

К проблеме подготовки детей к школе.

Проблема готовности детей к школе стала интенсивно обсуждаться при построении школьного образования для детей шестилетнего возраста. В настоящее время актуальным является исследование специфики изменений детской жизни при переходе в школу и построение специального педагогического обеспечения этого перехода.

В исследованиях Б.Д.Эльконина [13] было показано, что основные образования психического развития ребенка, которые служат основой школьного обучения, формировались в детской игре. В настоящее время многие исследователи отмечают "сбои" в этом механизме подготовки детей к школе. "Состояние детской игры и детского сообщества являются одними из самых показательных симптомов и индикаторов состояния детства " (Б.Д.Эльконин, 1992). "Уходит" детская игра: уменьшается продолжительность игр, уменьшается количество разыгрываемых сюжетов, беднее становится сюжет. Это означает, что дошкольный возраст прожит ребенком неполноценно. Вследствие этого не получают достаточного развития такие качества и свойства, как воображение, произвольность, традиционно формируемые в игре и необходимые для обучения в школе. Вследствие того, что возрастное развитие в дошкольный период не исчерпывает своих возможностей, "страдает" подготовленность ребенка к школе. Полноценное проживание дошкольного периода определяет возрастную готовность ребенка к школьному обучению, а главным поведенческим симптомом "прожитости", истощенности игрового этапа развития ребенка является "феномен утраты непосредственности", т.е. произвольность поведения [11].

В последнее время очень остро стоит проблема произвольности поведения. Дети, приходящие в школу, обладают высокой импульсивностью в поведении и в общении со "специальным" взрослым, каковым является учитель. По данным лаборатории психологии школы I ступени ЭШК "Универс", около 30% детей приходят в школу с низким уровнем развития произвольности.

Что же происходит? То, что школа - не детский сад, понятно всем - всем, кроме ребенка. Школа, организация школьной жизни не представлены ребенку как нечто НОВОЕ. Ребенку представлен только его привычный способ действия, общения со взрослым (воспитателем). Не имея ничего другого, ребенок переносит этот старый способ общения в новую ситуацию. При столкновении старого способа общения с новым контекстом у ребенка возникает внутренний конфликт: с одной стороны, вхождение в новую общность требует изменения характера общения ребенка с окружающими, а с другой - у ребенка нет ресурса для совершения такого изменения. В сфере взаимодействия со взрослыми складывается внеситуативное общение, контекстное, главной чертой которого является подчинение правилу - произвольность. Это означает, что ребенок должен действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей, задающих контекст ситуации. Таким образом, средством преодоления такого конфликта является способность ребенка к опосредствованию своего поведения правилами, задающими контекст общения.

Поясним, в чем же заключается новизна общности. Во-первых, есть нормы поведения в школе, что надо делать и чего делать нельзя. Школа регламентирует практически все движения ума и тела ребенка (имеется в виду традиционное обучение). Как надо сидеть за партой, когда можно вставать, о чем и когда можно говорить на уроке. И ребенок должен их выполнять независимо от того, интересно ему это или нет. Таким образом, для нормальной адаптации детей к школьным условиям необходима волевая готовность, которая заключается в умении произвольно управлять своим поведением.

Во-вторых, учитель приходит на урок не для того, чтобы рассказать что-то интересное, а для того, чтобы научить чему-то. То есть ребенок должен понимать, что взрослый занимает условную позицию - позицию "учителя".

Итак, приходя в школу как в новую социальную ситуацию, ребенок должен видеть, что эта ситуация новая и отношения надо строить новые. То есть ребенок должен обладать некоторой гибкостью, а не стереотипностью поведения и общения.

Развитию произвольности в дошкольных учреждениях не уделяется должного внимания. Развитие произвольности как специальная задача ни педагогами, ни родителями, как правило, не ставится. Они требуют от ребенка исполнительности, понимания, внимания, никак специальным образом не способствуя формированию этих качеств. А школьная действительность такова, что буквально с первых дней пребывания ребенка в школе предполагает уже достаточно высокий уровень развития произвольности. То есть школа пытается активно эксплуатировать то, что еще не сформировано.

В этой ситуации возникает необходимость в организации такого пространства, в котором бы могла формироваться произвольность, в котором она была бы востребована.

Мы представляем себе такое пространство следующим образом. Это могут быть групповые, либо индивидуальные занятия. Цель занятий - ориентация на содержание общения. Задачи: 1) "повернуть" ребенка к видению правила; 2) "повернуть" ребенка к видению условности позиции взрослого.

При построении занятий мы придерживались следующих теоретических положений. Средствами произвольности являются речь и правило, опосредствующие поведение [4], [14]. Психологическим механизмом становления произвольности является постепенное "оволивание" поведения [6], которое происходит через преодоление личностно-значимой ситуации [1], [2].

На занятиях используются игры, направленные на преодоление сложившихся у ребенка стереотипов представления, поведения, а также подвижные игры.

Задания на преодоление сложившихся стереотипов строятся следующим образом. Они задаются в провоцирующей на произвольный ответ форме. Дается правило, которое запрещает произвольное поведение. Чтобы выполнить задание согласно правилу, ребенок должен преодолеть сложившиеся у него стереотипы.

Например, игра "Бывает - не бывает". Инструкция: "Сейчас я буду задавать вам вопросы, а вы – отвечать. Но отвечать надо по правилу - про то, что

бывает, говорить "не бывает", а про то, чего не бывает, говорить "бывает"". Предлагаются вопросы такого типа: "Бывает, что морковка на небе летает?", "Бывает, что зимой идет снег?" и т.п.

Игры ""Да" и "нет" не говори", ""Нет" и "да" говори наоборот всегда" иного типа. В инструкции говорится, что слова "да" и "нет" произносить нельзя, или же их нужно произносить наоборот: вместо "да" говорить "нет", а вместо "нет" - "да". А вопросы задаются провокационные. Например: "Ты сейчас спишь?" Отвечать на вопросы такого типа для ребенка сложнее, чем в игре "Бывает - не бывает", описанной выше, поскольку здесь ему приходится говорить про себя - отделять правила игры от себя самого.

Различные подвижные игры типа "Четыре стихии", "Замри", выполнить последовательность движений наоборот и т.п. - тренировка в управлении своим поведением.

Мы предлагаем также использовать игры по изменению сказок (например, пусть Красную Шапочку спасут не дровосеки, а волшебная палочка, или надо придумать другой конец в сказке "Кот в сапогах") и вообще различные игры на развитие воображения, поскольку воображение позволяет ребенку осмыслить ситуацию, осознать свои эмоции и научиться их контролировать [7].

Спектр подобных заданий очень широк. Есть возможность усложнения - задавать несколько правил, использовать лично значимые для ребенка ситуации (говорить, что спишь, когда на самом деле играешь, труднее, чем сказать, что морковка летает). Возможен вариант упрощения заданий - отвечать действиями, то есть вместо говорения выполнять какие-нибудь движения (например, если "да", то поднять руку, если "нет", то хлопнуть и т.п.).

Чему учится ребенок в таких играх? Видеть и осознавать правило, так как осмысленность является одним из качеств произвольности [7], строить свое поведение в соответствии с этим правилом, видеть условность такой совместности со взрослым. Это означает следующее. Ребенок учится отделять себя от контекста ситуации, управлять своими действиями. Он учится удерживать два пласта "правильности": одно "правильно" - то, что верно логически, что соответствует его жизненному опыту, и другое правильно" - то,

что соответствует условной договоренности, правилу, но может противоречить логике. Другими словами, видеть *условность* позиции взрослого. Произвольность подразумевает удерживание ребенком обоих этих пластов.

На практике мы встречались с разными случаями.

Случай 1. Дети удерживают только слой логического "правильно", то есть не видят условности данной ситуации. И здесь можно выделить две категории детей: 1) которые отвечают неверно (или отказываются от ответа), потому что у них не хватает какого-то ресурса (словарного запаса и т.д.) для ответа, а сказать "неправду" дети не могут; 2) которые находят такой ресурс и отвечают на вопросы согласно правилу.

Например, одной из участниц дополнительных занятий при подготовке детей к школе была Аня К.. Аня просто не могла произнести "неправду".

Э: - Аня, бывает, что люди едят камни?

Аня молчит.

Лена (подсказывает Ане): - Бывает

Саша (подсказывает Ане): - Бывает.

Аня (Лене и Саше): - Я не могу сказать.

Или другой пример. Маша отказывалась играть в такую игру. Экспериментатор задает первый вопрос - Маша молчит. Второй вопрос - Маша молчит. На вопрос "Будем играть дальше?" Маша машет головой - "нет". Так было два раза. И только на третий раз Маша заговорила. При этом она повторяла вопрос экспериментатора, потом отвечала одними губами, а потом говорила ответ вслух.

В случае с Аней мы использовали ответы движениями: если "бывает", то надо хлопнуть, если "не бывает" - поднять руку; если "да", то нарисовать "плюсик", если нет, то нарисовать "минус" и т.п. Через некоторое время Аня смогла произносить ответы, и отпала необходимость общаться знаками. А в случае с Машей оказалось достаточным просто ее присутствие во время подобных игр с другими детьми. Таким образом, Маша получила образец нового способа поведения.

Но в случае с Ваней была другая ситуация. Ваня совершенно серьезно отвечал на вопросы экспериментатора, не принимая это за игру, хотя взрослый его приглашал именно к игре (в инструкции было: "Давай поиграем").

Э - Ты живешь на Луне?

Ваня - Почему? На Земле.

Э - Ночью светло?

Ваня - Если Луна хорошо светит.

Э - У тебя дома живет крокодил?

Ваня - У меня собака, а крокодил меня съест.

В этом случае ребенок не видит условности позиции взрослого. Для него не представлено пространство "как бы", и он не видит себя в этом игровом пространстве. И работа заключается в том, чтобы явить детям это пространство, научить в нем работать, играть, соотносить то, что происходит "как бы", и то, что есть на самом деле. Чтобы ребенок мог сказать: "На самом деле я мальчик Ваня, но сейчас я зайчик".

Случай 2 Дети удерживают только пласт условного "правильно" - правильно выполнить задание взрослого. Такие дети механически выполняют правило, не осмысливая содержание. Другими словами, они нашли легкий способ ответов на вопросы. И для них главное не то, что говорится. Зачастую они не могут повторить только что сказанное. Вот пример такого поведения.

Э - Бывает, что летом идет снег?

Лера - Бывает.

Э - Бывает что крокодил по городу ходит?

Лера - Бывает.

Э - Ты умеешь летать?

Лера - Умею.

Э - Что ты умеешь?

Лера молчит.

Здесь предстоит работа в другом направлении. Надо работать над содержанием заданий - что именно говорится. Можно рекомендовать игры, развивающие воображение ребенка. Например, изменение сказок, сочинение сказок, превращение бессмысленных изображений во что-то осмысленное дорисовывание и др., поскольку, как уже отмечалось выше, воображение позволяет ребенку осмыслить ситуацию

Случай 3. Дети "выдают" неверный ответ, потому что не могут вовремя остановиться, "притормозить" свою импульсивность.

Э - Тебя зовут Вася?

Андрей - Нет. Ой, "нет" ведь нельзя говорить. Андрей.

Э - Андрей, ты любишь мороженое?

Андрей - Да, ах-ты, "да" тоже нельзя говорить. Очень люблю.

В таких ситуациях необходимо "тормозить" детей с ответом, давать выдержать некоторую паузу, в течение которой ребенок может "собраться с мыслями" Например, "тормозящий" эффект могут дать следующие приемы отвечать на счет "три" (временной тормоз), давать за правильный ответ жетон или что-либо другое и т.п.

Случай 4 Дети, которые могут работать в каждом из пластов, но удержание обоих пластов составляет для них трудную задачу.

Э - Бывает, что морковка летает?

Артем (смеется) - Конечно же нет.

Э - А если мы представим себе волшебную страну, где все происходит не так, как у нас, а наоборот?

Артем (серьезно) - В волшебной стране бывает.

Э - Бывает, что крокодилы по улицам ходят?

Артем - Нет, они бы всех покусали.

Э - А в волшебной стране?

Артем - В волшебной бывает.

Здесь велась работа по удержанию правила. Придумывались средства, позволяющие ребенку сделать это. Например, пространство листа делилось на

две части одна - пространство того, что бывает на самом деле, вторая - "волшебная" страна. В зависимости от того, какое правило задается, та часть листочка зачеркивается. И ребенок прежде чем ответить, смотрит на свою подсказку. Или можно вводить жетоны, которые даются ребенку за верный ответ и отбираются за неверный.

Случай 5. Были "хулиганские" ответы у некоторых детей, свидетельствующие о том, что оба пространства "правильности" они удерживают, освоили их, и теперь используют в своих целях, например, чтобы развеселить друзей.

Э: - Тебе 4 года?

Илья: - А я сейчас скажу "нет" (смотрит на реакцию взрослого).

Э: - Ты в детский сад на самолете летишь?

Илья: - А я сейчас скажу "да" (смотрит на реакцию взрослого и детей).

Ваня: - Он на самолете летит, ха-ха-ха. Откуда у тебя самолет?

Из сказанного выше можно сделать вывод, что только удержание обоих пластов, обоих пространств есть показатель произвольного общения.

Таким образом, как было отмечено выше, произвольность является необходимым компонентом при формировании позиции ученика и определяет успешность вхождения в учебно-предметные взаимодействия с учителем и одноклассниками. Но в связи с тем, что среди параметров "неподготовленности к школе" на первом месте стоит произвольность поведения, требуется построение специального перехода от дошкольного детства к школьному, основой которого является произвольность в общении со взрослым по поводу чего-либо. Программа по формированию произвольности в общении со взрослым, построенная предложенным способом, способствует обеспечению этого перехода.

Литература:

1 Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы развития личности.

Москва-Воронеж, 1995.

2. Божович А.И. Этапы формирования личности в онтогенезе.// Проблемы формирования личности. Москва-Воронеж, 1995.
3. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти томах, Т.6.
5. Диков М.Н. К проблеме психологической готовности детей к школе // Психологическая наука и образование. № 4, 1997.
6. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. КГУ, 1994.
- 7 Кравцов Г.Г., Кожарина Л.А., Плашаева Е.М. Царевна Несмеяна и другие или воспитание произвольности // Дошкольное воспитание, 1991, № 11.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
9. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста /под ред. А.Л.Венгера, Д.Б.Эльконина. М., 1988.
10. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1997.
- 11 Цукерман Г.А. Готовность к школе //Вопр.психологии. 1991, № 3.
12. Эльконин Б.Д. Кризис психического развития и основания проектирования форм детского развития //Вопр.психологии, 1992. № 3-4.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры//Избранные психологические труды. М., 1985.
14. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Избран. психологические труды. М., 1985.