

Возрастно-нормативная модель развития младших школьников

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, педагогики и логопедии, Столичная финансово-гуманитарная академия (НОУ ВО «СФГА»), Москва, Россия; eiisaev@yandex.ru

В статье проводится обоснование актуальности разработки нормативной модели развития в младшем школьном возрасте. Выявляются субъектные предпосылки потребности ребенка в школьном обучении. Приведено исследование феномена кризиса 7 лет как кризиса дошкольного детства и перехода к новому этапу развития. Представлена структура возрастнo-нормативной модели развития, включающая в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. Описывается возрастнo-нормативная модель развития субъектности в младшем школьном возрасте по главным линиям развития: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Приводится обобщенная схема возрастнo-нормативной модели развития в младшем школьном возрасте по типам ситуаций развития и интегральным новообразованиям развития.

Ключевые слова: младший школьный возраст; возрастнo-нормативная модель развития; субъектность в деятельности; субъектность в общении; субъектность в сознании; типы ситуаций развития младшего школьника, интегральные новообразования развития

Для цитаты:

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 178–189 doi: 10.17759/psyedu.2017090215

For citation:

Isaev E.I. Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 178–189 doi: 10.17759/psyedu.2017090215. (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

В отечественной психологии развития и возрастной психологии младший школьный возраст изучен наиболее основательно. Именно для начальной ступени общего образования были созданы системы развивающего обучения, получившие мировое признание, – развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, дидактическая система Л.В. Занкова; были выявлены и исследованы особенности и новообразования психического развития младших школьников [3-4, 7]. Вместе с тем, попыток создать возрастнo-нормативную модель развития младшего школьника в возрастной психологии не предпринималось. В основу построения возрастнo-нормативной модели развития младшего школьника нами были положены результаты исследований Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста, выполненные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [1; 3-4; 6-7; 10-11].

Описание возрастно-нормативной модели развития на начальной ступени образования предполагает выявление субъектных предпосылок потребности ребенка в школьном обучении и исследование феномена кризиса 7 лет как кризиса дошкольного детства.

Кризис 7 лет как кризис дошкольного детства

В детской психологии и психологии развития кризис 7 лет анализируется либо как завершение дошкольного периода детства (в связи с этим поднимается и проблема готовности детей к школьному обучению), либо как начало младшего школьного периода (при этом возникает проблема адаптации – дезадаптации детей в школе). В этой связи представляет интерес исследование кризиса 7 лет как результата развития ребенка в дошкольном детстве и как процесса вхождения в отроческий период.

Рассматривая кризис 7 лет, Л.С. Выготский отмечает утрату детской непосредственности, что связано с интеллектуальным опосредованием поведения, интеллектуализацией эмоций. Новообразованиями кризиса он считал обобщение переживания или «интеллектуализацию аффекта» [2].

Д.Б. Эльконин выделяет следующие изменения личности ребенка, возникающие к концу дошкольного возраста: появляются общественные по содержанию мотивы поступков и действий; моральная оценка начинает определять эмоциональное отношение ребенка к другим людям; происходит овладение ребенком умением управлять собой, своим поведением и поступками (развивается произвольность); возникает оценка своих возможностей осуществить то или иное задание; происходит осознание общественной значимости труда взрослых, выделение функций руководства и обучения взрослого в отношении ребенка, выделение своего места в системе общественных отношений. Основным новообразованием конца этого периода, согласно Д.Б. Эльконину, является возникновение личного сознания [11].

Исследования изменений в системе отношений взрослых к ребенку, ребенка к самому себе, своему месту в мире взрослых составили важное направление психологических исследований кризиса 7 лет. Поступление в школу знаменует собой переход ребенка на новую ступень развития, занятие ребенком подлинно социальной позиции. Однако фактического перевода ребенка в новую социальную позицию недостаточно для того, чтобы он начал полноценно реализовывать все возможности развития. Социальная позиция и реализующая ее учебная деятельность являются развивающими постольку, поскольку они принимаются субъектом (то есть входят в состав его собственных потребностей и стремлений, интересов и переживаний, в систему его отношений к окружающему и к самому себе) и оформляются в определенную «внутреннюю позицию» (Л.И. Божович), создающую единство и целостность возрастного психологического облика семилетнего ребенка.

Детские психологи отмечают, что в общении с окружающими людьми формируется важный показатель личностного развития дошкольника – его самооценка, определяющая уровень притязаний и активность поведения. К семи годам формируется способность к критичной и в целом адекватной самооценке в конкретной сфере значимой деятельности. При переходе из детского сада в школу снижается число детей с высоким уровнем самооценки, что связывается с появлением новых критериев оценки себя (успешность в учебных действиях).

Психологи, изучающие кризис 7 лет, расходятся во мнении о необходимости и характере протекания кризисных явлений. Одни считают негативные проявления составной частью кризиса (Л.С. Выготский). Некоторые отмечают, что наличие негативных проявлений необязательно и поэтому называют этот период переходным (Е.Е. Сапогова). Другие пишут о том, что переживания внутреннего эмоционально-личностного дискомфорта связаны с несовпадением момента начала обучения и момента сформированности предпосылок перехода к нему у дошкольников (А.Л. Венгер).

Е.Е.Сапогова установила, что если уровень развития предпосылок перехода к учению опережает формальный переход к учебной деятельности, то дошкольник начинает меньше интересоваться игрой, предпочитая ей другие виды деятельности; если же формирование этих предпосылок запаздывает по отношению к формальному переходу к обучению, то ребенок идет в школу психологически неготовым. «Опережение» и «запаздывание» развития кризиса в рамках детского сада и школы имеет различное течение, но критическая фаза в обоих случаях сопровождается негативной симптоматикой. При этом протекание кризиса в детском саду заканчивается более благополучно – ребенок приходит в школу, начинает учиться, и негативная симптоматика постепенно исчезает. Тогда как «неготовый первоклассник» вынужден параллельно осуществлять учебную и игровую деятельности, что приводит к затягиванию кризиса и к академической неуспеваемости ребенка [8].

Кризис 7 лет как переход на новый этап развития

Кризис 7 лет показывает, что к концу дошкольного детства ребенок достигает той степени социальной, психофизической, собственно психологической зрелости, которая определяет необходимость его перехода (перевода) на следующий этап развития, соответственно – ступень образования. Образовательный кризис при переходе из дошкольного образования на начальную школьную ступень образования демонстрирует нам отсутствие научно обоснованных программ введения детей в качественно новый тип их развития и образования. В связи с этим представляется целесообразным представить понимание психолого-педагогических предпосылок и механизмов вхождения ребенка в школьную действительность, обоснование необходимости начального общего образования как отдельной ступени. Наиболее убедительная психологическая интерпретация перехода с дошкольной ступени на начальную школьную ступень образования представлена в работах В.В. Давыдова [3].

В.В. Давыдов исследовал исторические корни становления учебной деятельности как особой формы освоения культурно-исторического опыта и развития у подрастающих поколений специфических универсальных (родовых) способностей. Согласно его утверждению, *необходимость в особой учебной деятельности и в самостоятельном школьном образовании возникает из общественной необходимости в сохранении, воспроизведении и развитии культуры идеальной, теоретической деятельности* [там же].

Теоретическая деятельность как деятельность развитого человека связана с преобразованием окружающего мира и самого себя в плане идеальной действительности, в плане действия с идеальными знаково-символическими конструкциями. Теоретическая деятельность позволяет человеку постигать универсальные принципы развития предметов и явлений, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Предпосылкой и результатом этой деятельности является теоретическое отношение к действительности, теоретическое мышление и сознание.

Теоретическое отношение к действительности, теоретическое мышление формируется в школьном образовании в особой учебной деятельности. Учебная деятельность и теоретическое мышление составляют неразрывную связь как отражение неразрывной связи деятельности и сознания в человеческом бытии. *Школьное образование призвано сформировать эту фундаментальную способность человека – способность к теоретическому мышлению.* «Дети, – пишет В.В. Давыдов, – приходя в школу, начинают выполнять учебную деятельность по овладению такими знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим мышлением соответствующего времени. При этом у детей формируются основы теоретического отношения к действительности. Развитие теоретического отношения к действительности позволяет человеку «выйти» за пределы непосредственно наблюдаемой бытовой жизни; оно вводит его в широкий круг опосредствованно-представляемых событий, происходящих в мире, а также в отношениях людей» [3, с.136].

В собственных исследованиях В.В. Давыдова, в исследованиях его учеников было показано, что в фундаменте теоретического отношения человека к действительности лежит его развитая способность к *творческому (продуктивному) воображению*. В познавательном процессе теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют *единую* функцию – позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме абстрактных понятий, а в воображении – в форме особых образов, содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Творческое воображение относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Но воображение выступает и как основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая прежде всего младший школьный возраст. По ходу онтогенеза воображение не «снимается» мышлением, не редуцируется к нему, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный – содержательно-обобщающий – характер. «Продуктивное воображение и творческое мышление, – отмечает В.В. Давыдов, – включены в единый контекст творческого развития ребенка на правах его самоценных образующих. Это единство, на наш взгляд, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования» [5, с.6].

Воображение, расширяя перспективу индивидуального опыта через проблематизацию его развивающегося содержания, к концу дошкольного детства как бы подводит ребенка к границе особой предметной области. Это – область таких задач, которые могут быть решены лишь *теоретическим способом* и более никаким иным. Вхождение в эту область ставит ребенка перед необходимостью овладения не просто новым способом решения некоторого частного круга задач, а *новой формой отношения к действительности – теоретическим отношением*.

Воображение и символическая функция как основа теоретического отношения к действительности возникает у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, в которой интенсивно формируется воображение. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличия у него наряду с воображением и символической функцией еще и разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умение ориентироваться в них с учетом их содержания. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако сама по себе она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дошкольники стремятся удовлетворить свои познавательные интересы путем общения со взрослыми, путем наблюдений за окружающим их миром, извлекая различные сведения из доступных им книг, журналов, кино.

Постепенно, отмечает В.В. Давыдов, старшие дошкольники начинают нуждаться в более обширных источниках знания, чем их может представить повседневная жизнь и игра. В условиях всеобщего начального обучения дошкольника перестает удовлетворять привычный образ жизни и он хочет занять позицию школьника. «Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая представляет богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти предпосылки выступают как психологические предпосылки возникновения потребности в усвоении теоретических знаний» [3, с.51].

Согласно В.В. Давыдову, в формировании теоретического отношения к действительности особая функция отводится начальной школе. Начальная школа закладывает фундамент учебной деятельности и теоретического отношения к действительности, которые на следующих ступенях образования выступают

предпосылками освоения многообразных знаний и компетентностей, формирования способностей. Для полноценного дальнейшего образования школьники должны иметь склонность к учению, а затем и потребность в учении и умение учиться. Эта потребность и умение могут быть сформированы у детей именно в младшем школьном возрасте. Самоценность отроческого (младшего школьного) возраста определяется его сензитивностью к освоению теоретического отношения к действительности, к становлению новых структур рефлексивного, теоретического сознания, к появлению потребности и способности учиться – становлению субъектности в учебной деятельности.

Ситуации развития в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте выделяются *школьная, ученическая и учебная* ситуации развития. Общая характеристика ситуаций развития в младшем школьном возрасте такова.

Школьная ситуация развития возникает с приходом ребенка в школу. Начало школьного обучения связано с освоением ребенком статуса школьника. Статус школьника сопряжен с содержательным отношением к школе. В этом статусе младший школьник начинает осваивать новую для него учебную деятельность как структурную и операциональную определенность учебных действий, выстраивать взаимоотношения с учителем и с одноклассниками, отрабатывать образцы и правила действия в совокупной учебной деятельности.

С приходом в школу происходит знакомство ребенка с одноклассниками и педагогами, со школьным пространством и новой организацией времени, с системой оценивания, с нормами сотрудничества и правилами поведения на уроке. Приоритетное значение в школьной ситуации приобретает кооперация со сверстниками и формирование умений учебного взаимодействия. Умения взаимодействия со сверстниками составляют опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе с взрослым и полностью самостоятельным действием. При кооперации с одноклассниками, со своими сверстниками младший школьник приобретает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний, что позволяет ему в последующем оценивать действия сверстников и свои действия с позиции взрослого, в соответствии с требованиями учебной задачи.

Ученическая ситуация развития. В ученической ситуации развития младший школьник начинает осознанно относиться к учебным действиям, что выражается в положительной динамике их развития (особенно действий моделирования, контроля). Младший школьник осознанно принимает учебную задачу, поставленную учителем, но самостоятельно поставить учебную задачу он еще не может. Он готов действовать под руководством взрослого, фиксировать моменты своего незнания (неумения) и обращаться за их разрешением к учителю. Он воспринимает и оценивает учителя как носителя норм учебной деятельности.

В совместной учебной деятельности младший школьник способен разрешить затруднения самостоятельно. Ученик проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. В ученической ситуации развития происходит становление ученика как субъекта учебных действий.

Учебная ситуация развития связана с принятием младшим школьником позиции учащегося и становлением его как субъекта совокупной учебной деятельности. В этой ситуации школьник способен определить границы своего незнания и обратиться к учителю с конкретным вопросом. Учащийся проявляет содержательное отношение к учебной деятельности: способен к выделению учебной задачи, к поиску общего способа действия, к контролю и оценке процесса и результатов учебной деятельности.

Учебная ситуация является *ключевой* на этой ступени, поскольку она предопределяет возможность выхода в позицию самостоятельно действующего ученика – собственно *учащегося*, учащего самого себя, способного к самоорганизации учебной

деятельности. В этой ситуации впервые происходит осознание себя как индивидуального субъекта деятельности в составе совместно действующих одноклассников.

Становление субъектности младших школьников в ситуациях развития

Представим характеристику ситуаций развития младшего школьника через описание основных линий развития – *становления его субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании*. Субъектность в деятельности младшего школьника может быть описана через формы принятия им учебной задачи, уровни развития учебного целеполагания и учебных действий, произвольности и познавательной активности, через обобщенное эмоциональное отношение к учебной деятельности. Субъектность в общности в модели раскрывается через характеристику предмета и способа общения младшего школьника с взрослым, восприятие и понимание позиции взрослого, посредством описания позиции школьника при взаимодействии со сверстниками и способы общения с ними в учебной деятельности. Субъектность в сознании в модели развития раскрывается через внутреннюю позицию, самооценку, образ «Я», рефлексивные способности в контексте учебной деятельности.

Школьная ситуация развития. Субъектность в деятельности. Субъектность в деятельности в школьной ситуации развития у младшего школьника проявляется в том, что у ребенка появляется ориентация на собственно учебные аспекты школьной жизни и содержательное отношение к школе. Происходит становление учебной и социальной мотивации (познавательный мотив, мотив достижения). Появляются конкретные учебные и внеучебные склонности и интересы.

Младший школьник принимает учебную задачу, удерживает и реализует учебную цель. Он осваивает смысл и назначение учебных действий: способен к пошаговому планированию, к контролю и оценке качества выполнения своих действий и действий сверстников, оценивать свою работу по заданным учителем критериям с помощью принятых в классе способов, соотнести свою оценку с оценкой учителя и обнаружить сходство и различие результата своих действий с образцом.

Субъектность в общности. В школьной ситуации развития младший школьник воспринимает учителя как организатора своей деятельности, как умельца. Он обращается к нему за помощью с целью получения готового способа действия («Я не знаю как решить эту задачу»). Младший школьник откликается на приглашение взрослого к сотрудничеству по поводу учебного и внеучебного содержания. Он удерживает контекст учебной ситуации общения, ожидает от учителя конкретизации учебного задания.

Младший школьник выстраивает взаимоотношения с учителем и с одноклассниками, отрабатывает образцы и правила действия в совокупной учебной деятельности, принимает условия совместной работы, устанавливает и поддерживает деловые отношения в учебной деятельности, способен к восприятию другой точки зрения. Он начинает учитывать, согласовывать и координировать действия сверстника как партнера по учебному взаимодействию. Однако направленность на сверстника проявляется ситуативно, неустойчиво.

Субъектность в сознании. В школьной ситуации ребенок осознает статус школьника и стремится принять образ «Я – хороший ученик». Преобладает ситуативная самооценка (оценка своих конкретных учебных умений – умения читать, писать, считать и т.п.). В самооценке доминируют представления о себе как о школьнике (деловые качества). Предметом осознания и оценки становится также сфера общения и отношения с другими. В школьной ситуации развития формируется сравнивающая рефлексия (осознание своих учебных умений).

Ученическая ситуация развития. Субъектность в деятельности. Ученика характеризует преобладание учебных интересов. Свою познавательную активность школьник проявляет избирательно, в зависимости от учебного содержания. В ученической ситуации развития младший школьник начинает осознанно относиться к учебным действиям, что выражается в положительной динамике развития самих учебных действий (особенно действий моделирования, контроля).

Осознанно принимает учебную задачу, поставленную взрослым, но самостоятельно поставить учебную задачу пока еще не может. Проявляет инициативу в поиске недостающей информации посредством вопросов учителю, в предложении сверстнику плана совместного действия, в организации совместного действия. Понимает и различает общий и частный способы действия.

Субъектность в общности. Младший школьник понимает и различает позиции взрослого, воспринимает и оценивает его как учителя (носителя норм учебной деятельности). Обращается за помощью к учителю, фиксируя факт затруднения. Помощь учителя использует для поиска способа действия.

На сверстника младший школьник ориентируется как на помощника. Он обращается к другому ребенку, спорит, объясняет свое мнение, добивается согласования мнений. Проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Учитывает мнение другого, добивается согласования точек зрения.

Субъектность в сознании. Рефлексивные операции осуществляются в контексте организуемой взрослым деятельности (определяет конкретные умения, такие как «умение читать по цепочке, писать письменные буквы»). Критичная самооценка своей учебной деятельности (произвольная, обоснованная, дифференцированная). Младший школьник принимает позицию ученика – незнающего, но субъективно готового к тому, чтобы его научили («я знаю, что я не знаю, но я не знаю, что мне делать»). Рефлексия норм учебного взаимодействия.

Учебная ситуация развития. Субъектность в деятельности. Младший школьник способен к постановке, удержанию и реализации учебной задачи, но во взаимодействии со сверстниками и под руководством педагога. На этом этапе развития скорее следует говорить о целепринятии, становлении субъекта учебных действий и возникновении желания научиться делать все самому, т.е. появлении учебно-познавательной мотивации. Учащийся овладевает не только операционно-технической, но и мотивационно-смысловой стороной учебной деятельности.

Появляются дифференцированные учебные интересы. Учащийся проявляет содержательное отношение к учебной деятельности: способен к выделению учебной задачи, к поиску общего способа действия, к контролю и оценке процесса и результатов учебной деятельности. Он научается ставить учебные цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

Субъектность в общности. Младший школьник понимает и различает позиции взрослого, критично воспринимает взрослого как собеседника, наставника, носителя информации и способен адресовать учителю запрос на недостающую информацию. Приглашает взрослого к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности. Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему.

Учащийся критически относится к сверстникам. В совместной деятельности способен усматривать противоречие между привычным способом действия и условиями новой задачи и строить отношения друг с другом и с учителем, направленные на разрешение этого противоречия. Направлен на сверстника как на партнера в учебной деятельности. Проявляет инициативу во взаимодействии. Выражает свое отношение к

излагаемой точке зрения, регулярно оценивает ответы одноклассников. Выражает свое отношение к излагаемой точке зрения, регулярно оценивает ответы одноклассников.

Субъектность в сознании. Учащийся критично относится к себе, способен различить себя как «незнающего», и себя как «знающего», но в составе учебной группы, т.е. внутри класса как учебной общности, руководимой учителем: «я знаю, что я не знаю, но я знаю, что мне делать со своим незнанием». Позиция учащегося, выражающаяся в различении себя как «незнающего» и себя как «знающего», готового работать со своим незнанием.

Итог нормального начального общего образования – младший школьник, учащий себя с помощью взрослого в составе класса как учебной общности. Интегральное образование младшего школьника по линии деятельности – становление его как *субъекта совокупной учебной деятельности*: школьник является субъектом учебной деятельности, если он участвует в общем с другими поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи.

К концу начального обучения учебная деятельность осваивается школьниками практически в полном составе. Однако, субъектом учебной деятельности, способным по собственной инициативе ставить и решать новые задачи, является не каждый ученик класса, а сам класс как учебное сообщество, которое умеет и стремится обнаружить предметные противоречия и найти способы их разрешения.

Интегральное образование младшего школьника по линии общности – *идентификация* себя на основе совместной учебной деятельности, *деятельностная идентичность* (умелость). Совместная учебная деятельность порождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Учебная деятельность младшего школьника приобретает характер деятельности, обеспечивающей самоопределение и самоизменение учащегося в учебной общности. В совместной учебной деятельности оформляется *позиция учащегося* – ориентация на поиск общего способа действия, принципа решения новой учебной задачи.

Центральным психологическим механизмом становления учащегося как субъекта совокупной учебной деятельности и интегральным образованием по линии сознания является *сравнивающая рефлексия* в учебно-предметном содержании и в учебных действиях. Сравнивающая рефлексия позволяет осуществлять предметно-понятийные действия, направленные на открытие существенных характеристик изучаемого предмета, их модельное описание и построение идеального образа предмета, дает возможность устанавливать границы собственных знаний, отличать себя знающего от себя незнающего.

Определяющим фактором для развития сравнивающей рефлексии является не только теоретическое содержание обучения, но и форма построения учебного сообщества. Способы организации совместных предметных действий учеников и учителя и соответствующая система ожиданий всех участников совместного действия создают пространство для развития сравнивающей рефлексии. В совместно-распределенной учебной деятельности учитель создает ситуации, порождающие различные мнения детей о способах решения новой задачи, выявление общего и различного в этих мнениях, осознание каждым учащимся своей позиции в учебном сообществе.

На основании представлений о последовательности ситуаций развития, компонентах структуры и проекциях модели можно построить схему возрастнo-нормативной модели развития на начальной ступени образования (таблица).

Таблица

Возрастно-нормативная модель развития младших школьников

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
	Школьная	Ученическая	Учебная	
Субъектность в деятельности	Школьник содержательно	Школьник содержательно	Школьник проявляет	Субъект совокупной

	относится к школе. Принимает учебную задачу. Удерживает учебную цель, поставленную взрослым. Осуществляет пошаговое планирование, оценивает качество выполнения своих действий и действий сверстника. Формируются конкретные учебные и внеучебные интересы	относится к учебным действиям. Осознанно принимает учебную задачу, обозначает свою учебную цель как желание научиться делать правильно. Различает общий и частный способы действия. Осуществляет планирование учебной работы. Избирательная познавательная активность	содержательное отношение к учебной деятельности. Способен к выделению учебной задачи, учебную цель определяет как желание научиться делать все самому. ориентирован на поиск общего способа учебного действия. Появляется учебно-познавательная мотивация	учебной деятельности
Субъектность в общности	Учитель для школьника – организатор учебной работы. Школьник обращается к учителю за помощью с целью получения готового способа действия («Я не знаю как решить эту задачу»). В общении с учителем удерживает контекст учебной ситуации, ожидает от него конкретизации учебного задания. В общении со сверстниками школьник принимает условия совместной работы, устанавливает и поддерживает деловые отношения, воспринимает другую точку зрения	Воспринимает и оценивает взрослого как учителя, как носителя норм учебной деятельности. Обращается за помощью, фиксируя факт затруднения. В общении со сверстниками проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Ориентируется на сверстника как на помощника. Принимает учебное сотрудничество. Учитывает мнение другого, добивается согласования точек зрения	Воспринимает взрослого как собеседника, как наставника, носителя информации. Приглашает взрослого к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности, обращаясь с конкретным запросом о недостающей информации. Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему. Сверстник для учащегося как партнер по учебной деятельности. Выражает свое отношение к излагаемой точке зрения. Зарождается позиционная общность	Деятельностная идентичность. Позиция учащегося
Субъектность в сознании	Стремится принять образ «я – хороший ученик». Преобладает ситуативная	Принимает позицию ученика – «не знающего, но готового, чтобы его научили».	Способен различать себя как «знающего», но в составе учебной группы, внутри	Определяющая рефлексия в предметном мире

	самооценка учебных действий	Дифференцированная самооценка учебных действий	класса как общности, руководимой учителем. Адекватная самооценка	
--	-----------------------------	--	--	--

Итог нормального начального образования – младший школьник, учащий себя с помощью взрослого в составе класса как учебной общности. Интегральное образование младшего школьника – становление его как *субъекта совокупной учебной деятельности*. Школьник является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи. К субъектной позиции школьника относят следующие качества: устойчивую внутреннюю мотивацию поступков, деятельности, оценок; умение осознанно планировать свои действия, исходя из поставленных целей; способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач; адекватную самооценку, умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им всестороннюю оценку.

Представление об учащемся как субъекте совокупной учебной деятельности дает основание утверждать, что мы имеем дело с *позицией учащегося*, причем с онтогенетически самой первой позицией. Что в поведении учащегося говорит о том, что он строит позицию, а не исполняет роль и не функционирует в привычных школьных ситуациях? Прежде всего то, что, встретившись с задачей нового типа (попав в ситуацию разрыва освоенных способов действия), учащийся прекращает действовать по тем образцам, которые в данной ситуации неприменимы, и начинает поиск новых способов действия или выстраивает новые отношения с взрослым и с другими учащимися, вместе с которыми ему легче будет найти недостающие способы действия, обрести собственную точку зрения.

Центральным психологическим механизмом подобного поведения учащегося является *сравнивающая рефлексия* как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею). Основная форма отношений, функционирование которых обслуживает сравнивающая рефлексия, – это отношения человека с самим собой, отношение: Я неумелый, незнающий – Я умеющий, знающий. Учебная деятельность, приводящая к построению таких отношений, приобретает характер деятельности, обеспечивающей самоопределение и самоизменение ребенка в учебной общности.

Литература

1. Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н. Рекомендации к построению перехода от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1997. 78 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 4-19.
6. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3-18.
7. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. 160 с.
8. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.

9. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.
10. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 50–67.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren

Isaev E.I.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology, Pedagogy and Speech Therapy of Capital Financial Humanitarian Academy (Non state Educational Institution CFHA), Moscow, Russia; eiisaev@yandex.ru

The article presents the justification of relevance of elaboration of normative model of development of junior schoolchildren is conducted. The subjective prerequisites of child's needs in school education and the phenomenon of crisis of seven years as the crisis of preschool childhood are described. The description of age-normative model of development of subjectivity in young school age is represented. The structure of the age-normative model of development is represented, it includes three components: 1.) main lines of development 2.) situation of development 3.) neoplasms of development. The age-normative model of development of subjectivity in young school age according to the main lines of development: subjectivity in activity, subjectivity in generality, subjectivity in consciousness is described. Generalized scheme of the age-normative model in young school age according to the types of situation of development and integral neoplasms of development is given.

Keywords: young school age; subjectivity in activity; subjectivity in communication; subjectivity in consciousness; age-normative model of development; types of situations of development of junior schoolchildren; integral neoplasms of development is given

References

1. Bugrimenko E.A., Polivanova K.N. Rekomendacii k postroeniyu perekhoda ot doshkolnogo vozrasta k mladshemu shkolnomu vozrastu [Recommendations to build the transition from preschool to primary school age]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gos. un-t, 1997. 78 p.
2. Vygotskiy L.S. Sbranie sochineniy: v 6 t. T.4. [Collected works]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental teaching]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p..
5. Davydov V.V., Kudryavcev V.T. Razvivayushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkolnoy i nachalnoy shkolnoy stupeney [Developmental education: theoretical basis of continuity of preschool and primary school levels]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1997, no. 1, pp. 4-19.
6. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Czukerman G.A. Mladshiy shkolnik kak subekt uchebnoy deyatel'nosti [Junior schoolchild as a subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1999, no. 6, pp. 3-18.
7. Psikhicheskoe razvitie v mladshem shkolnom vozraste [Mental development in primary school age]. In Davydov V.V. (ed.) Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p.

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 178–189.

Isaev E.I. Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 178–189.

8. Sapogova E.E. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [The psychology of human development]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 460 p.
9. Slobodchikov V.I., Czukerman G.A. *Genezis reflektivnogo soznaniya v mladshem shkolnom vozraste* [The Genesis of the reflective consciousness in the junior school age]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 3, pp. 25–36.
10. Czukerman G.A. *Razvitie uchebnogo soobshchestva* [The development of learning communities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2004, no. 1, pp. 50–67.
11. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.