

«Виды готовности, общая характеристика»

К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет строить отношения с взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе.

Как отмечает Г. А. Урунтаева, психика ребенка на протяжении предшествующих лет существенно изменилась. От беспомощного существа, полностью зависящего от взрослого, ребенок превратился в подлинного субъекта деятельности, обладающего чувством собственного достоинства, переживающего богатый спектр эмоциональных процессов от восторга до вины и стыда, сознательно выполняющего нравственные нормы и правила поведения в обществе.

К 6 годам у него впервые появились представления о себе как о члене общества, осознание своей индивидуальной значимости, собственных индивидуальных качеств, переживаний и некоторых психических процессов. Меняется социальная ситуация развития: ребенок стремится к более важной, значимой с точки зрения общества, социально одобряемой и оцениваемой деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин). Весь ход психического развития ребенка приводит к тому, что в конце дошкольного возраста у детей появляется отчетливое стремление занять новое, более взрослое положение.

Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил поведения и готовность к овладению целями и способами систематического обучения. Основные новообразования дошкольного возраста (потребность в общественно значимой и оцениваемой деятельности, соподчинение мотивов, способность соотносить свое поведение с нравственными ожиданиями взрослых, осознание нравственных норм и др.) готовят ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной деятельности.

Чтобы успешно выполнять учебную деятельность, ребенок должен иметь необходимый уровень развития, который определяется как готовность ребенка к школе. В современной психологии не существует единого определения этого понятия. Более того, часто говорят не о «готовности к обучению», а о «школьной зрелости» (ряд зарубежных авторов). А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программой поведенческими характеристиками. Л. И. Божович указывала, что готовность к обучению в школе определяется

уровнем развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовностью к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и социальной позицией школьника.

Есть разные мнения относительно того, какие выделять грани готовности к обучению. Так иногда говорят о функциональном, педагогическом и психологическом аспектах готовности ребенка к школе.

При этом под функциональной готовностью понимается достаточный для решения задач обучения уровень созревания мозговых структур и нервно-психических функций. Если у ребенка низкая функциональная готовность, то он в ходе обучения может испытывать трудности, связанные с психическими перегрузками. При этом у него возможен достаточно высокий уровень развития интеллекта, мотивов и т.д., но отсутствие функциональных условий делает обучение рискованным из-за большой уязвимости психики.

Под педагогической готовностью к школе понимают уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе (навыки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания, чтение стихов и т.д.).

Психологическая готовность к школе определяется как «сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств». К моменту начала обучения в школе ребенок должен быть развит физически, психически и социально. Исходя из этого, готовность к школьному обучению можно определить следующим образом.

Готовность к школьному обучению – соответствие уровня физического, психического и социального развития ребенка требованиям и условиям учебной деятельности в школе.

Психологическая готовность к обучению в школе является важнейшей составляющей общей готовности и отражает уровень развития у него ряда психологических характеристик. Каковы наиболее важные психологические характеристики, разные авторы считают по-разному. Так В. С. Мухина утверждает, что в основе готовности к школьному обучению лежит желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального развития ребенка, а также возникновение у него внутренних противоречий, определяющих мотивацию к учебной деятельности. Д. Б. Эльконин полагал, что важнейшим показателем готовности является уровень усвоения социальных отношений. Существующие определения психологической готовности совпадают по многим параметрам. По мнению И. Ю. Кулагиной и В. Н. Колюцкого, «психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности».

Итак, если попытаться обобщить изложенные позиции, то можно дать следующее определение. Психологическая готовность к обучению в школе – необходимый для успешного начала учебной деятельности ребенка уровень развития познавательных процессов, эмоциональной, волевой сферы, навыков социального взаимодействия, а также наличие у него желания учиться.

Структура психологической готовности состоит из 3 групп компонентов:

1. Личностный компонент - диагностика этой группы компонентов самая трудная, т.к. требуется оценить уровень отношений ребенка к взрослым, сверстникам и самому себе. Личностная готовность предполагает определенный уровень развития мотивационной сферы. То есть оценивается, насколько ребенок способен к произвольной регуляции своей деятельности и поведения в целом, а также социальный компонент: адаптивность, общительность, способность постоять за себя.
2. Виды мотивов:
 - адекватные мотивы - ведущие для школы (учебные, позиционные - стремление занять другую социальную позицию ("хочу стать большим")). Много сложности связано с тем, что ребенок не готов занять позицию ученика (дошкольник говорит: "Я большой") - наравне с учителем. Также должен быть познавательный мотив.
 - неадекватные мотивы - игровые, внешние по отношению к учебному процессу, социальные (не собственно мотивы, а родители).
2. Интеллектуальная готовность - требуемый уровень развития некоторых познавательных процессов. Оцениваются степень дифференцированное™ восприятия, аналитическое мышление, наличие рационального подхода к действительности, логическая память, развитие тонкой моторики и зрительно двигательных координации, овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов, интерес к знаниям и пр.
3. Готовность эмоционально-волевой сферы - точнее, уровень эмоциональной напряженности, эмоциональной устойчивости, умение произвольно подчиняться правилам.

Психологические новообразования:

1) соподчиненность мотивов (система мотивов). Действие ребенка побуждается не отдельными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, а их иерархической системой, где постепенно основные и устойчивые побуждения приобретают ведущее значение и подчиняют себе более частные, ситуационные побуждения. Эта система мотивов и составляет основу произвольности психических процессов (памяти, внимания, мышления) и, в конечном счете, произвольного поведения.

2) личностное поведение - это поведение, складывающееся под влиянием двух желаний, действующих непосредственно и действовать по образцу, согласно требованиям взрослого.

3) возникновение начал произвольного поведения. Наличие произвольной познавательной деятельности и системы соподчиненных мотивов являются основой для произвольного поведения дошкольника, произвольность в отношении к регуляции своего поведения. А возникновение произвольности и связано с возникновением полимотивированности действий (поведения), в итоге - иерархического соподчинения мотивов (А.Н.Леонтьев).

4) поведение становится сложнее,

5) возникновение самосознания личности дошкольника. У ребенка формируется самооценка, он осознает возможности своих действий и их ограничения, таким образом, к нему приходит понимание своего места в той системе отношений, в которой он находится,

6) потребность в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности,

7) возникновение первичных этических инстанций (понятий добра и зла и пр.),

8) наглядно-образное мышление - решение задач мыслительных в результате внутренних действий с образцами, представлениями.

Таким образом, к концу дошкольного возраста можно выделить три основных психологических приобретения:

- начало произвольного поведения,
- произвольность познавательных процессов,
- децентрация (отдельность) личности.

Психологическая готовность к обучению в школе – комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности, и для формирования учебной самостоятельности.

Особенности современных детей проявляются и в таком феномене как учебная самостоятельность, связанном напрямую с приобретением ребенком самостоятельности в целом.

Два подхода к детской самостоятельности: 1) владение содержанием, средствами, способами действия, 2) владение инициативностью в организации взаимодействия. Второй вариант детской самостоятельности появляется у ребенка раньше, чем первый. Можно говорить, что учебная самостоятельность есть способность ребенка быть инициатором учебного взаимодействия со взрослым, учить самого себя с помощью взрослого. Если говорить о том, что учебная самостоятельность — это не просто умение учиться, состоящее из различных познавательных действий, «интеллектуальных умелостей», а система взаимодействия педагога и ребенка, то сами формы учебной деятельности, организации образовательного процесса должны быть направлены на подхватывание,

развитие инициативности и самостоятельности ребенка. Тогда то самое «умение учиться» становится более глубоким качеством личности ребенка.

В эксперименте по определению самостоятельности детей младшего школьного возраста, проведенном Г.А. Цукерман, было выяснено, что более половины детей, приходящих в школу, обладают учебной самостоятельностью. «Собственно учебная инициативность школьников..., находится в вопиющем противоречии с существующей системой обучения, где есть ученики, отвечающие на вопросы учителя, но нет места ученикам спрашивающим, побуждающим учителя к совместной учебной деятельности. И среди черт наиболее экзотических, не укладывающихся ни в какие рамки правил, привычек и приличий, называется склонность «спрашивать с парты». А наши эксперименты показывают, что этот *enfant terrible* является возрастной нормой развития младших школьников». [1] Г.А. Цукерман пишет, что реализация такой нормы возможна только при предоставлении ребенку возможности строить совместную с взрослыми учебную деятельность.

Сегодняшние дети в дошкольном и младшем школьном возрасте не имеют такой возможности. Стоит заметить, что самостоятельность предполагает, что ребенок самостоятелен в любом сотрудничестве со взрослым. Однако формы этого сотрудничества меняются в зависимости от возраста ребенка. Учебная форма сотрудничества несколько отличается от до-учебных. Приходя в школу, ребенок начинает проявлять до-учебные формы сотрудничества, освоенные им на разных возрастных этапах. Можно выделить следующие формы до-учебного сотрудничества, которые являются основанием для детской самостоятельности.

1. «Младенческие» формы сотрудничества включают в себя способы установления эмоциональных отношений со взрослыми. Дети смотрят взрослому в глаза, стараются прикоснуться к нему, проявляют оживление, когда рядом находится значимый взрослый. В целом, это трансформированное проявление «комплекса оживления». Ребенок принимает взрослого как защитника, опекуна, заботящегося о нем человека. Дети не критичны в восприятии нового значимого взрослого, он для них лучший, не зависимо от того как он выглядит, какой учебной программой пользуется и т.д. Учитель может использовать эти черты, свойственные детям для первичного сотрудничества. Дать почувствовать ребенку, что он так же принимает его таким, какой он есть.

2. Вторая форма сотрудничества – предметно-манипулятивное. Такое сотрудничество приводит к освоению средств и способов предметных действий. Учитель как будто говорит ребенку: «смотри, как я это делаю, делай вместе со мной, делай сам, но также как делал я». Ребенок, приходя в школу, легко включается в процесс имитации любых образцов. Это самый простой для учителя способ обучить ребенка новым навыкам.

3. Игровые формы сотрудничества. Переступив порог школы, ребенок с интересом включается в игру «ученик-учитель», он усваивает

правила этой игры, атрибуты, сценарий, ролевое поведение. Игра «учитель-ученик» разворачивается в заданной педагогом рамке. [2]

Однако энергичной готовности детей, их инициативности, умелости в построении дошкольных отношений с учителем недостаточно для того, чтобы построить совместную учебную деятельность, в которой появятся первые ростки учебной самостоятельности ребенка. Когда учитель приглашает учеников к совместной учебной деятельности, дети отвечают ему только так, как умеют: не учебным образом.

По мнению Г. А. Цукерман, учебное сотрудничество обладает рядом отличительных свойств:

1. Учебное сотрудничество однопредметно, т.е. у ребенка и у взрослого есть и единая задача, и единая система отношений. Объединяющая их задача требует поиска способов действия, общих для определенного класса задач, а общая система отношений – поиска способов действия, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружение и координацию различных точек зрения.

2. Однопредметность учебного взаимодействия всегда частична, так как в него вступают люди с заведомо разными представлениями и о содержании совместных действий, и об ожиданиях партнера по взаимодействию. Для удержания однопредметности требуется постоянный контроль взаимопонимания, который состоит в мгновенном разрушении однопредметности, фиксации разрывов понимания и поиске их причин: различия позиций. Последующая координация позиций восстанавливает однопредметность.

3. Усилия по созданию и удержанию однопредметности сотрудничества не могут быть односторонними. Ученик должен быть инициативен в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребенка в организации учебного взаимодействия есть мера его учебной самостоятельности в начале обучения.

4. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, – это не имитатор действий учителя. Он действует в области собственного незнания, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. Формула доучебной инициативы: «Я не знаю, у меня не получается. Помогите мне». Так ребенок, фиксируя границу своих возможностей, предоставляет взрослому право и обязанность быть взрослым: указывать ребенку, что надо делать. Формула учебной инициативы иная: «У меня получится, если я буду знать (уметь) следующее...» Здесь ребенок сам выходит за границу своего знания и формулирует гипотезу о недостающем способе действия. Логика (не) доверия и (не) послушания взрослому уступает место логике предметного действия, условия которого надо доопределить сначала с помощью взрослого, а позднее и другими средствами.

5. Если сфера до-учебного, имитационного сотрудничества – навыковые, репродуктивные задачи, то сфера учебного сотрудничества – поисковые, продуктивные, собственно учебные. В школе нужно и то и другое,

но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности – тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи нуждается. [3]

Высшим уровнем учебного сотрудничества является не сотрудничество с учителем, а сотрудничество с самим собой, которое позволяет ребенку быть истинно самостоятельным, инициативным. Именно из такой самостоятельности «вырастает» позиция школьника. В свое время Д. Б. Эльконин писал, что позиция школьника - это «не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а позиция человека, совершенствующего самого себя». [4]

Ребенок, обладающий умением сотрудничества с собой, учебным сотрудничеством с учителем, имеет возможность стать субъектом учебной деятельности. Без самостоятельности, инициативности ребенок не может в полной мере считаться субъектом учебной деятельности, обладающим «умением учиться».

Литература

1. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. №6, с.44.
2. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. №6, с. 42.
3. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. №6, с. 37-45
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1999
Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности младших школьников / Под ред. Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова. М., 1966.