

0011A

# НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского

института высшей школы

*Исторические и психолого-педагогические  
науки*

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 9(14)

Под редакцией доктора философских наук,  
профессора В. Ф. Беркова

В двух частях

Часть 2

БГПУ БИБЛИОТЕКА

ИНВ. № 1688899

МІНСК  
РІВШ  
2010

важных вариантов поведения и сознательная ориентация субъекта на от-  
ветную реакцию окружающих, ее предвосхищение и ожидание.

Основой стигматизации могут служить лишь общезначимые и ясные  
ценности. Однако этот процесс всегда имеет относительный характер и  
определяется не только ценностями той культуры, в которую включен ин-  
дивид, но и тем социальным временем и пространством, в рамках кото-  
рых протекает его жизнедеятельность. Именно поэтому понять основы  
существовавшей в прошлом или в отдельных регионах и поселениях стиг-  
матизации исходя из современных общечеловеческих ценностей не все-  
гда возможно. Что же касается ее познания, то оно возможно благодаря  
моделированию конкретных ситуаций и времени ее проявления в кон-  
кретных социальных институтах и сообществах.

В качестве основных элементов культуры выступают отношения, ценно-  
сти, правила и нормы, язык. Основным субъектом культуры выступает че-  
ловек. Он же, по определению, и основной носитель культуры. И именно  
закрепленные в культуре матрицы мышления и социального взаимодей-  
ствия определяют формы отклонений в конкретном обществе (в том числе  
образовательной и высшей школе) как институте социализации [8, с. 52].

#### Список литературы

1. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978.
2. Макиавелли, Н. Избранное / Н. Макиавелли. – И.: РИПОЛ классик, 1999.
3. Вебер, М. Избранное / М. Вебер; пер. с нем. М. И. Левиной [и др.]; прим.  
Л. Т. Мильской, В. В. Сапова. – М.: Юристъ, 1994.
4. Адлер, А. Понять природу человека; пер. Е. А. Цыпина / А. Адлер. – СПб.:  
Акад. проект, 1997.
5. Мамедов, А. К. Социальная стигматизация: монография / А. К. Мамедов,  
Т. П. Липай. – М.: ИД «АТИСО», 2008.
6. Гегель, Г. Философия духа: энциклопедия философских наук / Г. Гегель.  
М., 1977. – Т. 3.
7. Липай, Т. П. Стигматизация в практике образовательных школ / Т. П. Липай //  
Социологические исследования. – 2009. – № 11. – С. 142–146.
8. Липай, Т. П. Социальная стигматизация: социокультурные аспекты / Т. П. Ли-  
пай, А. К. Мамедов // Труд и социальные отношения. – 2008. – № 11. – С. 43 – 52.

Т. П. Лобанов, И. В. Ботяновская,  
БГПУ, Минск  
В. Д. Герасимов,  
СПШ № 20, Орша

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ СИСТЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Исследована структура и динамика интеллектуально-когнитивного развития  
младших школьников, обучающихся в традиционной и развивающих системах обу-  
чения. На основе дисперсионного анализа обосновано влияние обучения на развитие  
парциальных когнитивных способностей, развитие мышления и памяти, а также  
конкретного и абстрактного интеллекта младших школьников.

*The structure and dynamics of intellectual and cognitive development of schoolchildren studying at secondary schools of different types are investigated. The effect of different types of school-trainings to cognitive and intellectual skills is substantiated.*

В отличие от традиционного обучения, основанного на парадигме преподавания, инновационное (в том числе и развивающее) обучение рассматривает школьника как субъекта, носителя индивидуального ментального опыта со своим стилем учения в реальном учебном процессе естественной форме социализации развивающейся личности. Согласно утверждению М. А. Холодной, «не ребенка надо "подстраивать" под содержание и формы школьного образования, но, напротив, содержание и формы школьного образования должны быть в максимальной мере пере-строены в соответствии с психикой ребенка, его правами и интересами» [14, с. 211]. Не ребенок существует для школы, а школа – для ребенка. Отечественная психологическая наука исходит из принципа «единства обучения и развития», подчеркивая при этом ведущую роль обучения. Именно обучение создает учащимся «зону ближайшего развития». Все психолого-педагогические концепции, основанные на названных выше положениях, принято относить к технологиям развивающего обучения или, используя терминологию В. В. Давыдова, развивающего образования.

Младший школьный возраст сензитивен для овладения целями, способами и методами выполнения учебной деятельности. В этом возрасте возможно наиболее эффективное воздействие на когнитивное развитие личности ребенка. Однако результаты психолого-педагогических исследований [1; 11] позволяют утверждать, что традиционная система обучения (ТСО) обеспечивает стихийный характер развития когнитивных процессов, несформированность произвольного внимания и памяти, способности к регуляции умственных действий. Анализ экспериментальных исследований [1; 2; 5; 6; 8] эффективности систем обучения позволяет констатировать:

1. Исследования, главным образом, проведены в условиях формирующих экспериментов, что предполагает активное вмешательство исследователя в изучаемые процессы.

2. В развивающих системах Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова (ЭДСО) и Л. В. Занкова (ЗСО) выявлено превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися «традиционных» классов в *общем развитии*, под которым понимается развитие «ума, воли и чувств».

3. В ЭДСО обнаружено преимущество по сравнению с ТСО в развитии у младших школьников *содержательной рефлексии, анализа и планирования* (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман); *мышления* (А. З. Зак); *памяти и воображения* (Н. В. Репкина); *познавательных интересов и мотивов учебной деятельности* (А. К. Дусавицкий).

4. ЗСО имеет преимущество над ТСО по параметрам: *влияние учебной деятельности на общий уровень развития интеллекта и наблюдательности* (Ш. А. Амонашвили); *логическое мышление; ассоциативная память; лингвистическая и речевая подготовка детей* (В. А. Антохина); *освоение практических действий в процессе учебной деятельности* (И. Г. Вахрушева, Л. Г. Мигеева).

Таким образом, необходимо практическое изучение особенностей влияния каждой из них на когнитивное развитие младших школьников. Решение перечисленных проблем является условием выявления общего развивающего потенциала всех инновационных образовательных систем в зависимости от их содержания и методов обучения.

исследованиями приняты участие 16 групп испытуемых, обучающихся в 1-го по 4-й класс в четырех системах начального обучения. Общая выборка — 503 человека, из них: младшие школьники, обучающиеся по ЭДСО — 135, по ЗСО — 95, по системе В. Д. Герасимова (ГСО) — 127 и по ТСО — 146. Тестирование проведено в средних школах г. Минска: ЭДСО (СШ № 56, 69, 196), ЗСО (СШ № 13, 112), ГСО (СШ № 39) и ТСО (СШ № 151). Возраст испытуемых — 6–11 лет. Методики исследования: 1) «Изучение уровня развития интеллекта» Г. Вильсона и Д. Гриллз [4]; 2) «Пиктограмма» А. Р. Лурия [3]; 3) «Найди «лишнее» слово» Т. А. Ратановой и Н. И. Чуприковой [13]; 4) «Ведущий способ группировки (ВСГ — МШ)» А. П. Лобанова — Т. П. Судник [7; 8; 10].

При анализе данных (см. табл.) необходимо обратить внимание, что метод поперечных срезов в отличие от лонгитюдного исследования не позволяет проследить изменения показателей школьников относительно самих себя. Нас интересует динамика показателей испытуемых 1–4 классов, а также разность показателей учащихся 4-х и 1-х классов в соответствующих образовательных системах ( $d_{4,1}$ ).

С целью анализа влияния различных факторов на исследуемую переменную применялся дисперсионный анализ (ANOVA). В качестве независимых переменных выступили система начального обучения и класс, в котором учится ребенок; зависимых — парциальные когнитивные способности, диагностируемые названными методиками.

Дисперсионный анализ выявил наличие влияния системы обучения и класса, в котором обучается ребенок, на диагностируемые субтестами методики Г. Вильсона и Д. Гриллз («Словарный» ( $V_1$ ):  $F(9,487)=2,769$ ; «Классификация» ( $V_2$ ):  $F(9,487)=6,617$ ; «Наблюдательность» ( $V_3$ ):  $F(9,487)=11,834$ ; «Научное понимание» ( $V_4$ ):  $F(9,487)=3,213$ ; «Завершение картинки» ( $V_5$ ):  $F(9,487)=2,766$ , методики ВСГ — AS ( $F(9,487)=3,515$ ) и Р ( $F(9,487)=4,165$ ), а также показатели памяти ( $F(9,487)=3,371$ ) и мышления ( $F(9,487)=3,343$ ) младших школьников (уровень значимости —  $p < 0,01$ ).

По тесту Г. Вильсона и Д. Гриллз (рис. 1, 2), максимальных успехов в развитии индуктивного мышления и осведомленности ( $V_1$ ) на 1-м году обучения добилась ЗСО ( $m=29,4$ ); минимальных — ГСО ( $m=18$ ). Показатели развития индуктивного мышления, чувства языка и осведомленности имеют позитивную динамику во всех системах обучения, за исключением разности показателей 2-го и 1-го классов по ЗСО ( $m_2=27,3$  и  $m_1=29,4$ ). К 4-му году показатели учащихся из разных образовательных систем расположились в следующей последовательности: ЭДСО (38,4), ЗСО (37,8), ТСО (36,1) и ГСО (34). Общий «прирост» показателей осведомленности ( $d_{4,1}$ ) имеет следующий вид: ГСО (16,1), ЭДСО (10,4), ТСО (8,5) и ЗСО (8,4). Отличия статистически достоверны ( $p < 0,001$ ): ТСО ( $U=258$ ), ЗСО ( $U=68,5$ ), ЭДСО ( $U=67,5$ ) и ГСО ( $U=77,5$ ).

Авторская концепция основана на интеграции следующих теоретико-методологических положений: обучение в действии посредством конкретного опыта (А. Холодная, В. Kolb); средний уровень обобщенности (N. Munn, Э. Рош); теория дифференциации и укрупненные дидактические единицы (Н. И. Чуприкова, Эрднеев); мышление как способ решения задач (А. Р. Лурия, Г. Уолес); индивидуальный темп обучения в процессе коммуникации. В целом, она согласуется с обогащающей образовательной моделью.

Показатели интеллектуально-когнитивного развития школьников  
в зависимости от класса и системы обучения (N = 50)

Система класс	Тест Г. Вильсона и Д. Гриллз						Память	Мышление	ВСГ	
	V <sub>1</sub>	V <sub>2</sub>	V <sub>3</sub>	V <sub>4</sub>	V <sub>5</sub>	AS			P	
ТСО (146)	32,0	18,3	17,0	10,4	8,2	6,8	11,3	3,9	1,5	
1 класс (38)	27,6	14,5	15,1	6,3	8,4	4,7	9,9	3,2	0,7	
2 класс (42)	31,6	19,9	14,4	9,4	6,5	6,3	11,3	3,3	2,1	
3 класс (32)	31,9	18,5	18,3	10,2	9,0	7,3	11,5	4,2	1,7	
4 класс (34)	36,1	20,5	20,4	15,7	9,1	8,9	12,4	5,0	1,5	
d <sub>41</sub>	8,5***	6,0***	5,3***	9,4***	0,7	4,2***	2,4**	1,8**	0,8	
ЗСО (95)	32,4	17,9	17,2	12,2	9,9	6,7	12,7	3,1	1,2	
1 класс (22)	29,4	12,6	11,3	6,7	8,5	5,2	11,2	2,1	0,5	
2 класс (24)	27,3	14,7	16,3	8,6	6,8	4,2	11,2	1,8	0,4	
3 класс (19)	35,3	23,2	19,5	17,7	11,9	8,7	15,6	4,0	2,6	
4 класс (30)	37,8	21,3	21,7	15,7	12,3	8,7	12,6	4,6	1,3	
d <sub>41</sub>	8,4***	8,8***	10,4***	9,1***	3,9***	3,6***	1,3	2,5	0,9	
ЭДСО (135)	34,7	19,5	15,1	13,1	9,9	8,3	13,0	4,3	1,6	
1 класс (30)	28,1	13,1	5,9	8,5	7,2	5,0	10,3	1,5	1,0	
2 класс (39)	34,4	17,1	18,1	9,6	8,0	8,6	13,1	3,8	0,6	
3 класс (30)	38,1	24,1	15,9	15,5	11,3	9,5	14,8	5,4	1,7	
4 класс (36)	38,4	23,5	20,7	18,9	13,1	10,2	13,9	6,5	3,3	
d <sub>41</sub>	10,4***	11,3***	14,8***	10,4***	6,0***	5,2***	3,7***	5,1***	2,3***	
ГСО (127)	26,7	18,2	13,1	11,1	7,8	6,7	10,7	7,6	0,8	
1 класс (32)	18,0	13,5	7,3	5,9	5,7	4,1	9,7	1,5	1,1	
2 класс (24)	26,2	17,3	7,8	10,3	7,1	5,3	11,9	7,9	0,4	
3 класс (38)	28,8	20,3	15,9	11,1	8,5	8,7	11,2	9,3	0,7	
4 класс (33)	34,0	21,7	21,4	17,0	10,0	8,9	10,0	11,6	0,9	
d <sub>41</sub>	16,1***	8,2***	14,1***	11,1***	4,4***	4,8***	0,3	10,1***	-0,2	

Примечание: значимость отличий по U-критерию Манна-Уитни: \* - p&lt;0,05; \*\* - p&lt;0,01; \*\*\* - p&lt;0,001

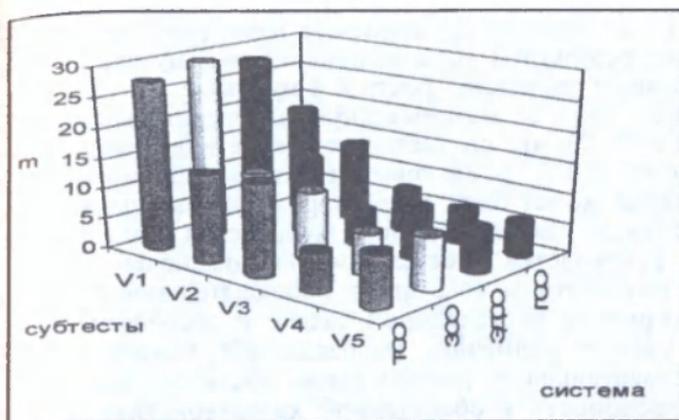


Рис. 1. Показатели теста Вильсона, 1-й год обучения

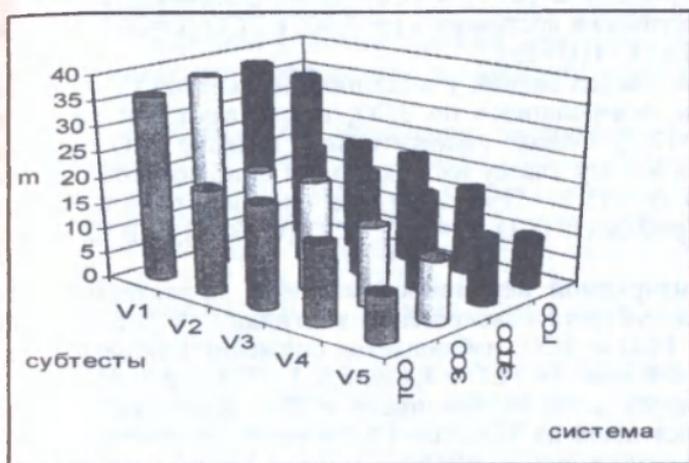


Рис. 2. Показатели теста Вильсона, 4-й год обучения

Интересен факт, что в ЭДСО и ЗСО происходит снижение показателей субтеста «Классификация» ( $V_2$ ) к 4-му году обучения ( $d_{4,3}=1,9$  в ЗСО и  $d_{4,3}=0,7$  в ЭДСО). В ГСО развитие словесно-логического мышления происходит последовательно, без резких скачков; к 4-му году этот показатель выше, чем в ЗСО ( $m=21,7$  и  $m=21,3$ ). Наименьшее значение показателя на 4-м году обучения выявлено в ТСО (20,5), несмотря на то, что в 1-м классе дети в ТСО показали максимальный результат (14,5). К 4-му классу системы обучения расположены в следующем порядке по степени убывания способности ( $m$ ): ЭДСО (23,5), ГСО (21,7), ЗСО (21,3) и ТСО (20,5). Отличия в динамике от 1-го к 4-му классу статистически достоверны (при  $p < 0,001$ ): ТСО ( $U=180$ ), ЗСО ( $U=58,5$ ), ЭДСО ( $U=61,5$ ) и ГСО ( $U=82$ ).

Развитие наблюдательности ( $V_3$ ) у детей из ТСО на 1-м году обучения самый высокий ( $m=15,1$ ) по сравнению с детьми, обучающимися в других системах. Однако на 4-м году обучения он самый низкий ( $m=20,4$ ). На 1-м году обучения минимальную результативность показали дети из

ЭДСО ( $m=5,9$ ), где характер наблюдаемых изменений отличается динамикой: результаты «выстреливают» ко 2-му классу, снижаются к 3-му и вновь имеют тенденцию роста к 4-му классу.

В 4-м классе (рис. 2) максимальную наблюдательность показывают дети из ЗСО ( $m=21,7$ ), что соответствует теоретическим положениям. Эффективность обучения может быть охарактеризована данными о развитии различных сторон психики, как деятельность наблюдения и мышления. С целью правильного руководства деятельностью наблюдения лаборатория Л. В. Занкова разработаны показатели наблюдательности: умение подчинить свое восприятие поставленной задаче и сосредоточиться на объекте наблюдения; умение подмечать малозаметные компоненты; плановость и последовательность рассматривания объектов; осмысление, интерпретация и способность к обобщенной характеристике воспринятого в контексте прежнего опыта [7; 9]. Таким образом, к 4-му классу выявлены следующие особенности наблюдательности младших школьников (м): ЗСО (21,7), ГСО (21,4), ЭДСО (20,7) и ТСО (20,4). Отличия в динамике во всех системах статистически достоверны ( $p < 0,001$ ): ТСО ( $U=209,5$ ), ЗСО ( $U=100,5$ ), ЭДСО ( $U=13,5$ ) и ГСО ( $U=25$ ).

Исследование запаса знаний у младших школьников ( $V_4$ ) говорит, что к 3-му году дети, обучающиеся по ЗСО, показывают 2-й результат среди всех групп ( $m=17,7$ ). Однако положительное влияние ЗСО в последующем нивелируется, и к 4-му классу их показатели приближаются к результатам детей из ТСО ( $m=15,7$ ). При этом все системы показывают прогресс к 4-му классу ( $p < 0,001$ ): ТСО ( $U=157$ ), ЗСО ( $U=68,5$ ), ЭДСО ( $U=93$ ) и ГСО ( $U=27$ ).

Пятой анализируемой переменной является эффективность выполнения учащимися субтеста «Завершение картинки» ( $V_5$ ). В двух исследуемых системах, ТСО и ЗСО, наблюдается снижение показателей при переходе из 1-го во 2-й класс (в ТСО с 8,4 до 6,5,  $U=324,5$ ,  $p < 0,05$ , ЗСО – с 8,5 до 6,8). К 4-му классу дети, обучающиеся в ЗСО, «догоняют» и «перегоняют» своих сверстников из ТСО ( $m=12,3$  и  $m=9,1$  соответственно). К 4-му классу системы следующим образом расположились по степени выраженности логического мышления (м): ЭДСО (13,1), ЗСО (12,3), ГСО (10) и ТСО (9,1). Статистически значимого увеличения способности добиваются только развивающие системы ( $p < 0,001$ ): ЗСО ( $U=176$ ), ЭДСО ( $U=158,5$ ) и ГСО ( $U=189,5$ ).

Долговременная память на 1-м году максимального развития достигает в ЗСО ( $m=5,2$  или 43,3 % воспроизведенных слов). Но при переходе из 1-го во 2-ой класс заметен спад показателей (с 5,2 до 4,2). Минимальные результаты на 1-ом году обучения – в ГСО (4,1). В дальнейшем учащиеся данной системы «догоняют» и «перегоняют» сверстников из ЗСО. К максимальным результатам на протяжении обучения приводит ЭДСО (5 на 1-м году обучения и 10,2 – на 4-м). К 4-му классу системы обучения расположились в следующем порядке (м): ЭДСО (10,2), ГСО и ТСО (по 8,9), ЗСО (8,7). Общий «прирост» показателей ( $d_4$ ): ЭДСО (5,2), ГСО (4,8), ТСО (4,2) и ЗСО (3,6). Все отличия статистически достоверны ( $p < 0,001$ ): ТСО ( $U=172,5$ ), ЗСО ( $U=105,5$ ), ЭДСО ( $U=73$ ) и ГСО ( $U=97$ ). Таким образом, во всех системах имеет место прогрессивный рост показателей, за исключением ЗСО, изменения в которой скачкообразны.

Показатели памяти в ТСО – на уровне ниже средних значений. Слова нередко заменяются синонимами, из чего можно предположить сниже-

...ской памяти в процессе обучения в ТСО при сохранении  
...опосредствования. Замены слов производятся под влиянием эмо-  
...сочетание «строгая учительница» часто заменяется на «злая  
...«веселый праздник» – «новый год»), что говорит о пробле-  
...и абстрагирования [12]. Опосредствованное запоминание  
...из ЗСО находится на уровне средних значений только на 3-  
... (m=8,7), в остальные годы оно ниже средневозрастной  
... ЭДСО показатели памяти, начиная со 2-го класса, – на уровне  
...значений. У учащихся из ГСО уровень опосредствованного запо-  
...несколько ниже средневозрастной нормы на 1-ом и 2-ом годах  
... (4,1 и 5,3), однако в процессе обучения показатели увеличива-  
...к 4-му классам соответствуют возрастной норме. Характер замен  
...воспроизводимых слов в РСО аналогичен заменам, проводимым учащи-  
... ТСО.

Особенности памяти учеников из ТСО можно считать проявлением ее  
специфических особенностей – они связаны с построением обучения на  
основе многократного повторения и закрепления пройденного материа-  
ла, детальным обсуждением учебных заданий, предваряющим их выпол-  
нение. Подтверждение этих результатов мы находим в работе Е. Ю. Аки-  
мовой [1].

Что касается особенностей мышления (методика Т. А. Ратановой  
и Н. И. Чуприковой), то на 1-м году «вклад» систем обучения в развитие  
данного процесса аналогичен «вкладу» в развитие памяти (табл.). Макси-  
мальных успехов в этом добилась ЗСО (11,2), затем – ЭДСО (10,3), ТСО  
(9,9) и ГСО (9,7). К 4-му классу системы обучения практически не утрати-  
ли своих позиций: ЭДСО (13,9), ЗСО (12,6), ТСО (12,4) и ГСО (10). При этом  
общий «прирост» показателей (d...) имеет следующий вид: ЭДСО (3,7),  
ТСО (2,4), ЗСО (1,3) и ГСО (0,3).

Прогрессивные изменения в процессе обучения наблюдаются только в  
ТСО. Развитие мышления в ЗСО имеет тенденцию уменьшения количе-  
ства правильно выполненных заданий при переходе из 3-го в 4-й класс  
(15,6 и 12,6 соответственно) и роста показателей мышления только при пе-  
реходе из 2 в 3 класс (11,2 и 15,6). В ЭДСО происходит увеличение показате-  
лей от 1-го к 3-му году обучения (от 10,3 до 14,8), а затем снижение  
к 4-му году (14,8 и 13,9). В ГСО сначала происходит рост показателей от  
1-го ко 2-му году (от 9,7 до 11,9), затем на протяжении всего процесса  
обучения видно снижение. Во всех РСО характер изменений уровня  
мышления – скачкообразный, т. е. наблюдаются повышения и пониже-  
ния показателя при переходе из одного класса в другой. Прогресс статис-  
тически достоверен только в ТСО ( $U=402,5$  при  $p<0,01$ ) и ЭДСО ( $U=206$  при  
 $p<0,001$ ).

Проанализируем результаты развития конкретного (AS) и абстрактно-  
го (P) интеллекта, полученные при помощи теста ВСГ-МШ (рис. 3).

Конкретный интеллект в 1-м классе максимальное развитие получает в  
ТСО (3,2), хотя в последующем его рост практически прекращается.  
К 4-му классу максимальное развитие практический интеллект получает в  
ГСО (m=11,6), что соответствует принципу природосообразности. Дети,  
обучающиеся в ЭДСО (6,5) и ЗСО (4,6), также показывают рост показате-  
лей в процессе обучения. Достоверность роста выявлена в ТСО ( $U=388,5$ ,  
 $p<0,01$ ), ЭДСО ( $U=199,5$ ,  $p<0,001$ ) и ГСО ( $U=79,5$ ,  $p<0,001$ ). Понятный

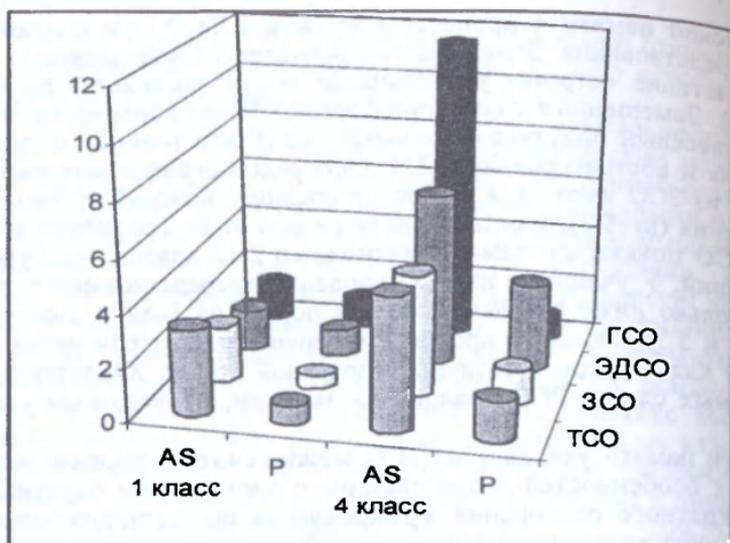


Рис. 3. Показатели конкретного и абстрактного интеллекта, 1 и 4 год обучения

способ группировки, отражающий развитие абстрактного интеллекта, в процессе обучения максимально развивается у учащихся в ЭДСО (3,3), результаты достоверно подтверждаются ( $U=331,5$ ,  $p<0,01$ ); минимальные результаты к 4-му классу выявлены у учеников из ГСО (0,9). Другими словами, ГСО обеспечивает оптимальный уровень развития конкретного интеллекта и ассоциативных способностей, характерных для младшего школьного возраста. Напротив, ЭДСО расширяет зону ближайшего развития школьников, «работает» на опережение, так как абстрактный интеллект и когнитивные способности преобладают над ассоциативными способностями не ранее 5–6-го класса средней школы.

Результаты исследования когнитивного развития младших школьников в разных системах позволили сделать вывод о том, что каждая из систем начального обучения обнаруживает влияние на структуру и динамику интеллектуально-когнитивного развития обучающихся.

Образовательные модели демонстрируют разный уровень эффективности развития парциальных когнитивных способностей к 4-му году обучения в начальной школе. ЭДСО обеспечивает максимальный уровень развития общей осведомленности ( $m=38,4$ ), способности к классификации и понятийной абстракции ( $m=23,5$ ), запаса знаний ( $m=18,9$ ), особенностей развития логического мышления и умения выделять существенные признаки ( $m=13,1$ ), что соответствует теоретическим исследованиям. Наиболее высокие результаты по сравнению с другими системами обучения выявлены в ЗСО по субтесту «Наблюдательность» ( $m=21,7$ ); также дети, обучающиеся в ЗСО, показали достаточно высокие результаты по субтесту «Завершение картинки» ( $m=12,3$ ), отражающему особенности логического мышления. Кроме того, достаточно высокие показатели обнаружены у детей, обучающихся в классах ГСО по уровню развития способности к классификации и понятийной абстракции ( $m=21,7$ ), уровню развития наблюдательности ( $m=21,4$ ) и запасу знаний ( $m=17$ ).

ные при помощи методики ВСГ данные подтверждают теоретические положения Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Согласно Ж. Пиаже, школьный возраст соответствует стадии конкретных операций, которая характеризуется в доминировании ассоциативных группировок на протяжении обучения в начальной школе.

Переход к «вербальной реальности» в младшем школьном возрасте еще не завершен, необходимо помочь ребенку преодолеть центральные перцептивные схемы мышления, и, конечно же, не следует останавливать этот процесс. Переход от одной стадии интеллектуального развития к другой предусматривает определенный инкубационный период под латентного накопления изменений и переструктурирования структуры репрезентации знаний [8].

Таким образом, все развивающие системы начального обучения избирательно стимулируют отдельные когнитивные процессы. Каждая развивающая система со временем должна стать традиционной, что потребует изменения их средств и методов обучения.

#### Список литературы

1. Акимова, Е. Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся в различных формах начального обучения: дисс. ... канд. психол. наук / Е. Ю. Акимова. – Ярославль, 2002.
2. Вахрушева, И. Г. Исследование динамики индивидуально-психологических особенностей учащихся в условиях традиционной и развивающей образовательных технологий: на материале лонгитюдного исследования младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук / И. Г. Вахрушева. – Казань, 1999.
3. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер. – М., 2001.
4. Вильсон, Г. Узнай коэффициент интеллекта своего ребенка / Г. Вильсон, Дж. Гилл. – М., 1998.
5. Герасимов, В. Д. Математика: Системный подход к построению содержания обучения / В. Д. Герасимов, А. П. Лобанов // Начальная школа. – 1996. – № 5. – С. 41–50.
6. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Минск, 1992.
7. Диагностика и коррекция психического развития ребенка / под ред. Я. Л. Коломинского, С. И. Коптевой, А. П. Лобанова. – Минск, 1999.
8. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1996.
9. Лобанов, А. П. Вербальная реальность как критерий развития интеллекта младших школьников / А. П. Лобанов // Психология и дети: рефлексия по поводу защиты права ребенка. – Минск, 1999. – С. 82–84.
10. Лобанов, А. П. Интеллект и когнитивные стили / А. П. Лобанов. – Орша, 2006.
11. Мигеева, Л. Г. Реализация задач общего развития младших школьников в педагогической системе Л. В. Занкова: дисс. ... канд. психол. наук / Л. Г. Мигеева. – М., 2001.
12. Психологическое сопровождение развивающего и традиционного обучения младших школьников / сост.: И. В. Ботяновская, В. Д. Герасимов, А. П. Лобанов. – Орша, 2005.
13. Ратанова, Т. А. Общая психология: диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова. – М., 1998.
14. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб, 2002.