

К проблеме психологической готовности детей к школе

М. Н. Диков,

кандидат психологических наук

Целью настоящей работы является не только и не столько представление результатов одного конкретного эмпирического исследования проблемы о психологической готовности детей к поступлению и обучению в школе, сколько желание поставить его на «повестку дня» и очертить одну из возможных теоретико-методологических рамок, в пределах которой он мог быть решенным.

Проблема психологической готовности детей к обучению в школе в последние годы вошла в число наиболее актуальных проблем возрастной и педагогической психологии. Практически все исследователи дошкольного периода развития имеют свои, часто прямо противоположные, «критериально ориентированные» представления о его сути и показателях готовности детей к школе.

Успешность решения этой проблемы напрямую связана с решением ряда фундаментальных теоретических проблем современной возрастной и педагогической психологии.

Многочисленные попытки ряда ученых исследовать проблему психологической готовности детей к школьному обучению часто не выходят за рамки констатации ее нерешенности и актуальности. Причины этого видятся в указанном И. Димитровым «пренебрежении «очевидными» вещами в практике со стороны теории», что ведет к представлению «об их простоте и ясности, иллюзии их решенности» [9, с. 67]. Парадоксальность ситуации состоит в том, что понятие 45-летней давности все еще не определено в теоретическом аспекте и недостаточно изучено и идентифицировано в диагностическом плане. Несмотря на наличие большого количества публикаций, посвященных этой проблеме, вопрос о создании достаточно надежных, с необходимой степенью валидности психодиагностических средств, при помощи которых можно определить психологическую готовность детей к обучению в школе, остается открытым и нерешенным.

Рассмотрение психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволило нам выделить два глобальных подхода — теоретико-описательный и эмпирический. Основное различие между ними состоит в том, что в работах, отнесенных нами к первому направлению, психологическая готовность выступает в основном объектом описания [6, 22]. Характерной особенностью работ второго направления является то, что в них психологическая готовность к школе служит объектом эмпирического психологического исследования.

При первом подходе готовность к школе обычно рассматривается в контексте понятий «ведущая деятельность», «социальная ситуация развития» и т. п., а ее показатели выводятся из классической психологической триады: интеллект, аффект и воля. Во многих исследованиях этого направления готовность к школе рассматривается как сумма различных качеств

и особенностей, однако остается не вполне ясным, каков их удельный вес и какие комбинации ведут к формированию полноценной учебной деятельности у ребенка.

В рамках второго, эмпирического подхода особое место занимают работы ряда американских авторов [31, 32, 33, 35, 36]. Несмотря на разнообразные подходы к интересующей нас проблеме, все эти авторы строят свои исследования на классических принципах тестологии и психометрии. Характерной чертой их исследований является то, что в них предлагается тестировать детей «на входе» (при поступлении в I класс) и на «на выходе» (по окончании I класса). Кроме того, «на выходе» фиксируются школьные знания и умения детей. Главная задача таких работ заключается в раскрытии корреляционной связи между всеми параметрами. Основным недостатком этих и других подобных исследований [30, 34, 35, 36] с нашей точки зрения, является то, что в них не представлено то психологическое новообразование, та целостная психологическая структура, специфическая для детей старшего дошкольного возраста, которая генетически предшествует особенностям младших школьников и которая бы предопределяла изменения в психике и личности ребенка, наступающие при переходе из дошкольного в младший школьный период развития.

Другая группа исследований, отнесенных нами ко второму направлению, осуществлялась в русле концепции М. И. Лисиной [14, 18, 25, 26]. В них психологическая готовность к школьному обучению рассматривается прежде всего как коммуникативная готовность, т. е. как готовность и способность ребенка устанавливать новый тип общения и взаимодействия со взрослым, прежде всего с учителем.

Анализ теоретических разработок и экспериментальных данных, связанных с этой проблемой, привел нас к выводу, что путь к ее решению следует искать «сквозь призму» понятий «обучение и развитие» и «кризис 7 лет», так, как их понимал Л. С. Выготский. Осмысление основных идей культурно-исторической концепции позволяет рассматривать обучение в более широком плане и трактовать его как «суть» центральной для возрастной и педагогической психологии проблемы движущих сил и закономерностей психического развития в онтогенезе. Поэтому в контексте проблемы обучения и развития психологическая готовность к школе рассматривается нами не как наличный уровень уже приобретенных ребенком свойств и качеств. Психологические предпосылки успешности школьного обучения следует искать в пределах «зоны ближайшего развития», а не в пределах диагностирования наличных умений и навыков, уже сформированных у ребенка. Здесь, по нашему мнению, кажется особенно важным припомнить мысль Д. Б. Эльконина о том, что «особенности, необходимые для овладения новым содержанием, сами формируются в процессе его усвоения» [7, с. 8].

Кризис 7 лет, который, по мнению большинства исследователей, непосредственно связан с психологической готовностью детей к школьному обучению, привлекал внимание многих ученых и являлся предметом ряда научных дискуссий [4, 5, 15, 24, 29]. Если принять тезис о том, что изучение кризисных периодов — это самый верный путь к раскрытию общих законов психического развития, то проблему показателей и критериев психологической готовности детей к школе нельзя рассматривать изолированно от критериев и показателей, определяющих «кризис 7 лет». Несовпадение мнений отдельных авторов по вопросу как о хронологических границах его наступления, так и о его этиологии, генезисе и сущности, с нашей точки зрения, свидетельствует о нерешенности вопросов, составляющих психологический фундамент проблемы готовности детей к школе. Показательно, например, что А. Л. Венгер, исходя из идеи Д. В. Запорожца [11] о том, что переход к новому этапу психического развития можно считать полноценным только тогда, когда вполне реализованы потенциальные возможности предыдущего этапа, заключает, что «время наступления кризиса должно определяться не возрастом, знаменующим начало школьного обучения, а тем, насколько полноценно проходил дошкольный период развития... Кризис у большинства детей начинается в 6 лет» [4, с. 7]. Прямо противоположного мнения придерживаются

другие авторы. В частности, Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова указывают, что «кризис 7 лет еще не стал кризисом 6 лет... а у отдельных детей он все чаще стал обнаруживать себя как кризис семи с половиной, даже 8 лет. Часть семилетних детей по своему психологическому возрасту остаются дошкольниками, не готовыми к школьному обучению» [15, с. 21]. Е. Е. Сапогова, начиная свою работу категорической констатацией, что «переходный период 6-7 лет практически не исследован» [24, с. 36], заключает, что у большинства детей кризис наступает около пяти с половиной лет.

Спорным, однако, является не только вопрос о хронологических границах, внутри которых располагается «кризис 7 лет». Показательно то, что последователи и ученики Л. С. Выготского не едины в отношении к проблеме сущности и закономерности кризисов как этапов онтогенетического развития психики.

Так, например, Д. Б. Эльконин в своей периодизации развития [28] придерживается взглядов Л. С. Выготского и рассматривает кризисы как имманентно присущие онтогенетическому развитию психики. А. Н. Леонтьев интерпретирует кризисные периоды, а точнее, негативную поведенческую симптоматику, сопровождающую их, скорее как результат замедления процесса перестройки отношения взрослых к ребенку, который соответствовал бы его возросшим возможностям [17].

В качестве новообразования кризиса 7 лет Л. С. Выготский выделял прежде всего «утрату детской непосредственности» [5, с. 376]. Описывая перемены, которые наступают в поведении ребенка, он искал объяснение этих фактов в дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка. Ребенок начинает учиться отделять себя от контекста ситуации, сознательно контролировать и управлять своими действиями. Л. С. Выготский отметил также важный, на наш взгляд, факт, что манерность и искусственность, как и немотивированность поведения 7-летнего ребенка, — это результат «привнесения в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку» [5, с. 377]. Появление этого нового момента в цепи психической регуляции поведения означает как минимум следующее. Во-первых, поведение начинает становиться самостоятельным объектом осознания, а тем самым и произвольной регуляции. Во-вторых, поведение изменяется от одних или других внутренних состояний (потребностей, мотивов и т. п.). Утрата детской непосредственности, по сути дела, оказывается выражением или формой проявления корреляционной трансформации и (или) причинно-следственной связи между побуждением и поведением с одно-однозначной в много-многозначную связь, в терминологии В. С. Мерлина [19, 20]. Утрата детской непосредственности служит сигналом и индикатором возникновения рефлексивности внешних действий, в результате чего действия ребенка становятся обособленными единицами осознания и произвольного контроля, начинают отделяться от контекста ситуации, так как уже не являются непосредственным отражением отношения ребенка к ней.

Здесь, по нашему мнению, есть закономерная последовательность развития, осмысление которой могло бы помочь яснее представить общую картину. Одним из самых важных достижений развития ребенка в дошкольном возрасте является переход из характерной для раннего детского возраста ситуативности поведения к внеситуативной регуляции и планированию собственных действий [5, 21, 23]. Это означает, что налицо переход от регуляции типа «ситуация — действие» к регуляции типа «ситуация — внутреннее опосредствующее звено (мотив) — действие». Кризис 7 лет и утрата детской непосредственности, как и сопутствующих им феноменов, видоизменяют эту схему, в результате чего она приобретает следующий вид: «ситуация — внутреннее опосредствующее звено — осознание и произвольность (как мотива, так и действия) — действие». Следовательно, между побуждением и действием, его реализующим, вклинивается процесс их обоюдной интеллектуализации. Отсюда и осознание собственных переживаний, т. е. то, что Л. С. Выготский определял как «аф-

фективное обобщение», «логика чувств», «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях», открытие самого факта собственных переживаний [5, с. 379]. «Переживания приобретают смысл, благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний» [там же]. Эти возрастные изменения имеют незначительную генетическую связь с психическими новообразованиями, характерными для следующих возрастных этапов. Во-первых, с рефлексией (т. е. осознанием и овладением собственными психическими и прежде всего познавательными функциями) в качестве центрального новообразования начального школьного возраста. Во-вторых, с процессами развития самосознания, которые в генетическом плане являются функцией и степенью рефлексивности в отношении познавательных процессов [1, 2, 3]. В-третьих, с сопровождающими кризис 7 лет процессами развития рефлексивности в отношении внешних действий.

Мы считаем, что «аффективное обобщение», согласно терминологии Л. С. Выготского, является показателем того, что ребенок умеет осмысливать, осознавать свои эмоции. Это предшествует осознанию познавательных процессов, называемому обычно рефлексией. Такая закономерность обеспечивается логикой развития генетически первичного эмоционального отражения по сравнению с интеллектуальным. Кризис 7 лет, выражающийся в «обобщении переживаний», можно рассматривать как тот фундамент, на котором впоследствии, в следующем возрастном периоде, начинает строиться новая ведущая учебная деятельность.

Результат кризиса 7 лет — дифференциация внутреннего и внешнего мира — позволяет ребенку вычлнить связь между побуждением и поведением, между намерением и поступком, между желанием и способом, который приводит к осуществлению этого желания.

Анализ проблемы психологической готовности детей к школьному обучению в контексте проблемы соотношения предпосылок и результатов психического развития в онтогенезе позволяет выделить две основные схемы ее рассмотрения.

Особенностью первой схемы является то, что она связана с анализом готовности «сквозь призму» тех психологических особенностей, которые необходимы ребенку для овладения учебной деятельностью. С этих позиций результаты развития в дошкольном возрасте рассматриваются как масштабно уменьшенные «эмбрионы», специфические для учебной деятельности младших школьников. Основным недостатком такого анализа, с нашей точки зрения, является то, что в дошкольном возрасте ищутся в «чистом виде» психологические особенности следующего возрастного периода развития.

Вторая схема основана на концепции Л. С. Выготского о смысловом и структурном строении сознания. С этой позиции переход от одного возрастного этапа к другому связан не столько с количественными изменениями отдельных психических функций, сколько с их качественными характеристиками, с изменениями взаимоотношений между ними. В этом контексте психологической единицей анализа должно стать такое новообразование, которое, с одной стороны, отражало бы особенности психического развития на данном этапе, а с другой, на следующем возрастном этапе трансформировалось бы и дало основу для формирования новой ведущей деятельности. Теоретические требования к психологической единице анализа, сформулированные в трудах Л. С. Выготского, являются базисом выдвинутой нами гипотезы, представленной ниже.

Анализ состояния проблемы психологической готовности детей к школьному обучению позволяет нам сделать следующие выводы.

Готовность является итогом психического развития в дошкольном возрасте. Ее нельзя диагностировать исходя из особенностей учебной деятельности младших школьников. Психологические особенности младшего школьника, формирующиеся в процессе овладения учебной деятельностью, не могут быть предпосылками этого процесса. Это закономерно вытекает из соотношения обучения и развития, из признания той ведущей роли, которую

играет обучение в психическом развитии детей. Новообразования каждого возрастного периода являются новообразованиями не потому, что на предыдущих этапах они полностью отсутствуют, а потому, что на каждом возрастном этапе возникают новые сочетания, новые взаимоотношения и новая субординация психических функций и личностных особенностей ребенка. Психологическое исследование, направленное на изучение генезиса различных новообразований, должно искать и раскрывать предпосылки новообразований прежде всего в стадиях, отделяющих один период развития от другого. Основываясь на работах Л. С. Выготского [1], Л. И. Божович [3], М. Дональдсона [10], мы предполагаем, что отличие одной стадии развития от другой характеризуется качеством и направленностью рефлексий. Прежде всего это рефлексия внешних практических действий, затем рефлексия собственных познавательных процессов, наконец это рефлексия личностных качеств и особенностей. Особое место в этой цепи «движения» рефлексий занимает кризис 7 лет, в котором рефлексия внешних действий начинает (или должна начать) свое превращение в рефлексии когнитивных процессов, являющуюся новообразованием младшего школьного возраста. Исходя из всего сказанного и пытаясь следовать за «логикой» развития, мы предположили, что рассмотрение рефлексии внешних действий как показателя психологической готовности детей к школьному обучению позволяет получить надежный критерий ее сформированности в дошкольном возрасте.

Эмпирическим путем мы попытались подтвердить гипотезу о том, что *рефлексия внешних действий является центральным компонентом психологической готовности детей к школе* и что она содержит в себе все необходимые и достаточные психические предпосылки, обеспечивающие овладение детьми учебной деятельностью.

Нами были использованы четыре прожективные методики, с помощью которых дети были протестированы в начале учебного года, и одна «критериальная» методика, примененная в конце года.

Общее умственное развитие и особенности зрительно-моторной координации проверялись с помощью теста Ф. Гудинафа «Нарисуй человека», результаты применения которого были интерпретированы в соответствии со шкалой, предложенной Д. Маккарти [37].

Способность ребенка работать по словесной инструкции и по образцу как общая характеристика его развития оценивалась по методике «Графический диктант». Готовность к овладению чтением проверялась при помощи «Реверсивного теста» А. Эдфелда [27]. Для установления уровня рефлексии внешних действий мы использовали созданную нами методику «Управление чужими действиями» [8].

Поскольку первые три из прожективных методик достаточно известны и широко применяются, мы считаем необходимым остановиться на последней из них, тем более что результаты ее применения имели прямую связь с выдвинутой нами гипотезой. При ее создании мы исходили из следующей теоретической установки Л. С. Выготского: «Проведение индивида идентично социальному поведению. Высший фундаментальный закон психологии поведения заключается в том, что мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение к самому себе, и, если мы усвоили функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет в сущности тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует... в качестве предпосылки осознания этих действий» [36, с. 225] Диагностирование умения управлять чужими внешними действиями проливает свет на психологические особенности управления своими собственными внешними действиями. Как указывает И. А. Кайдановская, «осознание собственных, внешних по форме действий является фундаментальной предпосылкой для формирования внутреннего плана мышления» [13, с. 8].

В конце учебного года в качестве «критериальной» методики была применена анкета «Оценка учителей», которая часто используется в исследованиях, подобных нашему. Детей

надо было оценить по следующим показателям: 1) *степень овладения*: а) математикой; б) чтением; в) письмом; 2) *отношение к учителю*: г) положительное — отрицательное; д) со-держательное — игровое; е) деловое — эмоциональное; 3) *отношение к другим детям*: ж) положительное — отрицательное; з) содержательное — игровое; и) деловое — эмоцио-нальное; к) *общая характеристика поведения*: 4) импульсивность — сдержанность; л) ак-тивность — пассивность.

В исследовании приняли участие 56 школьников I класса 93-й общеобразовательной школы г. Софии и трое учителей начальных (параллельных) классов.

Чтобы выяснить, какая связь существует между выделенными нами параметрами пси-хологической готовности детей к школе, полученные с помощью указанных методик дан-ные были подвергнуты ранговому корреляционному анализу. Результаты этого анализа представлены в *таблице*. В левом вертикальном столбце приведенные номера соответству-ют проводившимся методикам: 1 — «Нарисуй человека», 2 — «Реверсивный текст», 3 — «Графический диктант», 4 — «Управление чужими действиями». Номера с 5 по 15 в этом же столбце соответствуют шкалам методики «Оценка учителей», приведенным выше.

Таблица

	Нарисуй человека	Реверсивный тест	Графический диктант	Управление чужими действиями
1	—	.39	.46	.43
2	.39	—	.28	.39
3	.46	.28	.13	.86
1	.43	.39	.86	—
5	.74	.08	.63	.78
6	.62	.87	.59	.76
7	.38	.79	.78	.83
8	.08	.12	.41	.28
9	.49	.24	.72	.88
10	.38	.17	.64	.81
11	.27	.23	.13	-.07
12	.31	.10	.53	.78
13	.36	.31	.58	.66
14	.21	.16	.31	.24
15	-.14	.02	.26	.38

Основной вывод из проведенного нами способом ранговой корреляции анализа состоит в том, что рефлексия внешних действий, фиксируемая методикой «Управление чужими действиями», оказалась самой надежной и в плане предсказания успешности овладения детьми учебными знаниями и умениями, и в плане установления содержательных, деловых отношений. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Особое внимание обращает на себя факт, что наиболее высокий коэффициент корреляции мы обнаружили применительно к степени готовности ребенка к овладению письмом. Способность обучения письму пред-полагает следование за образцом, заданным учителем, а результаты его, в отличие от чте-ния, фиксированные во внешней, овеществленной форме, подлежат не только моменталь-ной, но и отложенной во времени оценке. Полученные результаты говорят о том, что реф-лексия внешних действий действительно является основным диагностическим критерием и главной предпосылкой успешного овладения детьми учебной деятельностью.

Вместе с тем полученные в исследовании результаты вступают в некоторое противоре-чие с многократно указанным в психолого-педагогической литературе фактом, согласно которому в I классе отношения ребенка со сверстниками опосредуются взрослым. Данные

подтверждают выдвинутое [15, 16] положение о том, что способность ребенка установить адекватные учебной деятельности коллективные взаимоотношения с одноклассниками исключительно важна в плане психологической готовности к школьному обучению.

Литература

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2.
3. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4.
4. *Венгер А. Л.* Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту // Особенности психического развития детей 6 — 7-летнего возраста. М., 1987.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. *Гуткина Н. И.* Задачи диагностики готовности 6-летних детей к школьному обучению и группа развития // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Т. 2. М., 1987.
7. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей /* Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1981.
8. *Диков М. Н.* Рефлексия внешних действий как интегративный показатель психологической готовности детей к обучению в школе: Автореферат канд. дис. М., 1994.
9. *Димитров И.* Готовность ребенка к обучению в школе // Подготовка детей к школе и преемственность между детским садом и школой (на болг. яз.). София, 1986.
10. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
11. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1986.
12. *Йерасек Я.* Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития / Под ред. Й. Шванцары (на болг. яз.). София, 1988.
13. *Кайдановская И. А.* Формирование внутреннего плана мышления у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1985.
14. *Капчеля Г. И.* Диагностика умственного развития детей, поступающих в школу // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983.
15. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе // Педагогика и психология. 1987. № 5.
16. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
17. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1, М., 1983.
18. *Лисина М. И.* Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. М., 1978.
19. *Мерлин В. С.* Опыт изучения интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 1977. № 5.
20. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

21. *Непомнящая В. И.* Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
22. *Петрова Е.* Подготовка к школе и преемственность как единый процесс // Подготовка детей к школе и преемственность между детским садом и школой (на болгар. яз.). София, 1989.
23. Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
24. *Сапогова Е. Е.* Своеобразие переходного периода у детей 6 — 7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.
25. *Смирнова Е. О.* О подготовке дошкольника к школе // Дошкольное воспитание. 1982. № 10.
26. *Смирнова Е. О.* О коммуникативной готовности детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания. М., 1985.
27. *Черный В., Колларик Т.* Компендиум психодиагностических методов. Братислава, 1988.
28. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации в детском возрасте // Вопросы психологии. 1974. № 4.
29. *Эльконин Д. Б.* Послесловие к 4-м томам Собрания сочинений Л. С. Выготского. М., 1984.
30. *Abrahamson D. S., Bell A. E.* Assessment of the school readiness section of the Early Detection Inventory: Preschool prediction across situational factors // Journal of School Psychology. 1979. 17.
31. *Bolig J. P., Fletcher G. O.* The MRT v/s ratings of kindergarten teachers as predictors of success in first grade // Educational Leadership. 1973. 30.
32. *Book P. M.* Predicting reading failure: A screening battery for kindergarten children // Journal of Learning Disabilities. 1974. 7.
33. *Festbacn S., Adelman H., Fuller W.* Early identification of children with high of reading failure // Journal of Learning Disabilities. 1974. 7.
34. *Festbach S., Adelman H., Fuller W.* Prediction of readings and related academic problems // Journal of Educational Psychology. 1977. 69.
35. *Glazzard M.* The effectiveness of three kindergarten predictors for first-grade achievement // Journal of Learning Disabilities. 1977. 10.
36. *Harris M. B., Wagoner D. S.* Predicting future school success through use a preschool developmental rating scale: A longitudinal study // Training School Bulletin. 1973. 70.
37. *McCarthy D.* Manual McCarthy Scales of Children Abilities. N.Y., 1970.