

УДК 159.922.2:373.3

https://doi.org/10.33619/2414-2948/115/71

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ИЛИ ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

©*Исхакова Г. У., Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызстан; Интеллектуальная школа физико-математического направления им. Назарбаева, г. Астана, Казахстан*

## PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT FACILITATE OR HINDER THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

©*Iskhakova G., Ph.D., Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyzstan; Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics, Astana, Kazakhstan*

*Аннотация.* Проанализированы психологические факторы, способствующие и препятствующие интеллектуальному развитию младших школьников. Рассмотрены внутренние и внешние условия, влияющие на становление познавательной активности, включая мотивационно-эмоциональный фон, характер образовательной среды, стиль педагогического взаимодействия, а также поддержку со стороны семьи. Показано, что развитие интеллектуального потенциала в данном возрасте зависит не только от исходных когнитивных задатков, но и от степени субъективного комфорта ребёнка в учебной ситуации. Отдельное внимание уделено таким сдерживающим факторам, как тревожность, страх ошибки, перегрузка, недостаток психологической поддержки. Выявлена важность дифференцированного подхода к сопровождению познавательных процессов, учитывающего индивидуальные реакции детей на образовательные стимулы. Сделан вывод о том, что интеллектуальное развитие в младшем школьном возрасте представляет собой не только когнитивный, но и глубоко эмоционально обусловленный процесс, требующий тонкой настройки всех компонентов образовательного взаимодействия.

*Abstract.* This article analyzes psychological factors that either promote or hinder the intellectual development of younger school-aged children. Both internal and external conditions influencing the formation of cognitive activity are examined, including the motivational-emotional background, the nature of the educational environment, pedagogical interaction styles, and family support. It is shown that the development of intellectual potential at this stage depends not only on initial cognitive abilities, but also on the child's subjective sense of comfort within the learning context. Special attention is given to limiting factors such as anxiety, fear of failure, cognitive overload, and lack of psychological support. The importance of a differentiated approach to supporting cognitive processes is identified, taking into account children's individual responses to educational stimuli. It is concluded that intellectual development in primary school age is not only a cognitive but also a deeply emotionally mediated process, requiring fine-tuned coordination of all components of the educational interaction.

*Keywords:* intellectual development, cognitive activity, motivational-emotional environment, educational barriers, psychological and pedagogical support, primary school age, individual differences, cognitive receptivity.

*Ключевые слова:* интеллектуальное развитие, когнитивная активность, мотивационно-эмоциональная среда, образовательные барьеры, психолого-педагогическая поддержка, младший школьный возраст, индивидуальные различия, познавательная восприимчивость.

Интеллектуальное развитие ребёнка на начальном этапе школьного обучения представляет собой не просто накопление знаний, а сложный процесс формирования умственных структур, обеспечивающих способность к познавательной инициативе, смысловому восприятию и гибкому мышлению. Именно в этот возрастной период закладываются основы когнитивной самостоятельности, которая в дальнейшем определяет траекторию всей образовательной биографии личности. Психологическая наука всё более подчёркивает, что интеллектуальный рост младшего школьника не является спонтанным явлением, происходящим исключительно в условиях систематического обучения. Он обусловлен множеством взаимодействующих факторов – от эмоциональной стабильности и социальной включённости до когнитивных установок и личностной рефлексии. Нередко интеллектуальный потенциал оказывается «заперт» в неблагоприятной образовательной среде или подавлен недостатком психологической поддержки со стороны взрослых.

Современные реалии требуют от начальной школы не только обучения буквам и цифрам, но и создания условий для раскрытия интеллектуального ядра личности. Отсутствие внимания к психолого-педагогическим аспектам этого процесса может привести к феномену скрытой стагнации – когда ребёнок внешне усваивает материал, но внутренне теряет интерес к познанию как таковому. Исследование факторов, влияющих на развитие интеллектуальной активности младших школьников, приобретает всё большую значимость в условиях поиска новых ориентиров в образовательной психологии, где человеческий интеллект рассматривается не как результат, а как открытая система, формирующаяся в непрерывном диалоге с миром, с другими людьми и с самим собой.

Интеллект в современной психологии трактуется как интегративная структура познавательных способностей, обеспечивающая индивиду способность к адаптации в новых условиях, к решению нестандартных задач и к рефлексивному оперированию знаниями. В рамках когнитивного подхода интеллект рассматривается не как сумма знаний, а как способность к их организации, трансформации и продуктивному применению. Он включает логико-аналитическое, вербально-речевое, образное, социальное и практическое мышление, а также элементы метапознания.

Интеллектуальное развитие – это не просто количественное приращение когнитивных ресурсов, но качественное преобразование структур мышления и способов познания. Оно выражается в усложнении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), расширении смысловых ориентиров и формировании когнитивной самостоятельности. Этот процесс носит динамичный характер и во многом зависит от содержательной насыщенности образовательной среды, уровня мотивации и характера взаимодействия ребёнка с социумом.

Младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет) представляет собой критический этап в онтогенезе, когда ребёнок впервые вступает в систематическую учебную деятельность как ведущую. Психологические особенности младшего школьного возраста представляют собой сложную систему взаимосвязанных изменений, охватывающих как познавательную, так и эмоционально-личностную сферу ребёнка. «В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение строится вся система отношений ребенка с взрослыми людьми» [3].

Начало школьного обучения – не просто формальный рубеж. Оно изменяет всю структуру сознания, поскольку учебная деятельность требует произвольности, внутренней организованности, устойчивости внимания, способности к саморегуляции и пониманию социальных норм. Впервые у ребёнка формируется то, что Л.С. Выготский называл «внутренней позицией школьника» – осознанное отношение к знаниям, обязанностям и собственному месту в мире культуры. Это возраст интенсивного роста не только физического и физиологического, но и когнитивного – закладывается фундамент мышления, памяти, внимания и других психических процессов, от которых зависит вся дальнейшая образовательная траектория.

Когнитивные функции в этот период претерпевают заметную перестройку. Внимание становится более устойчивым и управляемым, хотя его объём и длительность концентрации ещё ограничены. Младшие школьники способны удерживать цель и переключаться между задачами, но чаще всего нуждаются во внешней мотивации и понятной, чётко структурированной деятельности. Одновременно с этим развивается память: усиливаются элементы произвольности, формируются мнемонические приёмы, ребёнок начинает осознавать способы запоминания. На фоне доминирующей наглядности всё чаще возникает смысловое запоминание, когда ребёнок стремится понять, а не просто механически воспроизвести материал. «Развитие памяти в школьные годы, как подчёркивал А.Л. Смирнов, проходит поэтапно: у детей от 6 до 14 лет активно формируется механическая память на логически связанные единицы информации, однако с возрастом постепенно снижается преимущество запоминания осмысленного материала, уступая место другим формам запоминания» [5].

Особое значение приобретает развитие мышления. Происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному, а затем и к элементам словесно-логического мышления. Ребёнок учится проводить сравнение, обобщать, классифицировать, находить причинно-следственные связи, но при этом его рассуждения ещё часто опираются на конкретные образы. Формирующееся логическое мышление требует систематической интеллектуальной стимуляции, которая возможна лишь в развивающей образовательной среде. Воображение в младшем школьном возрасте сохраняет свою яркость, но постепенно приобретает черты осмысленного моделирования и начинает обслуживать познавательные задачи. Теперь оно тесно связано с речью, мышлением и даже саморегуляцией, особенно в ситуациях решения проблем или творческого осмысления учебных заданий.

Однако когнитивное развитие неотделимо от социально-эмоциональной сферы, которая в этот возрастной период также активно перестраивается. Младшие школьники становятся чувствительны к оценке со стороны взрослых, а также сверстников. Появляется устойчивая самооценка, закладываются механизмы внутренней мотивации, формируется ответственность за результат. Учебная неудача может восприниматься крайне болезненно и провоцировать снижение уверенности в себе, что требует от педагога высокой степени эмпатии и такта. Потребность в признании, принадлежности к коллективу, эмоциональной стабильности напрямую влияет на способность ребёнка к продуктивной познавательной деятельности.

Общение выходит на новый уровень – теперь ребёнок учится координировать своё поведение с другими, соблюдать правила группового взаимодействия, выстраивать более сложные формы социальной связи. Его отношения с взрослыми становятся менее ситуативными и более рефлексивными: школьник уже способен понимать мотивы, цели и ожидания окружающих. В то же время он активно сравнивает себя с другими, осмысливает

свои достижения и неудачи, постепенно вырабатывает чувство учебной и социальной идентичности.

Таким образом, младший школьный возраст – это не просто период адаптации к школе, а ключевой этап в развитии базовых психических функций, способностей к обучению, формировании внутренней мотивации и самосознания. Он требует внимательного, научно обоснованного подхода со стороны педагогов и психологов, так как именно в этом возрасте формируются те основания, на которых в дальнейшем будет строиться личностный и интеллектуальный рост ребёнка.

Интеллектуальное развитие младшего школьника невозможно рассматривать как изолированный процесс, зависящий исключительно от врождённых способностей или уровня подготовки ребёнка. Его вектор определяется целым комплексом психологических факторов, каждый из которых играет роль катализатора или, напротив, тормозящего механизма. В числе наиболее значимых факторов следует выделить мотивацию к обучению и познанию, качество образовательной среды, уровень эмоционального комфорта, характер взаимодействия с семьёй и педагогами, а также применяемые методы обучения, особенно с включением игровых и развивающих технологий.

Формирование устойчивой мотивации к обучению – это первый и, пожалуй, самый фундаментальный психологический двигатель интеллектуального роста. В младшем школьном возрасте мотивация носит преимущественно внешне ориентированный характер: ребёнок стремится порадовать учителя, получить похвалу, завоевать признание в коллективе. Однако именно в этот период возможен переход к более зрелым формам познавательной активности, основанным на интересе к самому процессу познания. Если у ребёнка появляется ощущение, что учёба – это не обязанность, а возможность открывать мир и себя в нём, интеллектуальное развитие получает мощный импульс. Здесь важна не просто заинтересованность, а формирование личностного смысла в обучении, когда ребёнок осознаёт, зачем он учится и как полученные знания могут быть применимы.

Неотъемлемым условием для раскрытия интеллектуального потенциала становится поддерживающая образовательная среда. Это не столько физическое пространство, сколько совокупность психологических условий, при которых ребёнок чувствует себя в безопасности, свободно выражает мысли, не боится ошибок и получает конструктивную обратную связь. Такая среда формируется через уважительное отношение, доброжелательную атмосферу и педагогическую позицию, ориентированную на развитие, а не только на результат. Когда в классе царит дух сотрудничества, а не соперничества, когда поощряется не только правильный ответ, но и нестандартный ход мысли – именно тогда развивается креативное мышление и гибкость интеллекта.

Тесно связана с этим и тема эмоционального благополучия. Эмоционально уравновешенный ребёнок гораздо легче усваивает новые знания, проявляет инициативу, способен концентрироваться и доводить начатое до конца. В то же время тревожность, неуверенность, страх перед оценкой – всё это может блокировать даже высокий интеллектуальный потенциал. Важно, чтобы ребёнок чувствовал принятие и уважение, знал, что ошибка – это часть пути, а не причина для стыда. Эмоциональная устойчивость – это своего рода внутренний фундамент, на котором строятся устойчивые познавательные стратегии.

Немалую роль в формировании этого фундамента играет поддержка со стороны семьи и педагогов. Родительское внимание, вовлечённость в образовательную жизнь, доверительный стиль общения, интерес к школьным делам – всё это создаёт у ребёнка ощущение значимости его усилий. Важно не просто контролировать выполнение заданий, а

быть активным участником в учебном процессе: обсуждать, помогать ставить цели, радоваться маленьким победам. Педагог же становится не только носителем знаний, но и источником эмоционального подкрепления, моделью уверенности, терпения и уважения к личности ученика. Там, где есть чёткая, но мягкая структура требований, совмещённая с чуткостью к индивидуальным особенностям, возникает благоприятный климат для развития мышления.

Наконец, нельзя переоценить значение развивающих методов обучения, в особенности тех, что интегрируют элементы игры, творчества и исследовательской деятельности. «Игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися – развивающие игры, игры, направленные на развитие познавательной и социальной рефлексии, отдельных мышечных процессов: памяти, внимания, воображения, мышления» [1]. Игровые технологии не просто делают процесс интересным – они соответствуют возрастным особенностям младшего школьника, у которого ещё доминирует образное и наглядное мышление. Игра позволяет ребёнку свободно пробовать, экспериментировать, находить оригинальные решения и одновременно осваивать логические структуры, причинно-следственные связи, формировать обобщения. Проблемно-поисковые задания, проекты, моделирование ситуаций – всё это активизирует мышление, развивает способность к анализу, синтезу и рефлексии. Если обучение становится личностно значимым, насыщенным смыслом и эмоциональной вовлечённостью, то интеллектуальное развитие переходит из формального процесса в живую, творческую практику.

Психологические условия, в которых развивается младший школьник, – это тонко настроенный механизм, где каждая составляющая поддерживает другую. Мотивация, поддержка, эмоциональное равновесие и методологическое разнообразие не работают по отдельности. Они образуют динамичную систему, в которой интеллект ребёнка не просто развивается, а раскрывается в своей глубинной и многогранной природе.

Несмотря на врождённые способности и потенциал к познанию, существуют определённые психологические факторы, которые способны не просто замедлить, но и существенно нарушить формирование интеллектуальных умений. Эти факторы мешают ребёнку раскрывать свои способности, снижают учебную активность и искажают отношение к процессу получения знаний. Среди них особенно значимыми являются дефицит познавательной мотивации, страх перед совершением ошибок, устойчивое психоэмоциональное напряжение, жёсткий и авторитарный стиль общения со стороны взрослых, а также перегрузка школьными требованиями и недостаток времени для восстановления. Также нужно помнить, что «школьная жизнь погружает ребёнка в строго регламентированную систему требований, где он должен соблюдать дисциплину, осваивать учебные навыки и нести ответственность за свои действия, что делает этот период потенциально стрессогенным из-за резкого усложнения условий его повседневной жизни» [4].

Когда мотивационная основа обучения оказывается не сформированной или разрушается под давлением внешних ожиданий, ребёнок начинает воспринимать учебную деятельность как вынужденную, неинтересную и даже тягостную обязанность. Угасает естественная познавательная активность, теряется интерес к вопросам, которые ранее вызывали любопытство. Вместо внутреннего стремления к познанию возникает пассивное ожидание указаний и оценок. Если учебный процесс лишён смысла в глазах ребёнка, то он становится поверхностным, механическим, а интеллектуальное развитие начинает замедляться, утрачивая творческую направленность.

В дополнение к этому, существенным препятствием является устойчивый страх перед ошибками. У младших школьников особенно обострено стремление соответствовать требованиям взрослых, и если учебная среда формирует установку на безошибочность как единственную норму, возникает постоянное напряжение. Ребёнок боится проявить инициативу, не решается предложить нестандартное решение, предпочитает молчать, чтобы не «сделать хуже». Ошибка воспринимается как угроза – не только оценке, но и личной ценности. В таких условиях снижается активность мышления, развивается избегающее поведение, а творческий компонент интеллекта постепенно блокируется.

Психозоциональное напряжение и тревожность – факторы, напрямую влияющие на когнитивные функции. Возникая на фоне неуверенности, перегрузок или межличностных конфликтов, тревожность сужает объём внимания, нарушает процессы памяти и замедляет мыслительную активность. Тревожный ребёнок, даже обладая высоким уровнем интеллекта, часто оказывается неспособен продемонстрировать его в полной мере. Его усилия направлены не на решение задач, а на внутреннее «удержание» эмоционального равновесия. Это состояние истощает ресурсы и создаёт ощущение постоянной перегрузки, при этом учебные успехи начинают носить нестабильный характер.

Особенно значимо влияние стиля общения взрослых с ребёнком. Авторитарный подход, при котором преобладают директивность, контроль, жёсткие требования и обесценивание усилий, формирует у школьника чувство беспомощности. В таких условиях интеллектуальное развитие подменяется формальным выполнением инструкций, в ущерб самостоятельности и критическому мышлению. Страх перед наказанием или осуждением вытесняет познавательный интерес, а интеллектуальные достижения становятся скорее актом подчинения, чем творческого поиска. На фоне авторитарной модели исчезает внутренняя инициатива, а развитие ребёнка принимает адаптивный, а не созидательный вектор.

И наконец, важным тормозящим фактором выступает переутомление и перегрузка учебной программой. В условиях интенсивного темпа обучения, обилия внеурочных заданий и высоких ожиданий как со стороны школы, так и семьи, психические ресурсы ребёнка истощаются. Появляется усталость, раздражительность, снижение концентрации, утрата интереса даже к ранее привлекательным видам деятельности. В этом состоянии мозг ребёнка работает не на развитие, а на выживание – минимизацию усилий, избегание новых задач, защиту от стресса. Как следствие, замедляется формирование интеллектуальных структур, нарушаются процессы усвоения и переработки информации.

Психологические препятствия к интеллектуальному развитию младших школьников складываются не из врождённых ограничений, а из среды, в которой ребёнок ощущает себя недостаточно свободным, поддержанным и понятым. Это не просто барьеры, а сигналы – о необходимости пересмотра подходов, об изменении вектора взаимодействия, о поиске баланса между требовательностью и поддержкой. И чем раньше взрослые – будь то родители, педагоги или психологи – начнут замечать эти сигналы, тем больше шансов, что интеллект ребёнка не только сохранится, но и раскроется в полной мере.

Каждый психологический фактор – будь то поддерживающий или тормозящий – оставляет отпечаток на формировании познавательной сферы. Однако степень воздействия тех или иных факторов не одинакова для всех детей. Индивидуальные различия в темпераменте, уровне эмоциональной устойчивости, стиле мышления и предыдущем опыте играют ключевую роль в восприятии учебной среды. Один ребёнок может с энтузиазмом воспринимать интенсивную программу и демонстрировать рост познавательной активности, в то время как другой в условиях того же уровня нагрузки может испытывать утомление,

тревожность и снижение учебной продуктивности. Некоторым детям требуется больше эмоциональной поддержки и времени для усвоения нового материала, в то время как другие уверенно действуют в условиях частых проверок и соревновательной атмосферы. Таким образом, влияние психологических факторов на интеллектуальное развитие носит как системный, так и глубоко индивидуализированный характер. Эффективное сопровождение младшего школьника предполагает не только создание условий, способствующих развитию интеллекта, но и чуткое внимание к уникальным особенностям каждого ребёнка – его потребностям, чувствительности, темпу развития и восприятию учебного пространства.

Интеллектуальное развитие младших школьников – это не просто результат биологической зрелости или количества полученных знаний, а отражение сложной динамики между внутренним миром ребёнка и окружающей его образовательной и социальной средой. В ходе анализа стало очевидно, что интеллект в младшем школьном возрасте формируется под воздействием множества психологических факторов, каждый из которых может стать как ресурсом, так и препятствием для развития.

Особую значимость приобретает не сам набор условий, а их взаимодействие и то, как ребёнок их воспринимает. Именно в этом ключ к пониманию и сопровождению познавательного роста младшего школьника. Исходя из этого, можно сделать важный вывод: обеспечение интеллектуального развития ребёнка требует не только методически грамотного обучения, но и внимательного отношения к его эмоциональному состоянию, мотивации, типу взаимодействия со взрослыми и восприятию учебной среды. Психологически чуткий подход способен не просто стимулировать мыслительную активность, но и сформировать у ребёнка устойчивую внутреннюю установку на развитие, самостоятельный поиск и радость от познания.

#### *Список литературы:*

1. Долгова А. А., Дима И. П. Особенности развития интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы II международной научно-практической конференции. Борисоглебск, 2016. С. 152-154.
2. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
3. Качикеев Т. Ж., Кожогелдиева М. А. Психическое развитие ребенка и традиции кыргызов // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2020. №6. С. 282-286.
4. Лурья А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М. : Наука, 1974. 172 с.
5. Петенева Л. П., Ахметова Г. Ю. Теоретические основы формирования интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста // Вестник науки. 2020. Т. 1. №6(27). С. 21-25.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997. 284 с.

#### *References:*

1. Dolgova, A. A., & Dima, I. P. (2016). Osobennosti razvitiya intellektual'nykh sposobnostei u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. In *Psikhologiya i pedagogika: aktual'nye problemy i tendentsii razvitiya: Materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Borisoglebsk*, 152-154. (in Russian).
2. Il'ina, M. N. (2006). *Psikhologicheskaya otsenka intellekta u detei*. St. Petersburg. (in Russian).

3. Kachikeev, T. Zh., & Kozhogeldieva, M. A. (2020). Psikhicheskoe razvitie rebenka i traditsii kyrgyzov. *Izvestiya VUZov Kyrgyzstana*, (6), 282-286. (in Russian).
4. Luriya, A. R. (1974). *Ob istoricheskom razvitiu poznavatel'nykh protsessov*. Moscow. (in Russian).
5. Peteneva, L. P., & Akhmetova, G. Yu. (2020). Teoreticheskie osnovy formirovaniya intellektual'nykh sposobnostei detei mladshego shkol'nogo vozrasta. *Vestnik nauki*, 1(6(27)), 21-25. (in Russian).
6. Kholodnaya, M. A. (1997). *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Moscow. (in Russian).

*Работа поступила  
в редакцию 14.04.2025 г.*

*Принята к публикации  
21.04.2025 г.*

*Ссылка для цитирования:*

Исхакова Г. У. Психологические факторы, способствующие или препятствующие интеллектуальному развитию младших школьников в начальной школе // Бюллетень науки и практики. 2025. Т. 11. №6. С. 583-590. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/115/71>

*Cite as (APA):*

Iskhakova, G. (2025). Psychological Factors that Facilitate or Hinder the Intellectual Development of Younger Schoolchildren in Primary School. *Bulletin of Science and Practice*, 11(6), 583-590. (in Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/115/71>