

Попытка построения дескриптивной модели готовности к школьному обучению.

Вопросы готовности к школьному обучению, как правило, касаются обсуждения того, что ребенок должен, может и хочет делать в школе. Эти же характеристики в отрицательной модальности (не должен, не может, не хочет) составляют содержание психолого-педагогической проблемы готовности ребенка к школе. Известно, какие трудности возникают в педагогическом процессе, если ребенок не может выполнять указания учителя, работать в классе вместе с другими детьми, не хочет соблюдать правила поведения школьника, выполнять домашнее задание, не дождавшись окончания урока, лезет под парту, перебивает товарища, то есть делает то, что не должен. На эту тему существует очень много литературы. Как правило, в каждом источнике описывается какой-либо один из приведенных аспектов. На деле же достаточно часто встречаются ситуации, для которых характерны различные комбинации приведенных характеристик. Например, ребенок не только не может выполнять то, что должен, но и не хочет, или, напротив, может, но не хочет. В одном случае стремления ребенка могут соответствовать формам и нормам школьности, в другом, с педагогической точки зрения, — лежать совершенно в другой плоскости.

По теоретическим соображениям можно выделить 8 ситуаций, описываемых тремя независимыми переменными с учетом положительной (+) и отрицательной (-) их модальности (см. табл.1). Из них только 5 имеют значение в рамках проблемы готовности.

Наиболее типичными и прозрачными для исследования являются ситуации:

- 2 — когда ребенок не хочет и не может делать то, что должен;
- 4 - когда ребенок не хочет, но может делать то, что должен;
- 6 — когда ребенок хочет, но не может выполнять должное.

Таблица 1.

№	хочет	может	должен
1	-	-	-
2	-	-	+
3	-	+	-
4	-	+	+
5	+	-	-
6	+	-	+
7	+	+	-
8	+	+	+

Эти ситуации понятны за счет наличия достаточно развернутого представления о том, что ребенок должен, то есть о той активности ребенка, которая императивно приписывается ему в стенах школы. Задачи по обнаружению недостающего ресурса (ситуация VI) или формированию адекватного интереса (ситуация IV) решаются относительно должного и необходимого. Решение каждой такой задачи в отдельности (ситуации VI и IV) или вместе (ситуация II), на первый взгляд, снимают проблему готовности. Однако замкнутая система полного соответствия не содержит предпосылок развития, в ней отсутствует механизм, обеспечивающий движение ребенка по школьной траектории, поэтому исследование описанных ситуаций не представляется продуктивным.

Более продуктивным может оказаться исследование ситуаций, связанных с проявлением у ребенка своих собственных интересов по отношению к школьной жизни (ситуация V, ситуация VII). Их несоответствие "должным", императивно заданным вызывает сопротивление школьной действительности. Преодоление сопротивления также требует определенного ресурса, но качественно иного, отличного от того, который необходим в ситуации должного соответствия (ситуация IV). Этот требуемый в ситуации V и имеющийся в ситуации VII ресурс, прежде всего, заключается в наличии у ребенка собственного образа школы, его представления о школьной жизни. Именно в соответствии с собственным образом школы, иным, отличным от нормативного, разворачивается активность ребенка в ситуациях V и VII. Поэтому ребенок и может делать нечто, чего с педагогической точки зрения делать не должен. В той мере, в которой ребенку удастся преодолеть сопротивление школьной действительности, представления его о ней и о себе самом меняется, появляется

новый образ школы, качественно иной *образ* школьности.

Таким образом, сопротивление школьной действительности обеспечивает ребенку феномен внутреннего самочувствия и создает возможности развития, но происходит это в тех случаях, когда сопротивление возникает в ответ на собственную активность ребенка, инициированную его собственным образом школьности, отличным от нормативно заданного. С этой точки зрения готовность ребенка к школе может характеризоваться наличием у него собственных представлений о школьной действительности, того образа школы, который бы позволил ему активно начать школьную жизнь. Однако эта характеристика не будет иметь значения для развития ребенка, для движения его по школьной траектории, если уже первая преграда окажется для него непреодолимой. К решению этой проблемы можно подойти с двух сторон. С одной стороны, считать готовыми к школе тех детей, которые способны преодолевать возникающие перед ними препятствия, всевозможные школьные трудности, с другой — понимая, что такая идеальная ситуация невозможна, попытаться сделать гибкими преграды, регулировать уровень их преодолимости. Для этого нужны специальные средства, особые инструменты. Во-первых, следует знать спектр возможных интересов детей, их направленность, точки сопротивления школьной действительности. Во-вторых, уметь определять степень преодолимости преграды для ребенка (и преодоленности преграды ребенком). Последнее может быть определено через отношение ребенка к сопротивлению среды и к себе самому. Показателем преодоления, скорее всего, может служить состояние общего эмоционального благополучия ребенка. По изменениям этого показателя можно судить о степени преодолимости препятствий, регулировать уровень их преодолимости.

Таким образом, решение проблемы готовности ребенка к школе как проблемы перехода к младшему школьному возрасту, с одной стороны, может быть связано с оформлением у ребенка образа собственной школьности, и, с другой стороны, с такой организацией образовательного пространства, в котором ребенок, действуя в соответствии с собственными интересами,

обнаруживал бы преодолимое сопротивление образовательной среды.

Основное внимание в работе уделяется поиску диагностического средства, позволяющего отслеживать динамику образа «Я» ребенка в условиях перехода из дошкольного детства в школьное.

Целью является разработка проективной методики, дающей возможность получать материал относительно описания ребенком образа собственной школьности, т.е. тех аспектов образа Я ребенка, которые (по мнению самого ребенка) непосредственно связаны со школой, а также позволяющей отслеживать изменения образа школьности в связи с движением по школьной траектории.

В задачи работы входит:

- выделение в материале признаков, отражающих направленность интересов ребенка;
- отслеживание изменения данных признаков во времени, выявление причин их изменения;
- выявление степени эффективности прохождения школьной траектории в зависимости от стартового интереса ребенка и содержания на школьной траектории точек сопротивления школьной действительности;
- определение наиболее полноценных траекторий и продуктивных точек сопротивления.

*По понятным соображениям ситуации I, III и VII в рамках проблемы готовности значения не имеют.