а проявлением внутренней сущности человека, он предлагает «детские дары» для природосообразного развития умственных способностей.

Сущность вещей, по Фребелю, познается через отношение внешнего к внутреннему и внутреннего к внешнему, поэтому каждый его дар имеет особый смысл, например шар, рассматривается как выражение чистого движения, а куб – телесное выражение чистого покоя. Развивающие игры с дарами, «ласкательные песни», задействующие эмоциональную сферу детей, слова, поясняющие движения с дарами, ведут ребенка к познанию сущности окружающих предметов и самого себя.

Психолого-педагогические работы И.Ф. Гербарта посвящены изучению психической деятельности человека в процессе обучения, обоснованию воспитывающего характера данного процесса, многосторонности образования на основе его цельности и единства. Центральной дидактической идеей И.Ф. Гербарта является развитие многостороннего интереса, «умственной самодеятельности» в процессе которой образуются представления. Интерес, по мысли И.Ф. Гербарта, относится к умственной деятельности и находится «между простым созерцанием и схватыванием».

Особого внимания для нашего исследования заслуживает разработанная И.Ф. Гербартом теория ступеней обучения, позволяющая осмыслить психологические механизмы процесса формирования понятий. Обучение, по мысли Гербарта, включает два момента: углубление в изучаемый материал (углубление) и углубление в самого себя (осознание), причем их деятельность может осуществляться в состоянии «покоя души» или в состоянии «ее движения». В связи с этим Гербарт выделяет четыре ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод.

Ясность предполагает создание обобщенного образа, происходит интуитивная увязка старого с новым. На этапе ассоциация устанавливаются взаимосвязи с имеющимися представлениями. Система предполагает осознание определенного взаимоотношения каждого ее элемента. На четвертой ступени Гербарт обосновывает необходимость методически владеть собственным мышлением, здесь происходит осознание всего хода познания,

Теория ступеней обучения И.Ф. Гербарта представляет научный интерес с позиции нашего исследования, так как учитывает взаимосвязь подсознательной (ясность, ассоциация) и сознательной (система, метод) сфер психики, обозначая доминирующие стороны каждой стадии процесса обучения.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает теория умственного образования А. Дистервега, построенная с учетом трех принципов: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности.

Следует подчеркнуть, что в размышлениях А. Дистервега о принципах умственного образования косвенно прослеживается идея дополнительности природосообразного и культуросообразного: «Необходимо добиваться их взаимного примирения и совместного влияния, как в области педагогики, так и вообще, с тем, чтобы обеспечить постепенное, но никогда не прекращающееся движение вперед».[1]

В связи с выделенными принципами, А. Дистервег справедливо полагает, что умственная жизнь ребенка не может быть искусственно разделенной на отдельные периоды. Ребенок, в любое время, по его мысли, владеет различными познавательными средствами. «Он … не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, а в другое – рассудочным существом и т.д., а всегда проявляются все функции, но лишь в различных формах и видах».[2] Как видим, данная мысль Дистервега также свидетельствует о «наличии» дополнительности рационального и иррационального в мышлении ребенка.

Развивая идеи А.Я. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, источником познавательного развития А. Дистервег считает чувственное восприятие, поэтому «понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишенными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием».[3] Рассматривая дидактику развивающего обучения, он выделяет следующие уровни усвоения изучаемого материала:

I уровень. Понимание того, что излагает другой, хода мыслей другого.

II уровень. Воспроизведение этого про себя мысленно и словами.

III уровень. Громкое, связанное изложение вслух.

IV уровень. Способность развивать в других тот же ход мыслей посредством вопросов.

Таким образом, процесс овладения понятиями, по мысли Дистервега, строится в соответствии с развитием детского ума, каждая его ступень развивается из предыдущей, а ребенок активно, самостоятельно участвует в этом движении.

В истории отечественной педагогической мысли проблему формирования и развития понятий рассматривает Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева и др.

Образование разума, по мысли Н.И. Новикова, имеет главную ценность в способности мыслить основательно, самостоятельно находить истину, следуя кратчайшим путем. Для этого он предлагает наставнику правила, направленные на развитие любознательности, упражнения в чувственном познании, соответ-

---

[1] Дистерверг, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во МП РСФСР, 1956. – С. 235.

[2] Там же С. 138.

[3] Там же С. 149.

ствующие возрасту, на предупреждение от скороспелых, ложных понятий, на самостоятельный поиск причины того или иного свойства и действия.

Продолжая идеи умственного образования Н.И. Новикова, В.Ф. Одоевский видит сущность первоначального умственного воспитания (начиная с 4 лет) не в сумме знаний, которую должен усвоить ребенок, а в укреплении инструмента, «снаряда» детской мысли, в необходимости давать пищу ранней восприимчивости человека. Он указывает на те врожденные побуждения, «предзнания», имеющиеся у ребенка, которые надо постепенно вводить в сознание, поэтому начинать следует с поиска пути, по которому ребенок «от бессознательных понятий» может постепенно дойти до «сознательных».

Первым шагом на этом пути Одоевский считает развитие самопознания, чему способствует внимание ребенка к собственным мыслительным процессам. Отсюда значимость вопросов, которые по мысли Одоевского, не столько учат ученика, сколько позволяют учителю понять тот язык, на котором необходимо обучать. Вершиной дела педагога будет желание детей ставить собственные вопросы, позволяющие проникнуть в сферу понятий ребенка.

В.Ф. Одоевский подчеркивает, что ребенок зачастую верно отвечает на вопрос, в сущности, не понимая его, поэтому так важно, по его мнению, уже с дошкольного возраста приучать ребенка к самостоятельному поиску сущности предметов и явлений, к отчетливости, последовательности мысли.

Полагая, что между понятиями ребенка и взрослого существует множество ступеней, перескочить разом которые невозможно, В.Ф. Одоевский предлагает определенную последовательность умственных действий, направленную на доступное ребенку овладение понятиями:

- Сосредоточить внимание на каком-либо предмете и для облегчения памяти. Обозначить его хоть условным словом, хоть местоимением: это, он и проч.
- Заметить качества или признаки предмета и отличие его от другого.
- Обозначить место, где находится предмет.
- Показать главные видимые части в предмете.
- Обозначить время, в котором предмет был, есть или будет.
- Обозначить причину или источник предмета и его цель, или назначение.
- Назвать предмет настоящим его именем.[1]

Данные действия, по мысли Одоевского, направят умственное зрение ребенка «по удобнейшему», «кратчайшему» пути, не превращая науку в забаву и не перегружая умственные силы ребенка.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский, продолжая развивать идеи передовой педагогической мысли, создает научную теорию, объясняющую связи педагогических явлений, практически воплощая ее в собственной практике воспитания, в создании учебных книг для детей: «Родное слово», «Детский мир» (с великолепными образцами преподавания элементов логики в начальной школе).

---

[1] Большакова, В. В. В.Ф.Одоевский о вопросах психологии воспитания и обучения детей / В. В. Большакова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 2. – С.145-150.

Соединяя психологические, педагогические, физиологические явления в единстве, опираясь на опыт, К.Д. Ушинский отмечает, что взгляд на внешний мир, усвоение представлений и понятий о нем обусловлено чувствами. Являясь центральным звеном психической жизни, выполняя роль посредника между областью сознания и областью воли, чувства, по его мнению, поддерживают процесс мышления, делая его необратимым. Особый интерес представляют выделенные Ушинским виды душевно-умственных чувствований, среди которых:

Чувство сходства и различия дает богатый материал «для души в ее стремлении к сознательной деятельности», как в предметном мире, так и в собственной душе.

Чувство умственного напряжения показывает, что достигнут определенный предел мыслительной силы, требующей приняться снова за переработку материалов. Ушинский замечает: «Мы не всегда ясно помним этот свой собственный прием, после которого мы иногда с поражающей нас легкостью понимаем то, чего прежде не могли понять, несмотря на все наше умственное усилие…».[1] Он говорит, по сути, о переходе мыслительного процесса в подсознание, о начале созревания идеи, «комбинационной игры», отмечая, что подобное искусство “передачи сведений” далеко еще не разработано в педагогике.

Чувство ожидания – приостановка сознательного процесса, с целью продолжения работы.

Чувство неожиданности – специфическое чувство в мыслительном процессе, которое возникает в результате появления или отсутствия одного или нескольких звеньев в цепи ожидаемых явлений.

Чувство обмана возникает в результате сравнения того, что ожидалось с тем, что появилось.

Чувство удивления, в котором к чувству неожиданности присоединяется сознание трудности примирить новое с имеющимися представлениями и понятиями.

Чувство сомнения возникает в результате образования противоположных рядов представлений, проникнутых различными и часто противоположными чувствами.

Чувство уверенности. Главную задачу воспитания. К.Д. Ушинский видит в том, чтобы воспитать сомнение в человеке, не разрушая уверенности.

Чувство непримиримого контраста, когда два или несколько представлений сведены вместе «борются между собой в напряженном усилии составить одно понятие».[2]

Завершенный процесс сознания, по мысли Ушинского, выражается чувством умственного успеха, который выступает тем яснее, чем больше усилий стоило человеку связать противоречия в одно представление или понятие.

Каким образом К.Д. Ушинский увязывал чувственно-эмоциональную сторону познания с логикой развития понятий? Предварительный ответ может

---

[1] Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т.6. – С.178.

[2] Там же С. 201.

дать сопоставление четырех ступеней развития понятия с видами душевно-умственных чувствований, представленных выше:

1 ступень**.** Непосредственное восприятие предмета. На данной ступени, на наш взгляд, могут быть ярко выражены следующие чувства: ожидания, неожиданности, удивления.

2 ступень**.** Сравнение полученных представлений об изучаемом предмете или явлении, составление о нем понятия – соотносится с чувствами: сходства и различия, непримиримого контраста, сомнения, чувством умственного напряжения, – доминирующих, на наш взгляд, на данной ступени.

3 ступень**.** Дополнения учителя полученного детьми понятия, приведение понятия в систему, отделение существенного от второстепенного включает в работу чувства: сходства и различия, уверенности.

4 ступень. Обобщение и закрепление полученных знаний соотносится, по нашему мнению, с чувством умственного успеха, а в случае обнаружения нового свойства, признака может возникнуть чувство неожиданности, удивления и др. Процесс развития понятий вернется к первой ступени.

В таблице 1. мы обобщили этапы познания и усвоения знаний, выделенные Я.А. Коменским, Ф.А. Дистервегом, К.Д. Ушинским, имеющие методологическое значение для нашего исследования.

Таблица 1

Этапы познания и усвоения знаний

Я.А. Коменский	**Ф.А. Дистервег**	**К.Д. Ушинский**
I. Автопсия (самостоятельное наблюдение)	I. Понимание того, что излагает другой	I.Наблюдение, восприятие, накопление, представлений
II. Автопраксия (самостоятельное осуществление в знакомых условиях)	II. Воспроизведение этого про себя мысленно и словами	II. Сравнение, сопоставление, исходное определение
III. Автохресия (самостоятельное применение знаний в новых обстоятельствах)	III. Громкое связанное изложение вслух	III. Систематизация, уточнение определения
IV. Автолексия (умение самостоятельно изложить результат своей деятельности)	IV. Способность развивать в других тот же ход мыслей посредством вопросов	IV. Обобщение, закрепление, применение в упражнениях

В советский период задача формирования знаний выдвигается в дошкольной педагогике как специальная. Дискуссионной в 20-30 годы является проблема возможности усвоения дошкольниками понятий, целесообразности предлагаемых детям знаний.

Наряду с существовавшем мнением о том, что ребенок-дошкольник может освоить лишь отдельные факты, как основание для ярких представлений, эмоциональных переживаний, как средство воспитания отношения к различным явлениям жизни, разрабатывается подход к мышлению ребенка с «ключом

понятий». Так, например, Е.И. Тихеева видит необходимость в глубоком познании действительности, в развитии потребности изучать предмет со всех сторон, в связи с другими предметами и явлениями. Она обосновывает необходимость данной работы уже в детском саду, представляя материал на занятиях последовательно, на основе имеющихся представлений, соблюдая определенную систему работы.

Созданию психологической основы для дальнейшей разработки проблемы формирования и развития понятий способствовали исследования Л.С. Выготского, доказывающие, что развитие процессов, приводящих к образованию понятий уходит своими корнями глубоко в детство, что во второй половине дошкольного детства ребенок способен не только фиксировать, но и понимать факты, устанавливать некоторые обобщения, «...само наличие общих представлений предполагает уже первую ступень отвлеченного мышления».[1]

Прослеживая генезис образования понятий, Л.С. Выготский выделяет два основных русла, по которым идет их развитие: в основе первого – функция комплексирования или связывания ряда отдельных предметов с помощью общего для целой группы предметов фамильного имени; в основе второго – выделение некоторых общих признаков. В связи с этим Л.С. Выготский характеризует ступени развития детских понятий:

1 ступень – образование синкретического образа, предметы объединены без достаточного внутреннего основания, на основе субъективных связей, установившихся во впечатлении ребенка.

2 ступень – мышление в «комплексах», ведущие к образованию связей, к установлению отношений между различными конкретными впечатлениями, к объединению, обобщению отдельных предметов, к упорядочению и систематизации всего опыта ребенка.

Своеобразной формой комплексной системы, отражающей объективную реальность, является псевдопонятие, внутренне противоречивая форма детского мышления. По словам Л.С. Выготского, «перед нами образ, который никак нельзя принять за простой знак понятия. Он скорее картина, умственный рисунок понятия…».[2]

3 ступень – развитие расчленений, анализа, абстракции, синтеза, «потенциальных понятий». На данной ступени впервые с помощью абстрагирования отдельных признаков ребенок разрушает конкретную ситуацию. Понятие, по мысли Л.С. Выготского, возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируются и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления.

Л.С. Выготский характеризует процесс образования понятий как своеобразный способ мышления, качественно отличный тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуаль-

---

[1] Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АНН РСФСР, 1956. – С. 432.
[2] Там же С.180

ных процессов к опосредованным с помощью знаков операциям. Однако, необходимо отметить противоречие во взглядах Л.С. Выготского. С одной стороны, он подчеркивает единство всех генетических форм мышления, взаимосвязь развития понятий ребенка с чувственным, образным материалом: «…чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятий в чисто вербальный план, не свойственный ребенку».[1] С другой стороны, выдвигает на первый план вербальную сторону процесса образования понятий, рассматривая в роли основного знакового средства развития понятий речь.

Психологическую природу понятий и особенности их формирования раскрывает концепция П.Я. Гальперина. Согласно его теории, формирование понятий осуществляется благодаря действию по распознаванию объектов. С помощью соотнесения признаков понятия с предложенным заданием устанавливается принадлежность объектов к данному понятию. С точки зрения П.Я. Гальперина, развернутое действие по распознаванию объекта составляет механизм формирования образа, а идеальное, сокращенное и автоматизированное действие – механизм его существования.

Процесс формирования понятий (умственных действия), по мысли П.Я. Гальперина осуществляется по этапам:

- Формирование мотивационной основы действия (отношения субъекта к целям, задачам предстоящего действия).
- Составление схемы ориентировочной основы действия (в виде пространственной схемы, модели).
- Формирование действия в материальной форме (с опорой на схему).
- Громкая социализованная речь (отпадает необходимость пользоваться схемой)
- Формирование действия во внешней речи про себя.
- Речевой процесс уходит в умственный план.[2]

Необходимо отметить, что истоки данных этапов прослеживаются в уровнях усвоения учебного материала А. Дистервега.

Определяя в качестве центрального пункта процесса образования понятий функциональное употребление знака, П.Я. Гальперин подчеркивает, что содержание понятия (признаки, функции) обязательно должно быть выделено и отделено от вещей в виде пространственной схемы или модели, выражающей отношения объектов, которые соответствуют этому понятию. Схема или модель всегда стоит между предметом и понятием, без ее построения, по мысли Гальперина, процесс формирования полноценных понятий у детей невозможен.

---

[1] Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АНН РСФСР, 1956. – с.148- 149.

[2] Гальперин, П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С.236-277.

Результаты конкретных исследований по формированию природоведческих, математических понятий детей дошкольного возраста, установлению существенных связей между отдельными понятиями (А.М. Леушина, К.В. Назаренко, С.Н. Николаева, Р.Л. Непомнящая, Л.А. Парамонова, П.Г. Саморукова, Х.М. Тепленькая, И.С. Фрейдкин, И.А. Хайдурова и другие) показывают, что сущность предметов, явлений действительности, отраженная в понятиях, осваивается детьми дошкольного возраста, если она значима для их деятельности, развертывается в наглядной форме с широким использованием моделей.

Однако эти исследования касались отдельных понятий, отдельных связей, освоение которых предлагалось детям старшего дошкольного возраста. Специальное исследование по вопросу формирования системных знаний, проведенное В.И. Логиновой, предлагает развивающуюся систему знаний для детей дошкольного возраста о явлениях социальной действительности, единицей которой является понятие. В.И. Логинова подчеркивает необходимость отражения в программе детского сада содержания и структуры научных понятий об изучаемых объектах, определенной логической последовательности в системе знаний.

Необходимо отметить, что, наряду со значимостью данных исследований в разработке проблемы формирования понятий, прослеживается приоритет полученных знаний, их количества над процессом их самостоятельного получения, доминирование логико-дискурсивного, вербального пути организации познания.

В данных условиях целесообразно обратиться к работам Дж. Брунера. Исследуя процесс образования понятий он характеризует его важнейший признак – необратимость. Причем момент, схватывания, по его мнению, не допускает вербализации, именно поэтому затруднителен в изучении. Отмечая 4 этапа мышления Г. Уоллеса: «подготовка», «созревание», «озарение», «проверка», - он подчеркивает, что внутренний опыт проникновения в сущность предметов, явлений будучи внезапным, включен, тем не менее, в некий более длительный процесс. Изучая интеллектуальное развитие человека, Дж. Брунер полагает, что любой предмет можно преподать эффективно, в доступной форме любому ребенку на любой стадии его развития: “Исследования в области умственного развития ребенка с несомненностью показывают, что на каждой стадии развития ребенок отличается характерным способом видения мира и объяснения его самому себе. Задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в ритмах способа видения мира ребенком».[1]

Высказывая сомнение по поводу положения Л.С. Выготского, о том, что иерархизация понятий происходит лишь в процессе школьного обучения, в подростковом возрасте, Л.А. Венгер и его коллектив (Е.Л. Агаева, О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая, Е.Л. Шепко и др.) в процессе экспериментальных исследований доказывают, что уже в старшем дошкольном возрасте возникает «собственно словесное опосредование решения умственных задач, основанное на

[1] Брунер, Дж. Психология познания. / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – С.359.

«движении» по иерархическим связям между понятиями»,[1] самостоятельность использования которого зависит от развития действий планирования.

Анализируя проблему формирования и развития понятий детей дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо подчеркнуть исследования, раскрывающие основные закономерности процесса усвоения понятий (Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, А.В. Усова, М.Н. Шардаков и др.).

Методологическое значение для нашей работы имеют труды Л.В. Занкова. Руководящей идеей его образовательной системы является достижение высокой эффективности обучения для общего развития школьников. Данная идея воплощается в обучение через действие взаимосвязанных дидактических принципов, образующих направления учебного процесса. Первый принцип – обучение на высоком уровне трудности предполагает раскрытие духовных сил ребенка в процессе преодоления определенных препятствий, связанных с чувствами «умственного напряжения» или с умственным усилием в процессе познания. Данный принцип, по мысли Л.В. Занкова, нацелен не только на усвоение знаний, но на их переосмысление, систематизацию в дальнейшем познании. Автор подчеркивает, что его применение предполагает соблюдение меры трудности.

Второй принцип – ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Его соблюдение способствует познанию взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

Третий принцип в системе обучения Л.В. Занкова – обучение в быстром темпе требует постоянного движения вперед: «Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую «систему».[2] Соблюдение данного принципа позволяет подключить к образовательному процессу детскую интуицию.

Следующий принцип – осознание школьниками процесса учения. В отличие от традиционного принципа сознательности, направленного вовне на сведения, умения, навыки, которыми надо овладеть, принцип осознания школьниками процесса учения направлен внутрь «на протекание учебной деятельности». Действие данного принципа обусловлено развитием самопознания учащихся, процессов рефлексии в учебной деятельности.

Пятый принцип в системе Л.В. Занкова предполагает целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса. При этом под общим развитием понимается не только разностороннее, но антропологическое развитие человека в единстве обучающих и воспитывающих процессов. Л.В. Занков подчеркивает необходимость развития как «сильных», так и

---

[1] Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л.А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – С.10.

[2] Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Новая школа, 1996. – С.114.

«слабых» учеников и особый простор развитию индивидуальности личности каждого.

Следует подчеркнуть справедливость мысли Л.В. Занкова, о том, что деление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы – искусственно, эти формы представляют целостное дополнительное единство, развиваются, тесно соприкасаясь друг с другом. Одностороннее развитие какой-либо одной из них ведет к нарушению общего развития мыслительной деятельности, в которой понятийные и образные компоненты тесно взаимосвязаны на основе эмоциональных переживаний. Исходя из того, что эмпирическое познание – начальный пункт движения к абстракции, в содержании образования необходимо задействовать разнообразные формы и виды знаний в их единстве.

Сейчас данные принципы необходимо рассматривать не только как принципы развивающего обучения, но и как принципы развивающего образования, поскольку они объединяют в работе мышления воспитание, обучение и развитие.

Остановимся кратко на теории развивающего обучения В.В. Давыдова, в основе которой - развитие «разумно-теоретического» мышления учащихся с учетом восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Автор предлагает следующие логико-психологические положения:

- Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями.
- Знания усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.
- При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.
- Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.
- Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.
- Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем и обратно.[1]

Данные положения послужили основой для разработки автором этапов усвоения понятий младших школьников.

В контексте анализа исторических основ познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста остановимся также на исследовании М.Н. Шардакова. Изучая закономерности формирования понятий школьников путем выявления соотношений их словесно-понятийной, образной и

[1] Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 276.

практически действенной мыслительной деятельности, данный автор предлагает семь этапов формирования понятий, последовательность которых может изменяться в различных условиях. Данная этапность вполне применима в процессе формирования и развития понятий дошкольников, если учесть рекомендации К.А. Некрасовой представленные в системе диагностических заданий по выявлению сформированности логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

В условиях существования различных точек зрения на способы формирования и развития понятий, мы придерживаемся рекомендации А.В. Усовой о том, что способ формирования понятий, последовательность чередования этапов «должны определяться в зависимости от содержания формируемого понятия, уровня общего развития учащихся, их предшествующего опыта, имеющейся у них понятийной базы, уровня познавательных способностей, воображения». Главное, на наш взгляд, чтобы процесс развития понятий имел своей целью не сумму знаний (результат деятельности), а развитие своеобразной методологии познавательной деятельности (процесса деятельности) и уже в дошкольном возрасте ориентировал ребенка на самостоятельный поиск путей к сущности предметов, явлений.

Анализируя познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо подчеркнуть, что центральным моментом в данном процессе является использование знаково-символических средств (подробная характеристика которых представлена Салминой Н.Г. и В.А Штоффом. Знак, символ, модель – не случайно занимает столь важное место в концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, в работах Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, М.Н. Шардакова и др. В познавательной деятельности осознанное и неосознанное составляет единое целое, в ассиметричной гармонии работают два полушария головного мозга: правое (образное, чувственное, интуитивное) и левое (вербальное, дискурсивное). Работы Л. Веккера, В.П. Зинченко, Л.М. Гуровой и других свидетельствуют о том, что основой познавательного развития является образный фундамент. Включение образного содержания повышает эмоциональную насыщенность мышления, понятийное содержание приобретает личностно-значимый характер. Вывести образы, возникающие в области подсознания, в план сознания помогают знаково-символические средства (в частности модели), служащие своеобразным мостом между образными и понятийными компонентами мышления. П.Я. Гальперин подчеркивает, что для формирования понятия, его содержание обязательно должно быть выделено и отделено от вещей в виде пространственной схемы или модели, выражающей отношения объектов, которые соответствуют этому понятию. Схема или модель всегда находится между предметом и понятием, считает П.Я. Гальперин, без ее построения процесс формирования полноценных понятий у детей невозможен. Взаимодействие с моделями позволяет повысить яркость образов, интенсивность эмоциональных переживаний, обеспечивая взаимосвязь, взаимопроникновение образных и понятийных компонентов мышления.

1.2. Теоретические основы реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников

Рассмотрим категорию «преемственность» с точки зрения трех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного.

Философская сущность понятия «преемственность» раскрывается в исследованиях: Э.А. Баллера, В.А. Гладкова, В.В. Гринина, Г.Г. Гранатова, Г.Н. Исаенко, Г.Н. Исмаилова, В.А. Игнатьева, Б.М. Кедрова, И.В. Кузнецова, З.А. Мукашева, И.И. Новицкого, В.К. Чалоян и др.). На философском уровне преемственность рассматривается как одна из важнейших сторон категории «развитие материи» в связи с действием законов «отрицание отрицания», «переход количественных изменений в качественные». Диалектическое понимание данных законов позволяет утверждать, что преемственность предполагает дальнейшее развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть. Ф.Ю. Исмаилов справедливо отмечает, что преемственность имеет место везде, где происходит процесс развития. Преемственности как философской категории присущи такие признаки: объективность, всеобщность, необходимость, относительная повторяемость. В философском словаре преемственность рассматривается как «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития».[1] Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает определение Э.А. Баллера, «преемственность – это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе его из одного состояния в другое».[2] С точки зрения метода дополнительности, мы поддерживаем мысль Э.А. Баллера о единстве непрерывного и дискретного, эволюционного и скачкообразного, тождества и различия в процессе развития.

Целесообразно также указать подходы к классификации категории «преемственность». Так, например, Г.И. Исаенко на основе анализа качественного и количественного развития, выделяет два вида преемственности в развивающемся объекте: преемственность содержания при частичном отрицании старой основы; преемственность лишь некоторых черт, результатов и форм при отрицании и уничтожении старой основы. Более полную классификацию преемственности представляет Э.А. Баллер, выбирая в качестве оснований форму и содержание, непрерывность и дискретность, качественные и количественные признаки:

1. Преемственность на одном уровне, имеющую место в процессах количественных изменений в рамках данного, относительно устойчивого качества;

---

[1] Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – С.360

[2] Баллер, Э. А. Преемственность в развитии культуры. / Э.А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – С.16.

2. Преемственность на разных уровнях, связанную с качественными изменениями;

3. Поступательная преемственность в процессе прогрессивного изменения, «сущность поступательной преемственности состоит в сохранении и развитии на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых на предыдущих этапах»;

4. Инволюционная преемственность, особенность которой состоит в том, что сохранение определенных качеств изменяющегося объекта сопровождается, вместе с тем, исчезновением, утратой тех или иных признаков, некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития.

В нашем исследовании принцип преемственности выступает как теоретический принцип, по форме и сути отражающий зрелую научную идею (в отличии от практического принципа как норматива деятельности, конкретизирующего определенные правила деятельности). Принцип (от лат. principium – основа, начало) – 1) в субъективном смысле основное положение, предпосылка. В объективном смысле исходный пункт, первооснова; 2) основополагающее теоретическое знание, не являющееся ни доказуемым, ни требующем доказательства.[1] Мы полагаем, что принцип преемственности является частным случаем общенаучного принципа соответствия. В связи с этим, коснемся вскользь вопроса сравнения принципа дополнительности и принципа соответствия выделенного Н. Бором. С философской точки зрения, принцип соответствия свидетельствует о том, что теории не беспорядочно сменяются, полностью отрицая друг друга, а закономерно развиваются, опираясь одна на другую. Оба принципа являются общеметодологическими, но у каждого своя специфика. Принцип дополнительности вскрывает один из возможных источников и механизмов развития, снимает противоречия в единой картине взаимоисключающих сторон. Принцип соответствия характеризует преемственную опору в развитии научного знания.

На общенаучном уровне рассмотрения принципа преемственности, в рамках нашего исследования, необходимо отметить учение И.П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности человека. Здесь важно указать, что под влиянием многократно повторяющихся раздражителей в коре головного мозга складывается относительно устойчивая система временных связей – «динамический стереотип». И.П. Павлов обосновывает, что каждая вновь образуемая система связей включается в сложившуюся ранее систему связей, при этом качественно перестраивая сложившиеся стереотипы.

В процессе анализа психолого-педагогического уровня понимания принципа преемственности необходимо выделить следующие методологические идеи:

1. Непрерывность жизненного пути личности, этапность его развития (С.А. Рубинштейн);

2.Взаимодействие процессов зоны ближайшего и актуального развития, возрастные кризисы развития (Л.С. Выготский);

---

[1] Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2004. – С. 363.

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru