

Дискуссии

© 1997 г. Н.Н. Подьяков

ДОМИНИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Приведены результаты исследований, свидетельствующих о доминировании в дошкольном детстве процессов интеграции (синтеза) над процессами дифференциации (анализа), что обеспечивает целостность детской психики. Обосновывается кардинально важное значение глобальных и диффузных психических структур в развитии ребенка. Раскрывается их поисковая и прогностическая функция.

Ключевые слова: целостность психики ребенка, процессы интеграции (синтеза) и дифференциации (анализа), глобальные и диффузные психические структуры.

Целостность — одна из важнейших характеристик как психики развивающегося ребенка, так и зрелого взрослого человека [3, 4, 6, 7]. Уже изначально психика — целостное образование. Интенсивно усложняясь в детские и юношеские годы, она не теряет целостности на любых этапах своего развития. Временное нарушение целостности той или иной сферы психики ребенка вызывает кризисы развития, которые преодолеваются путем восстановления этой целостности. Ее сохранение при кардинальных изменениях психики достигается с помощью таких процессов, как саморегуляция, самоуправление, самоконтроль и т.д.

В данной статье мы кратко рассмотрим процессы интеграции (взятые во всей их всеобщности и универсальности) как важнейший фактор, обеспечивающий целостность детской психики.

В ряде отечественных и зарубежных работ (И.М. Сеченов, Л.С. Выготский [1], К. Коффка, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Х. Вернер) психическое развитие ребенка понимается как рост внутренней дифференцированности и расчлененности исходных простых целостных глобально-диффузных структур. Умственное развитие ребенка подчинено всеобщему универсальному закону системной дифференциации.

Принимая эти основные положения, мы вместе с тем подчеркиваем, что важнейшим моментом в любых процессах дифференциации является сохранение целостности тех психических структур, которые дифференцируются. Парадоксально, но факт: дифференциация должна происходить без серьезных нарушений целостности психических структур, иначе она просто теряет свой смысл, поскольку потеря целостности ведет к исчезновению того содержания, которое дифференцируется. Поэтому так важно во всех этих случаях доминирование процессов интеграции, являющихся основой целостности любых психологических структур. Дифференциация часто ведет к потере целостности некоторых структур. *Момент дифференциации — это уход на какое-то время от целостности. Затем она восстанавливается на более высоком уровне в ходе интеграции.*

Таким образом, при неразрывном единстве процессов дифференциации и интеграции

(анализа и синтеза – в самом широком их понимании) можно выделить этапы развития, в которых преимущественно осуществляются процессы интеграции. При этом процессы дифференциации хотя и выступают необходимым компонентом процесса развития, но, вместе с тем, будучи включенными в процессы интеграции как в более сложное целое, выполняют там хотя и важные, но все же подчиненные, вспомогательные функции. Далее следуют этапы развития, которые вновь характеризуются доминированием процессов дифференциации, а процессы интеграции играют на этих этапах вспомогательную роль.

Рассмотрение детской психики как целостного образования позволяет сделать вывод о том, что основой объединения, интеграции ведущих психических процессов ребенка является образ матери, выступающий во всей его всеобщности. Он пронизывает всю детскую психику, придавая ей ту или иную тональность, определяет общий взгляд ребенка на окружающий мир. В период дошкольного детства интенсивно формирующийся образ-Я занимает в этом плане подчиненное положение.

Интеграционные процессы, интенсивно развивающиеся во всех сферах психики ребенка, становятся основой возникновения целого ряда важных психических новообразований. Так, экспериментальное исследование интеграционных процессов в познавательной сфере ребенка позволило нам выделить и изучить новые стороны его познавательного развития. В своих работах 1971, 1973, 1977, 1985 гг. мы неоднократно подчеркивали, что основные формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое) тесно взаимодействуют между собой, обеспечивая в этом процессе достаточно высокий уровень познания детьми окружающего мира.

На основе длительных наблюдений и экспериментов мы пришли к выводу, что такая тесная взаимосвязь форм мышления приводит в определенных условиях к их синтезу в целостную, принципиально новую и более высокую форму, которую мы обозначили как наглядно-интуитивное мышление. Оно не сводимо ни к одной из вышеназванных форм мышления, но вместе с тем включает в себя наиболее ценные качества каждой. Не сводимо оно и к воображению и фантазии, хотя ряд свойств этих процессов включен и активно функционирует в наглядно-интуитивном мышлении. Данная форма мышления имеет свои закономерности становления и развития, проявляет особенности в ходе познания ребенком окружающего мира.

Функционирование данной формы мышления дает возможность детям дошкольного возраста подняться до понимания очень сложных, фундаментальных связей и зависимостей физического мира и окружающей их социальной действительности. Еще Л.С. Выготский отмечал удивительные познавательные возможности дошкольников, а именно, возникновение у них обобщений, широких по объему и глубоким по содержанию. На наш взгляд, такие возможности раскрываются в процессе функционирования наглядно-интуитивного мышления.

В 1970 году мы разработали и провели эксперимент с детьми старшего дошкольного возраста, направленный на исследование процесса превращения четких, ясных знаний детей в знания неопределенные (названные нами глобальными), но характеризующиеся высоким уровнем развития. В эксперименте участвовали пятилетние дети, организованные в группу по методу Е.Е. Шулешко. Дети рассаживались за столы вместе с теми, к кому они испытывали симпатии и интерес; они могли свободно общаться между собой, советоваться, спорить, сообща думать над вопросами, поставленными воспитателем.

Эксперимент проводился следующим образом. На занятии детям зачитывали несколько рассказов, в которых такое явление, как "огонь", рассматривалось лишь с точки зрения его полезных для человека свойств. Общий смысл всех рассказов таков: огонь – это тепло и свет в квартирах, это горячий обед, это жаркий костер в холодном зимнем лесу. После чтения экспериментатор задавал детям несколько вопросов по тексту, и, как правило, дошкольники правильно и четко отвечали на них (в соответствии с содержанием рассказов).

Через 3–4 дня этим же детям зачитывали другие рассказы, в которых главное внимание обращалось на опасные свойства огня – горит лес, животные бегут в панике, многие из них получают ожоги. Пылает дом, люди мечутся, выносят из пламени вещи, спасают своих близких, вызывают пожарных.

В середине этого занятия (иногда ближе к его концу) дети оживлялись, начинали переговариваться между собой. Дело в том, что они, как правило, обнаруживали противоречие между сведениями, полученными ими на первом занятии, и теми, которые им сообщили на втором. Спонтанно, без вмешательства педагога между детьми завязывалась дискуссия. Дошкольники спорили – одни из них больше склонялись к тому, что правильны сведения, полученные на первом занятии, другие – что верны знания, сообщенные на втором.

Анализ таких дискуссий показал, что в этом процессе теряли свою четкость и определенность фактически все знания, приобретенные на обоих занятиях. Самое важное заключается в том, что в ходе таких дискуссий дети самостоятельно приходили к мудрому выводу, что огонь может быть одновременно и хорошим, и плохим, и полезным, и опасным. Такой результат свидетельствует о том, что у дошкольников после временного превращения четких конкретных знаний в глобальные наблюдался обратный процесс: переход от глобальных психических образований в дифференцированные, но уже на более высоком уровне.

Исследования ряда авторов (А.В. Запорожец [2], Х. Вернер, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков и др.) позволили установить важную особенность ребенка-дошкольника, состоящую в том, что во всех сферах его психики (познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной) одновременно функционируют формы знания, существенно различающиеся степенью сформированности, зрелости. Так, у детей имеются развитые и четко структурированные знания, которые отражают объекты окружающего мира достаточно точно и полно. Вместе с тем значительная часть психических образований дошкольников характеризуется глобальностью, недифференцированностью, неустойчивостью, неопределенностью. Это объясняется тем, что последние находятся на стадии своего становления, как и психика ребенка в целом.

Классическим примером тесного взаимодействия неопределенных, неясных знаний и четких может служить случай, который произошел в дошкольном детстве с А. Эйнштейном. Ему показали компас и он достаточно быстро усвоил знания об основных деталях этого прибора и их взаимодействии. Наряду с этими знаниями у маленького Эйнштейна возникло неясное понимание каких-то таинственных скрытых сил, движущих стрелку компаса. Это настолько его потрясло, что в течение ряда лет, уже будучи школьником, он вновь и вновь возвращался к этому факту. Вероятно, именно данный случай сыграл важную роль в дальнейшей судьбе ученого.

На протяжении длительного периода времени мы исследовали особенности развития и функционирования глобальных и диффузных психических образований у детей дошкольного возраста. Приведем результаты некоторых исследований. Совместно с И.С. Фрейдкиным мы изучали уровень знаний у старших дошкольников об отдельных параметрах движения: скорости, времени и пути. Результаты экспериментов показали, что представления детей, отражающие данные явления, были неполными и неустойчивыми. После этого дошкольникам предлагали задачи, для решения которых требовалось понимание общих зависимостей между основными параметрами движения. В этих задачах дети определяли зависимость пройденного пути от скорости и времени движения, времени движения от скорости и пути и т.д.

Так задача, в которой требовалось сравнить скорости тел на основе имеющихся данных о времени и пути, предлагалась ребенку в следующем виде. На карточке были изображены две дорожки разной формы, ведущие к одному пункту (домику). В начале дорожек располагались машины. Дошкольник должен был ответить, какая дорожка длиннее, а какая короче. После правильного ответа ребенку предъявлялась другая карточка, на которой машины были нарисованы около домика. Ребенок должен был ответить, как могло случиться, что машины, выехав вместе и двигаясь по дорожкам разной длины, одновременно оказались у домика. Из 790 дошкольников в возрасте 6–7 лет эти задачи решили 58,8%. Однако форма и содержание ответов детей свидетельствовали о том, что понимание

кинематических зависимостей у них было очень неустойчивым: когда ребенка просили объяснить, почему он считает именно так, а не иначе, это понимание деформировалось, а иногда совсем исчезало.

В следующих задачах дети определяли зависимость пройденного пути от скорости и времени движения, делали вывод о времени движения на основе данных о скорости и пути движения. Следует подчеркнуть, что все решения подобных задач осуществлялись не в виде логических рассуждений, а в форме догадок и предположений. Иначе говоря, в процессе решения преобладали не совсем ясные неопределенные знания. Однако и в таком виде они позволяли детям дошкольного возраста справляться с достаточно трудными задачами.

Парадокс психического развития ребенка состоит в том, что в ряде случаев приобретение психическими структурами дифференцированности, четкости и определенности не только не повышает эффективность функционирования данных структур для понимания детьми сложных связей и зависимостей, но значительно снижает ее. Поэтому дети на основе глобальных психических структур достигают значительно более высокого уровня понимания, чем при функционировании дифференцированных структур.

Это особенно убедительно проявилось в следующем нашем эксперименте. Детей с помощью специально составленного текста вводили в социально острую противоречивую ситуацию, активизирующую одновременно различные уровни жизненного опыта ребенка: 1) достаточно простые и отработанные схемы нравственного поведения детей, 2) глубинные слои нравственного строя личности, выступающего в форме глобальных психических образований. Мы могли наблюдать в эксперименте сложные взаимоотношения и борьбу данных альтернативных структур.

Конкретно методика эксперимента состояла в следующем. Экспериментатор приглашал к себе в комнату ребенка и зачитывал ему следующий текст рассказа: «Утром мама разбудила Вову, радостно поздравила его с днем рождения и сказала: "Я испекла вкусный торт, вечером придут гости и будут пить чай с этим тортом. Дай слово, что ты не тронешь этот торт до вечера". Вова с радостью дал слово. Когда мама ушла на работу, Вова решил погулять, он вышел на лестницу и увидел там бедно одетую женщину и худенького бледного мальчика. Они молча стояли на площадке. Вова подумал, потоптался на месте, а затем решительно вошел в квартиру, взял торт и отдал его малышу. "Мы не возьмем!" – сказала женщина. Мальчик тоже стал отказываться от подарка, но Вова твердо сказал: "Сегодня мой день рождения, кому хочу, тому и дарю свой торт", – и пошел весело играть во двор. Наигравшись, он вернулся. Взглянул на пустой стол, где мама оставила торт и с ужасом подумал: "Я же дал слово маме, а не сдержал свое слово, значит я обманщик, значит я плохой!?"». Затем ребенку зачитывали другой, очень похожий рассказ, где Миша в аналогичной ситуации сдержал слово, данное маме, и не отдал торт маленькому мальчику.

После прочтения этого рассказа детям среднего и старшего дошкольного возраста задавали вопрос: *Обманщик ли Вова? Плохой ли он мальчик? Хороший ли мальчик Миша? Кто лучше: Вова или Миша?*

Подавляющее большинство детей (89%), подчиняясь логике рассказа отвечали, что Вова обманщик и плохой мальчик. Они развернули в процессе своих ответов очень четкое, логически аргументированное объяснение: "Вова нарушил слово, значит он обманщик. Раз он обманщик, значит от плохой мальчик". "Миша сдержал слово – значит он хороший мальчик, лучше чем Вова".

После наших экспериментов дошкольники занимались своими делами в детском саду и вроде бы забывали о своих ответах по поводу поведения Вовы и Миши. Вместе с тем в течение 3–4 часов после эксперимента 63% детей радикальным образом изменили свое мнение о ситуации, имевшей место в нашем рассказе.

Приведем наиболее яркий пример с Таней В. (возраст 4 года 5 месяцев). Я провел с этой девочкой эксперимент в 10 часов утра. Она, как и большинство детей сказала, что Вова обманщик и плохой мальчик, а Миша послушный и хороший ребенок. Но ушла она с эксперимента неохотно и в плохом настроении. Ближе к обеду ко мне в комнату вошла воспитатель и сказала, что Таня хочет увидеть меня еще раз. Я согласился и вот в комнату

буквально ворвалась эта девочка. "И никакой Вова не обманщик! – закричала она с облегчением. – Он хороший мальчик!" Я успокоил девочку и напомнил ей, как она хорошо рассуждала утром. "Ведь Вова дал слово маме и не сдержал его, значит он обманщик!" Ответ Тани был неожиданным: "Да, он не сдержал слово, но все равно никакой он не обманщик. Он добрый, а Миша не такой добрый, как Вова". Все поведение, все высказывания Тани свидетельствовали о том, что она смутно понимала чувствами и умом, что Вова добрый и хороший мальчик, но не могла это объяснить. Вместе с тем она не поддавалась на, казалось бы, убедительные мои рассуждения.

Большинство детей (63%), как и Таня (но менее эмоционально), изменили свое мнение о поведении Вовы и никакие аргументы и доказательства не могли поколебать их новую позицию.

Если проанализировать новую позицию детей и новые оценки героев нашего рассказа, то можно смело утверждать, что дошкольники глубоко и правильно схватывали суть сложной и противоречивой ситуации. И в этом плане они по своему уровню понимания превзошли даже некоторых взрослых.

Дети, сменившие свою позицию, искали аргументы в пользу Вовы, но часто не находили их. Это не мешало им утверждать, что Вова хороший мальчик. Иначе говоря, данный факт для них был очевиден и не требовал доказательств.

На определенном этапе этой дискуссии я неожиданно заявлял: "Ты права (ты прав), Вова действительно не обманщик, и знаешь почему?" Дети с большим интересом и нетерпением ждали моих разъяснений, направленных на поддержку их позиции. И я высказал детям следующее объяснение. "Когда Вова дал слово маме? – Когда еще не было ни женщины, ни мальчика. Когда он нарушил свое слово? – Лишь после того, как увидел женщину и мальчика на лестнице. Как видишь, все изменилось по сравнению с тем, когда он давал слово маме. Он очень хотел помочь грустному мальчику, но не хотел нарушать своего слова. Однако вынужден был нарушить слово, чтобы помочь малышу в беде. Но он нарушил его не как обманщик, а как очень добрый ребенок!". Дети (даже четырехлетки!), всем сердцем сочувствующие Вове, чрезвычайно быстро поняли и усвоили это достаточно сложное объяснение и затем успешно разъясняли его другим, дополняя своими комментариями и аргументами. "Если бы Вова, знал, что встретит бедную женщину и мальчика, он бы не стал давать слово маме, что не будет трогать торт до вечера" (Алеша Д., 5 лет 10 месяцев). "Мама сама не стала бы брать с него слово, если бы знала, что будет дальше" (Ира Е., 5 лет 11 месяцев). "А Миша наверно даже обрадовался, что дал слово маме и можно торт оставить себе" (Игорь В., 5 лет 3 месяца). "Миша хороший, послушный, но не совсем добрый" (Света Н., 5 лет 7 месяцев).

В данных экспериментах обращает на себя внимание первоначальная четкость и обоснованность рассуждений детей. Именно это оттормаживало другие более неопределенные и глобальные помыслы и чувства детей, которые позволяли им подняться на очень высокие уровни понимания, значительно превосходившие достижения дошкольников, показанные в русле четких и ясных рассуждений.

Далее мы провели еще целый ряд разнообразных экспериментов в этом направлении и получили сходные результаты.

Таким образом, целый ряд знаний и представлений детей функционируют в психике ребенка в виде глобальных малодифференцированных психических образований. С возрастом в процессе развития детей эти структуры дифференцируются, расчлениваются, реализуя заложенное в них содержание, и приобретают форму четких и ясных знаний и представлений. Таким образом, в этих структурах в своеобразной форме заложены перспективы развития ребенка по ряду магистральных направлений и на длительный период – месяцы и годы. Эти структуры содержат в себе, образно говоря, как ближние, так и дальние горизонты развития ребенка (в отличие от "зоны ближайшего развития" Л.С. Выготского [1]).

Следует подчеркнуть, что мы здесь рассмотрели лишь небольшую часть этой огромной области глобальных психических образований, которая составляет в общей сложности значительную долю психики ребенка. Данная область выступает как исходный момент зарождения и развития будущих фундаментально развитых психических новообразований. Поэтому есть основания утверждать, что все основные секреты психического развития ребенка следует искать в структуре и функциони-

ровании именно этих, называемых нами глобальными, малодифференцированных психических образований, которые содержат в себе все время изменяющуюся и корректирующуюся программу развития ребенка.

В ходе различных видов деятельности (игре, продуктивной деятельности, детском экспериментировании) у ребенка появляется множество подобных источников зарождения и роста новых психических образований, отражающих в зачаточной форме как фундаментальные, так и менее значимые связи и отношения окружающей действительности. Эти психические образования едины по своему происхождению и устремленности в будущее, в перспективу. Вместе они образуют мощную целостную систему, определяющую основные направления развития ребенка.

Каким же образом они возникают? Какие условия наиболее благоприятны для их рождения и развития? С этой целью мы провели ряд исследований, в которых детям 5–6 лет предлагались специально созданные игровые установки – что-то среднее между игрушкой и серьезной технической конструкцией. В каждой был заложен ряд взаимосвязанных зависимостей все возрастающей сложности. Ребенок мог воздействовать на установку с помощью специальных органов управления (рычагов, кнопок и т.п.). Экспериментатор предлагал ребенку поиграть с новой игрушкой самому, без помощи взрослого.

В этих условиях ребенок выступал как настоящий исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на изучаемый объект с целью его познания и освоения. Мощная потребность в новых впечатлениях придавала этой деятельности экспериментирования высокий энергетический потенциал, сопровождаемый эмоциональным подъемом. Детское экспериментирование характеризовалось общей направленностью на целостное понимание связей и зависимостей, заложенных в установке. Такая направленность выступала как основной мотив деятельности детей.

Это было выражено особенно ясно, когда ребенок, овладев первым уровнем сложности, подступал к следующему. У большинства детей возникало множество догадок, предположений о возможных вариантах связей между элементами установки. Дошкольники в ходе практических действий сразу же проверяли свои догадки. Если они не подтверждались, то дети выдвигали другие гипотезы и предположения. Иначе говоря, овладение каждым уровнем сложности начиналось с возникновения и развития глобальных диффузных представлений детей о принципах работы установки. Затем эти представления прояснялись, увязывались в единое целостное понимание нового объекта.

В ряде случаев дети, еще не овладев до конца очередным уровнем сложности, уже начинали набирать материал и выдвигать гипотезы о следующем. Конечно, далеко не все дети овладевали высшими уровнями сложности, но основная тенденция к их целостному пониманию у большинства дошкольников была выражена ярко. Исследования детской деятельности экспериментирования (как и других видов деятельности) позволили выявить основные источники продуцирования глобальных психических структур.

Таким образом, в психическом развитии ребенка имеет место закономерность, состоящая в том, что глобальные психические образования непрерывно возникают, множатся, образуя широкий фронт интенсивного развития психики. Иначе говоря, область глобальных структур – это область стремительного развития психики ребенка. В связи с потребностью дошкольника в непрерывном обновлении любых психических образований глобальные структуры занимают в общем развитии ребенка доминантное положение. Последнее обусловлено чрезвычайно мощным творческим потенциалом развития, который представлен в данных структурах. Этот потенциал особенно значим в плане их интеграции в еще более глобальные структуры, лежащие в основе детского воображения и фантазии. Они способствуют познанию детьми очень сложных связей и зависимостей внешнего и внутреннего мира. Следует отметить особое значение этих структур как основы развития всех видов детского творчества.

Важно подчеркнуть, что глобальные структуры содержат в себе (как в потен-

циальной, так и в активной формах) богатые запасы информации, которая затем высвобождается в ходе процессов дифференциации.

В реальной жизни ребенок довольно часто не спешит прояснять, расчленять то содержание, которое представлено в глобальных структурах (в глобальных образах, представлениях и т.п.). Этап дифференциации значительно запаздывает, а иногда вообще отодвигается на продолжительное время. В таких условиях данные структуры приобретают известную самостоятельность и независимость. Дошкольник оперирует ими как самостоятельными, самодостаточными единицами психики. Такой своеобразный способ познания окружающего мира, а в более широком смысле – способ функционирования психики, приобретает универсальное значение в психическом развитии ребенка. Этот способ имеет как свои недостатки, так и несомненные достоинства, обеспечивая стремительность приобретения новых знаний, представлений (пусть в глобальной и диффузной форме), возможность охвата широкого круга разнообразных явлений. Ребенок, сосредоточив свою познавательную (или другого рода) активность на том или ином объекте, успевает выделить за относительно небольшой промежуток времени ряд свойств и связей этого объекта (иногда достаточно существенных), и, не углубляясь в их анализ, переходит к следующим предметам и явлениям, опять-таки не задерживаясь ни на одном из них.

Несомненно, у каждого ребенка бывает и достаточно длительный и углубленный этап ознакомления с каким-либо особо заинтересовавшим его явлением. Однако основная тенденция в способах функционирования глобальных структур сохраняется.

Все эти особенности функционирования психики ребенка обуславливают не только стремительное накопление новых знаний, но и широту их взаимодействия, и, в конечном счете, стремительность психического развития ребенка от рождения до 6 лет.

Многие авторы (Э. Клапаред, К. Коффка, Х. Вернер, Дж. и Э. Гиббсоны, Н.И. Чуприкова [8]), характеризуя особенности психических процессов детей, отмечают их глобальность, слитность, слабую дифференцированность. В связи с этим они подчеркивают необходимость анализа дифференциации, расчленения данных психических образований, что вполне справедливо. Однако тогда из поля зрения исследователей ускользает важная деталь. Дело в том, что интенсивные процессы дифференциации необходимо предполагают еще более интенсивные процессы интеграции, синтеза, в ходе которых глобальные психические образования возникают. В связи с этим процесс возникновения все новых глобальных психических образований должен обгонять процессы дифференциации, создавая резервы для развертывания процессов анализа.

Исследования, проведенные нами в этом направлении, позволили выделить фундаментальную закономерность, состоящую в том, что формирование любого более высокого (чем предыдущий) уровня психического развития ребенка характеризуется интенсивным процессом возникновения глобальных, малодифференцированных психических образований, которые являются необходимым первоначальным этапом становления данного уровня развития и выполняют в этом отношении важнейшие функции в общем психическом развитии ребенка. Так, в познавательной сфере эти глобальные образования выступают как своеобразные и вместе с тем эффективные средства познания сложных объектов, сложных связей и зависимостей, находящихся на пределе познавательных возможностей ребенка.

Таким образом, оценка роли и значения той или иной развивающейся структуры (в том числе, и глобальной, малодифференцированной) должна осуществляться с учетом того, к какому уровню развития она принадлежит. Глобальные структуры могут принадлежать к различным уровням развития (в том числе, и к очень высоким) и, соответственно, выполнять в составе этого уровня сложные и ведущие функции. Данные структуры являются результатом специфических и малоизученных форм интеграции и относятся (несмотря на свою глобальность и диффузность!) к наиболее высоким формам развития ребенка. Они выступают как важнейший компонент передовой, поиско-

вой части психики. Мы специально выделяем поисково-пробующие формы интеграции, когда синтезируются несколько глобальных структур, "нащупывающих" ту или иную закономерность.

ВЫВОДЫ

1. Интеграционные процессы, взятые во всей их всеобщности и универсальности, являются важнейшим фактором, обеспечивающим целостность детской психики в процессе ее кардинальных изменений в онтогенезе.

2. Психическое развитие ребенка характеризуется непрерывным возникновением глобальных и диффузных психических образований все более высокого уровня. Данные глобальные структуры образуют широкий фронт интенсивного развития психики, иначе говоря, они – передовая линия стремительного развития психики ребенка. Чем интенсивнее идет процесс психического развития ребенка, тем больший удельный вес приобретают неопределенные глобальные психические образования.

3. Все психические процессы чрезвычайно подвижны, гибки, изменчивы. Вместе с тем неопределенные, неустойчивые психические образования, находящиеся на стадии интенсивного развития, обладают всеми этими качествами в большей мере, чем какие-либо другие. Поэтому к ним применимы термины "сверхподвижные", "сверхгибкие", "сверхчувствительные".

4. Наиболее глубокое и тонкое понимание детьми дошкольного возраста сложных отношений и ситуаций является результатом функционирования глобальных диффузных психических структур, выступающих у детей в форме не совсем ясных знаний, догадок, предположений. При этом наблюдается доминирование интеграционных процессов, способствующих разностороннему охвату всех основных компонентов ситуации, что повышает уровень ее понимания. Иначе говоря, вначале ребенок успешно познает сложные объекты на уровне неопределенных, неясных знаний и по-другому познавать не может.

5. Имеется большое количество фактов, свидетельствующих о том, что преждевременное формирование процессов дифференциации ведет к значительному ослаблению способности целостного осмысления и понимания ребенком сложных ситуаций и объектов.

6. Обобщая вышеизложенное, следует сформулировать основное положение. *В психическом развитии ребенка имеют место две противоположные тенденции: первая – переход от глобального к дифференцированному, вторая – переход от дифференцированного к глобальному.* Последняя тенденция является значительно менее изученной, хотя играет чрезвычайно важную роль в общем психическом развитии ребенка.

7. Таким образом, основная закономерность развития ребенка состоит в значительном доминировании процессов синтеза (интеграции). Иначе говоря, на этапе дошкольного детства процессы синтеза в определенном отношении обгоняют процессы анализа, сохраняя при этом свою неразрывную связь с последними. Данная закономерность развития имеет еще одну особенность. Дело в том, что интеграционные процессы крупными мазками намечают, прорисовывают так называемые горизонты детского развития, то есть выполняют поисковую и прогностическую функцию в общем процесса психического развития ребенка.

Доминирование интеграционных процессов у дошкольников накладывает печать на все сферы их психики (интеллектуальную, эмоциональную, мотивационно-потребностную) и определяет стратегию и тактику воспитательно-образовательной работы с детьми. Одна из важных линий такой работы состоит в создании благоприятных условий для проявления собственной активности детей, что способствует саморазвитию, в процессе которого происходит интенсивное генерирование глобальных малодифференцированных психических образований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. М.: Педагогика. 1982. С. 5–360.
2. *Запорожец А.В.* Избр. психологические труды. М., 1988.
3. *Лисина М.И.* Отношение процесса общения. М., 1986.
4. *Новоселова С.Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.
5. *Поддьяков А.Н.* Обучение дошкольников комбинаторному экспериментированию // *Вопр. психологии.* 1991. № 4. С. 29–34.
6. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
7. *Флейвелл Дж.* Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
8. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение. М., 1995.