

## ОСМЫСЛЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОИЗВОЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В данной статье представлены результаты исследования способности учащихся первых-третьих классов сознательно управлять интеллектуальным действием. Выделены группы учеников с разным уровнем осознанности действий, установлена зависимость между уровнем осознанности умственного действия и успеваемостью учеников начальных классов.*

### Введение

Психологические исследования воли в настоящее время оказались разделенными между разными научными направлениями: в бихевиористски ориентированной науке изучаются соответствующие формы поведения, в психологии мотивации в центре внимания находятся внутриличностные конфликты и способы их преодоления, в психологии личности основное внимание сосредоточено на выделении и изучении соответствующих волевых характеристик личности. Исследованиями воли также занимается психология саморегуляции человеческого поведения.

Иными словами, в новейший период истории психологии эти исследования не прекратились, а лишь утратили прежнее единство, терминологическую определенность и однозначность. Вместе с тем они оказались расширенными и углубленными по тематике за счет применения новых понятий, теорий и методов. Кроме того, достижения различных видов психологии в проблематике формирования воли аккумулируются возрастной психологией.

Успешное решение сложных задач педагогической практики – повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения, формирование важнейших качеств личности невозможно без знаний и углубленного изучения возрастных особенностей развития психики ребенка.

Общепринято считать произвольность действий детей младшего школьного возраста одной из таких особенностей.

Раскрывая генезис высших психических функций, Л.С. Выготский подчеркивал их диалектическое единство: они интеллектуальные и волевые в одно и то же время. Он писал о том, что в одном узле связываются три большие проблемы детской психологии: проблема мышления, проблема воображения и проблема воли, поскольку возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением и с реалистическим мышлением.

Непроизвольные психические процессы становятся произвольными благодаря использованию знаков. Так, воля понимается как превращение речи в исполнение действия другим или самим собой. Ребенок решает практические задачи не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи.

Структура волевого действия связана с символической формулировкой – с формулировкой действия в символической форме, т.е. свобода воли ребенка связана с мышлением в понятиях.

При нарушении образования понятий нарушается возможность образования намерений и волевых решений, т.к. в основе свободы воли лежит понимание закономерностей окружающего мира. Осознание и овладение идут здесь “рука об руку”. Осознать, по Л.С. Выготскому, значит в известной мере овладеть [1].

Несмотря на теоретическую и практическую важность решения сформированных Л.С. Выготским проблем, в современных исследованиях преобладает такой подход, при котором разрабатываются и используются различные методики для изучения каждого из психических процессов в отдельности.

### Основная часть

Для выявления способности ребенка к осмыслению новых способов действий мы использовали методику, разработанную Н.А. Цыркун “Выкладывание узора по образцу” [2].

Задача, предлагавшаяся детям, при внешней привлекательности и простоте имела единственное решение. Оно состояло в том, что ребенок должен был самостоятельно открыть принцип составления, способ выкладывания узора-образца и выложить точно такой же. Принципом составления узора было наложение одной геометрической фигуры на другую.

Ребенок должен был выложить узор по предложенному образцу из набора строго определенного, необходимого количества различных фигур разного цвета и размера, вырезанных из бумаги. Геометрические фигуры были подобраны так, что среди них было много схожих по цвету и форме. Однако в общей картине узора каждая фигура занимала строго определенное место. Если ребенок допускал ошибку и выбирал для узора сходную фигуру вместо необходимой, то выложить узор полностью было уже невозможно.

Таким образом, построение узора осуществлялось на основе принципа наложения фигур друг на друга. Внешний вид узора не совпадал с теми геометрическими фигурами, из которых он состоял. Трогать же образец во время выполнения не разрешалось. Можно было только смотреть.

Рассмотрим два элемента узора: треугольники, квадраты и их сочетания. Например: одинаковый внешний вид имели два следующих фрагмента узора. В первом случае на квадрат красного цвета был положен треугольник желтого цвета. Если ребенок ошибочно брал два треугольника (желтый и красный) и прикладывал их друг к другу, то следующую фигуру он уже не мог выложить, так как у него оставалось два квадрата.

Чтобы выложить предложенный узор, ребенок должен был действовать вопреки навязываемому зрительному образцу восприятия, проявлять аналитико-синтетические умения постижения сущности задачи, должен был произвольно перестраивать и управлять своей деятельностью. Кроме этого, ребенок должен был проявлять волевые усилия, исправляя ошибки, предпринимая все новые и новые попытки достичь цели, несмотря на неудачи.

В эксперименте приняли участие ученики 1-3 классов средней школы № 8 г. Могилева. Испытуемые делились на три группы по 36 человек в каждой. Помимо того в группе были выделены подгруппы, в зависимости от разных условий решения предлагаемой задачи: условия решения задачи с подсказкой и условия решения задачи без подсказки. В первом случае в структуру эксперимента была внесена помощь экспериментатора.

Одновременно в исследовании принимало участие не более двух испытуемых. Это позволяло экспериментатору четко фиксировать время решения задачи, результаты этого решения, степень помощи, особенности поведения и рассуждений испытуемых.

Младшим школьникам давалась вводная инструкция. Помимо этого имели место словесные указания, в случае его неправильных действий, на что следует обратить внимание, чтобы в следующем выборе он не допускал ошибок. Таким образом, происходила постоянная переориентация ребенка в решении задачи: учащийся действовал согласно указаниям взрослого, не вырабатывая собственного принципа решения задачи. При этом большое значение имело понимание учеником инструкции и руководство ею.

Показателем развитости способности сознательно управлять интеллектуальным действием явились: восприятие инструкции и начало выполнения задания, восприимчивость детей к помощи, осмыслению ребенком закономерностей в расположении деталей изображения, сосредоточенность внимания на решении задачи, осмысление способов работы.

Полученные результаты представим в таблице 1.

Таблица 1

Возраст	Группа	Показатели осознанности									
		А	Балл	Б	Балл	В	Балл	Г	Балл	Д	Е
6-7	Г1	5,32	2	3	1	1	2	0,25	1	6	низ.
	Г2	3,49	3	2	1	1	1	0,23	1	6	низ.
7-8	Г3	4,12	3	2	1	1	2	0,24	1	7	ср.
	Г4	4,2	3	3	1	0	3	0,28	1	8	ср.
8-9	Г5	3,41	3	2	1	0	3	0,33	1	8	ср.
	Г6	4,3	3	2	1	0	3	0,31	1	8	ср.

А – время решения задания; Б – количество правильных ответов, В – степень помощи, Г – коэффициент осознанности, Д – сумма баллов, Е – уровень осознанности.

Г1, Г3, Г5 – группы учащихся, выполняющих задание с подсказкой;

Г2, Г4, Г6 – группы учащихся, выполняющих задание без подсказки.

3 балла – показатель ярко выражен, 2 балла – выражен, 1 балл – не выражен.

Основываясь на анализе экспериментальных данных и данных наблюдения за поведением испытуемых во время выполнения ими задания, можно выделить группы учеников с разным уровнем осознанности действий.

Ученики с низким уровнем осознанности действий (1 кл. – 81%; 2 кл. – 75%; 3 кл. – 63%) инструкцию понимают не сразу. Для них требуется

дополнительное разъяснение – как выполнять задание. В ходе выполнения задания учащиеся ориентируются, в основном, на указания экспериментатора, не проявляя самостоятельности в выработке собственного принципа решения задачи. Дети отвечают быстро, не задумываясь, не всегда могут обосновать свой выбор. К выбору они подходят интуитивно, либо ориентируются на впечатление от рисунка: “красиво”, “некрасиво”, “не одинаково”.

Ученики со средним уровнем осознанности действий (1кл. – 19%; 2кл. – 24%; 3кл. – 34%) задание принимают охотно, анализируют и сравнивают детали рисунка. Но в процессе поиска подходящей фигуры обращают внимание на несущественные детали, не всегда могут обосновать свой выбор.

Ученики с высоким уровнем осознанности действий (1кл. – 0%; 2кл. – 1%; 3кл. – 3%) в ходе выполнения задания хорошо анализируют, сравнивают, обобщают, подмечают закономерности в расположении деталей узора. Задание они принимают охотно. В ходе поиска подходящего изображения обращают внимание на форму, цвет, расположение деталей узора по вертикали и горизонтали.

Экспериментальные данные позволили также констатировать, что отсутствие понимания учащимися инструкции или забывание ее значительно снижают результаты решения задачи, несмотря на подсказку взрослого. Совершенно другую картину мы видим в условиях самостоятельного поиска правильного ответа на предложенную задачу, когда ученик руководствовался инструкцией и знанием ошибочности или правильности выбора соответствующей фигуры. В этом случае ребенок сам постепенно переходил к пониманию закономерностей в расположении деталей изображения и начинал отвечать правильно.

Выполнение задания, направленного на изучение осознанности умственного действия, особенно отчетливо показало наличие ее разных уровней. Об этом свидетельствует коэффициент осознанности, подсчитанный как отношение числа предъявленных деталей к числу правильных ответов. Это нашло свое отражение в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

**Коэффициент осознанности умственного действия  
учеников 1-3 классов:**

Класс	Коэффициент осознанности действия	
	С подсказкой	Без подсказки
1	0,25	0,23
2	0,24	0,28
3	0,33	0,31

Из таблицы 2 видно увеличение коэффициента осознанности умственного действия младших школьников с возрастом, что дает право говорить о различных уровнях осознанности. Различия особенно существенны между показателями решения задач учащимися 1 и 3 классов. Это подтверждает критерий Стьюдента, имеющий значение  $t=2,56$  на 2% уровне.

Наличие разных уровней (высокого, среднего и низкого) осознанности действий младших школьников отражено в таблице 3, где приведены данные коэффициента осознанности действия детей с разной успеваемостью.

Сравнение уровней показало, что различие между ними значимо: между уровнем осознанности действия учеников, успевающих на “8-9” и “6-7”, различие существенно на 1% уровне,  $t= 2,63$ ; между уровнями осознанности действия учеников, успевающих на “8-9” и “4-5” различие существенно на 0,1% уровне,

$t=5,35$ ; между уровнями осознанности действия учеников, успевающих на "6-7" и "4-5" различие несущественно –  $t=1,63$ .

Таблица 3

**Зависимость успеваемости младшего школьника  
от коэффициента осознанности действия**

Успеваемость	Коэффициент осознанности действия	
	С подсказкой	Без подсказки
4-5	0,18	0,16
6-7	0,31	0,23
8-9	0,45	0,35

Результаты экспериментального исследования подтвердили, что осознанность наиболее сформирована у детей 3 класса. Это особенно четко прослеживается в условиях самостоятельного решения задачи младшими школьниками без подсказки взрослого. Подсказка означает постоянную опеку учащихся.

Подведем итоги:

осознанность является характеристикой способности младшего школьника управлять своим умственным действием. Она недостаточно развита в младшем школьном возрасте и имеет различные уровни. Повышение уровня осознанности наблюдается в условиях, когда ученик самостоятельно осуществляет решение задачи на основе понимания его принципа и получает эмоциональное удовлетворение от правильных ответов. В случаях неправильных ответов ученик переосмысливает ход решения задачи, ищет новый принцип решения. Так происходит овладение умственным действием. Следовательно, для повышения уровня осознанности умственного действия необходимо организовать педагогический процесс таким образом, чтобы ребенок научился владеть умственным действием через усвоение общего принципа решения задачи, через осмысление того, как можно прийти к правильному решению.

### Заключение

Особенности произвольных действий детерминируются спецификой учебной деятельности младших школьников и их возрастными возможностями и заключаются в представлении ее сложного структурного образования, включающего такой важный компонент, как осознанность. Без понимания смысла действия, его значимости нет понимания того, что нужно делать, как и зачем, нет постановки цели и стремления к ее достижению.

Жизнь для школьника – это бесконечная цепь задач, решение которых требует как наличия опыта, так и умения совершать усилия. Чем больше школьник открывает для себя возможностей и смыслов в казалось бы однозначных ситуациях, тем в большей степени он сам, а не учитель, родители, обстоятельства, придает определенность своей жизни [3].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 368.
2. Цыркун, Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск : Народная асвета, 1991. – 112 с.
3. Цыркун, Н.А. Развитие воли у младших школьников / Н.А. Цыркун. – Минск : Народная асвета, 1997. – 127 с.

Поступила в редакцию 16.07.2010 г.