Содержание

Введение

1. Основные симптомы кризиса семи лет

2. Психологические новообразования кризиса семи лет

3. Проблема готовности к школьному обучению

Заключение

Список литературы

Введение

Ряд проблем возрастной и педагогической психологии в настоящее время связан с изменением возрастной стратификации общества, смещением и размыванием границ возрастных периодов, изменением их психологического содержания. В работах современных отечественных психологов школы Л.С. Выготского (В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.) это состояние определяется как кризис детства - кризис устоявшейся периодизации развития и привычной системы описывающих его понятий. Такое положение создает необходимость уточнения границ возрастных периодов и фаз, кризисных моментов развития и построения программ «доразвития» детей в интервалы смены возрастного статуса.

Объективные изменения статуса 7-летнего ребенка в предшкольный период создают предпосылки для появления качественных изменений в его общении. В связи с предстоящим поступлением детей в школу и включением в общественно-значимую, общественно-оцениваемую - учебную деятельность родители, воспитатели более настойчиво предъявляют к ним требования, касающиеся знаний, умений, уровня воспитанности, чем способствуют, с одной стороны, обобщению их личного опыта, с другой, - появлению у детей множества сомнений, тревог, связанных с ожиданием школьной жизни.

Специфика перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту определяется кризисом развития и связана, по Л.С. Выготскому, с открытием детьми 7 лет факта собственных переживаний, осмысленной ориентировкой в них, появлением знания о своем Я. Поиск путей формирования возрастных новообразований у детей при подготовке к школе чрезвычайно важен, так как именно они обусловливают становление рефлексивного отношения ребенка 7 лет к собственным изменениям, что соответствует требованиям систематического обучения.

Известно, что именно в периоды кризисов развития часто происходят переломы и резкие изменения жизненного пути личности. С этой точки зрения, тема исследования становится актуальной.

1. Основные симптомы кризиса семи лет

К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. Возраст 6-7 лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов (к этому времени обычно появляются первые постоянные зубы). Однако главные перемены состоят не в изменении его внешнего вида, а в изменении поведения.

Ребенок начинает без всякой причины кривляться, манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В его поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, вертлявость, паясничанье и даже клоунада. Конечно, дети кривляются, паясничают или гримасничают и раньше. Но в 6-7 лет это постоянное притворство и шутовство никак не мотивировано внешне, оно вызывает уже не смех, а осуждение взрослых. Ребенок может говорить писклявым голосом, ходить изломанной походкой, рассказывать непристойные взрослые анекдоты в совершенно неподходящих случаях. Это бросается в глаза и производит впечатление какого-то странного, немотивированного поведения.

Указанные черты являются главными симптомами переходного периода от дошкольного к школьному возрасту. Этот период получил в психологии название кризиса семи лет. В это время происходят важные изменения в психической жизни ребенка. Суть этих изменений Л. С. Выготский определил как утрату детской непосредственности. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6-7-летнего ребенка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений этой потери непосредственности.

Как отмечал Выготский, главная причина детской непосредственности - недостаточная дифференцированность внешней и внутренней жизни. По внешнему поведению ребенка взрослые легко могут прочитать, что думает, чувствует и переживает дошкольник. Потеря непосредственности свидетельствует о том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент - ребенок хочет что-то показать своим поведением, придумывает для себя новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле. Его переживания и действия интеллектуализируются, опосредуются представлениями и знаниями о том, «как надо».

В этот период возникают новые трудности в отношениях ребенка с близкими взрослыми. Эти трудности были специально исследованы в работе К.Н. Поливановой (1994). По ее данным, на 7-м году жизни возникает новая реакция на указания взрослых: в привычных ситуациях ребенок никак не реагирует на просьбы или замечания родителей, делает вид, что не слышит их. Если раньше ребенок без всяких проблем выполнял режимные моменты, то теперь в ответ на приглашение идти обедать или спать он никак не реагирует, как бы игнорируя призывы близких взрослых. В этом же возрасте появляются непослушание, споры со взрослым, возражения по всяким поводам.

Например, ребенок может отказываться мыть руки перед едой (хотя раньше он это делал без всяких возражений) и доказывать, что это совсем не обязательно. Он может демонстративно делать то, что неприятно и нежелательно для родителей. Например, в автобусе ребенок заявляет, что будет объявлять остановки сам. Мать просит его не шуметь, но он еще громче, на весь автобус объявляет остановки и, несмотря на просьбы матери, продолжает выкрикивать названия.

В семье дети начинают демонстрировать нарочито взрослое поведение. Ребенок может изображать конкретного члена семьи (например, отца), или стремиться к выполнению «взрослых» обязанностей. Он может пространно, «по-взрослому» рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то (почистить зубы или пойти спать), при этом его «логическая аргументация» имеет характер своеобразного резонерства, повторяет услышанное от взрослых и может продолжаться бесконечно долго.

У детей появляется интерес к своему внешнему виду. Они долго выбирают, во что одеться, спорят по этому поводу с родителями, стараются выглядеть взрослее, часто отвергают предлагаемое платье под предлогом «Я не маленький».

Как отмечает К.Н. Поливанова, все эти симптомы центрируются вокруг обычных бытовых правил, установленных родителями. Дети как бы перестают слышать или отрицают ранее не обсуждавшиеся требования взрослых. До определенного времени данные правила были нераздельной частью целостного отношения к близкому взрослому. Но в конце дошкольного возраста эти правила становятся для ребенка воплощением обыденного, «детского», не им установленного способа жизни. Он начинает видеть этот образ жизни со стороны и относиться к нему определенным образом. В первый момент отношение к правилу, заданному не им, а взрослым, оказывается отрицательным, а первая реакция на него - нарушение. Прошлый, детский образ жизни обесценивается, отрицается, отвергается. Ребенок пробует взять на себя новые обязанности и занять позицию взрослого. В привычной ситуации он пытается нарушить выполнявшиеся им ранее правила, чтобы утвердить себя в новой роли.

Однако отношение к привычной ситуации становится возможным только в том случае, если перед ребенком открывается новая реальность, из которой он может смотреть на свою обыденную жизнь и оценивать ее. Именно это и происходит в период кризиса семи лет. Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода. Негативные проявления в поведении ребенка в этом (как и во всяком другом) переходном периоде являются лишь теневой, оборотной стороной позитивных изменений личности, которые и составляют основной психологический смысл этого переходного периода.

2. Психологические новообразования кризиса семи лет

Потеряв непосредственность, ребенок обретает свободу от происходящей ситуации. Эту свободу ему дают произвольность и опосредованность своей психической жизни. Если раньше, в дошкольном детстве, ребенок мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с непосредственной помощью взрослого, то в 6-7 лет эта способность становится его внутренним достоянием и распространяется на разные сферы жизнедеятельности.

Прежде всего, ребенок начинает понимать и осознавать собственные переживания. Выготский подчеркивал существенную разницу между переживанием тех или иных чувств (радости, обиды, огорчения и пр.) и знанием, что я их переживаю («я радуюсь», «я огорчен», «я сердит»). В семь лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях: ребенок открывает сам факт их существования. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний или «логика чувств».

Д.Б. Эльконин в качестве примера приводил историю одного хромого мальчика, который в дошкольном возрасте любил играть с ребятами в футбол. Естественные неудачи и насмешки сверстников, конечно же, огорчали его, но, несмотря на это, он каждый раз при первой возможности опять устремлялся во двор и присоединялся к играющим ребятам. Несмотря на то, что это занятие было для него малоуспешным, чувства своей неполноценности у него не было. И вот в семь лет он впервые отказался от игры в футбол, осознав свою несостоятельность в этом деле. Возникло обобщенное аффективное переживание своей спортивной ущербности, которое стало сильнее непосредственного желания играть.

Требовательность к себе, самолюбие, самооценка, уровень запросов к своему успеху возникают именно в этом возрасте и являются следствием осознания и обобщения своих переживаний. Эти образования начинают опосредовать действия и поступки ребенка.

В этом возрасте значительно расширяется жизненный мир ребенка. В его общении со взрослыми возникают новые темы, не связанные с сиюминутными семейными бытовыми событиями. Дети начинают интересоваться политикой, происхождением планет, жизнью в других странах, морально-этическими вопросами и пр. Возникновение интереса к общим вопросам свидетельствует о расширении сферы интересов ребенка, его стремлении найти свое место в широком мире.

Расширяется не только сфера интересов ребенка, но и сфера его социальных контактов. Он входит в новую общность людей и устанавливает контакты с новым кругом взрослых (воспитателями детского сада, соседями, знакомыми родителей, врачами, руководителями секций и пр.). Все более важными и сложными становятся отношения со сверстниками. Отличительной чертой контактов в этой новой общности становится опосредованность взаимоотношений определенными правилами. Если в семье ребенок может вести себя непосредственно и задача «как себя вести» вообще не встает перед ним, то в контактах с менее близкими людьми эта задача выдвигается на первое место.

Вхождение в новую общность требует изменения характера общения ребенка с окружающими. В сфере контактов со взрослыми складывается внеситуативное, «внеконтекстное общение», главной чертой которого является произвольность, подчиненность правилу. В таком общении ребенок должен понимать, как нужно вести себя с воспитателем, врачом, продавцом в магазине, и в соответствии с этим вступать в разные контакты с разными взрослыми. В этих контактах ребенок должен действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей и других моментов, задающих контекст ситуации.

Способность детей 5-7 лет к произвольному общению исследовалась в работе Е.Е. Кравцовой. В качестве методики использовалась известная детская игра «Да и нет не говорите». Детям задавались провокационные вопросы типа: «Трава бывает белая?»; «Ты любишь ходить к врачу?»; «Коровы летают?» и пр. Игра содержала одно, но очень трудное для дошкольников правило: отвечая на вопросы взрослого, дети не должны были употреблять слова «да» и «нет». Количество правильных ответов служило показателем произвольности в общении со взрослым. Результаты этого эксперимента показали, что произвольность в общении начинает складываться у детей 5-6 лет и затем интенсивно развивается в 6-7-летнем возрасте. Однако во всех возрастных группах обнаружились существенные индивидуальные различия. Дети, способные к произвольной регуляции своих ответов, видели условность позиции взрослого, понимали двойной смысл его вопросов и искали способы правильного построения ответов. Дети с непосредственным общением воспринимали только один прямой и однозначный смысл вопросов. Они не удерживали контекста общения, не понимали условности ситуации, хотя хорошо знали и помнили правила игры. Эффективным способом повышения числа правильных ответов для этих детей оказались приемы, помогающие ребенку увидеть условность позиции взрослого, - оценка своих ответов и временная задержка ответа, дающая возможность подумать.

Характер общения со сверстником к концу дошкольного возраста также преобразуется. Во-первых, в отношениях детей усиливается субъектное начало, которое делает возможными интимные и устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации и от ситуативных проявлений детей. Появляются дружба, привязанность, забота о другом и пр. Во-вторых, общение детей все более опосредуется правилами, принятыми в детских сообществах. Помимо правил совместной игры, начинают работать правила, регулирующие детские отношения: правила очередности, справедливости и др.

Вхождение в новую, более широкую социальную общность становится главным смыслом жизни 7-летнего ребенка. Одобрение и признание, идущие от членов этой новой общности, выступают для ребенка показателями того, насколько успешно происходит процесс вхождения в нее. Чтобы заслужить признание, ребенок должен вести себя согласно правилам, формирующим обращенные к нему ожидания. Однако обычно эти правила не оформлены в четкие сознательные инструкции, а существуют в форме конкретной социальной роли. Ребенок стремится стать исполнителем той роли, которая предлагается ему новой общностью и которую он сам берет на себя.

В связи с этим особую содержательную наполненность приобретает для детей их будущее. Т.В. Ермолова и И.С. Комогорцева, исследовавшие временной аспект образа себя у дошкольников, выявили, что в 7-летнем возрасте особую значимость и привлекательность приобретают для ребенка юность и взрослость. Именно эти возрасты кажутся детям наиболее счастливыми и желанными. Причем в 7 лет дети впервые начинают выделять для себя такой критерий, как социальный статус человека (его профессия, положение в обществе, семейный статус и пр.). Ребенок начинает думать о своем будущем и хочет занять определенное место в обществе (милиционера, начальника, ветеринара, мамы и пр.).

Представление о себе в новом социальном качестве выступает у семилеток в виде освоения ролевого поведения как наиболее адекватной формы социальной активности. Именно в роли объективируется социальная по смыслу перспективная цель.

В уже упомянутой работе Ермоловой и Комогорцевой детям предлагалось принять участие в предстоящем через месяц соревновании с другой группой детского сада, для чего необходимо было выбрать команду игроков и подготовиться к соревнованиям. Выбранный на роль игрока ребенок должен был в течение месяца выполнять определенные правила, в противном случае он лишался места в команде. Этот эксперимент показал, что 6-7-летние дети, посещающие детский сад, в отличие от 4-5-летних, не только охотно принимают такую задачу, но и удерживают ее в течение месяца. Они выполняют все необходимые правила и специально готовят себя, чтобы получить желанную для них роль игрока. Социальный статус в группе сверстников и выполнение определенной социальной (а не игровой) роли становится главным смыслообразующим моментом их деятельности.

Все это дает возможность говорить о том, что одним из главных новообразований, которое возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является способность и потребность к социальному функционированию, т.е. осуществлению общественно значимой деятельности. В современных условиях стремление 6-7-летних детей занять социально значимую роль обычно и наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую занимает ребенок с переходом к школьному обучению.

. Проблема готовности к школьному обучению

Готовность ребенка вступить в новые отношения с обществом в конце дошкольного возраста находит свое выражение в готовности к школьному обучению. Переход ребенка от дошкольного к школьному образу жизни является очень большой комплексной проблемой, которая широко исследовалась в отечественной психологии. Особенно широко эта проблема встала в нашей стране в связи с переходом к обучению в школе с 6 лет. Ей посвящено множество исследований и монографий (В.С. Мухина, Е. Е. Кравцова, Г. М. Иванова, Н. И. Гуткина, А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова и др.).

В качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматривается личностная (или мотивационная), интеллектуальная и волевая готовность.

Личностная, или мотивационная, готовность к школе включает стремление ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику. В известной работе Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной (1951) было показано, что к концу дошкольного детства стремление ребенка в школу побуждается широкими социальными мотивами и конкретизируется в его отношении к новому социальному, «официальному» взрослому - к учителю.

Фигура учителя для 6-7-летнего ребенка исключительно важна. Это первый взрослый, с которым ребенок вступает в общественные отношения, не сводимые к непосредственно-личным связям, а опосредованные ролевыми позициями (учитель-ученик). Наблюдения и исследования (в частности, К Н. Поливановой) показывают, что любое требование учителя шестилетки выполняют с готовностью и охотно. Симптомы трудновоспитуемости, описанные выше, возникают только в привычной обстановке, в отношениях ребенка с близкими взрослыми. Родители не являются для ребенка носителями нового образа жизни и новой социальной роли. Только в школе вслед за учителем ребенок готов исполнить все, что требуется, без всяких возражений и обсуждений.

В исследовании Т.А. Нежновой изучалось формирование внутренней позиции школьника. Эта позиция, согласно Л.И. Божович, является главным новообразованием кризисного периода и представляет собой систему потребностей, связанных с новой общественно значимой деятельностью - учением. Эта деятельность олицетворяет для ребенка новый, более взрослый образ жизни. В то же время стремление ребенка занять новую социальную позицию школьника далеко не всегда связано с его желанием и умением учиться.

Работа Т.А. Нежновой показала, что школа привлекает многих детей, прежде всего, своими формальными аксессуарами. Такие дети ориентированы, прежде всего, на внешние атрибуты школьной жизни - портфель, тетрадки, отметки, некоторые известные им правила поведения в школе. Желание учиться в школе для многих шестилеток не связано со стремлением к изменению дошкольного образа жизни. Напротив, школа для них - это своеобразная игра во взрослость. Такой школьник выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты школьной действительности.

Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1989). В этой работе в качестве главного условия школьной готовности рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить его от фигуры взрослого. Авторы показывают, что в 6-7 лет ребенку открывается лишь внешняя, формальная сторона школьной жизни. Поэтому он тщательно старается вести себя «как школьник», т. е. сидеть ровно, поднимать руку, вставать во время ответа и пр. Но что говорит при этом учитель и что нужно отвечать ему - не так уж важно. Для ребенка седьмого года жизни любое задание вплетено в ситуацию общения с учителем. Ребенок видит в нем главное действующее лицо, часто не замечая самого учебного предмета. Главное звено - содержание обучения - при этом выпадает. Задача учителя в этой ситуации состоит в том, чтобы представить ребенку учебный предмет, приобщить его к новому содержанию, открыть его. Ребенок должен увидеть в учителе не просто уважаемого «официального» взрослого, а носителя общественно выработанных норм и способов действия. Учебное содержание и его носитель - учитель - должны быть разделены в сознании ребенка. В противном случае даже минимальное продвижение в учебном материале становится невозможным. Главным для такого ребенка остаются отношения с учителем, его цель - не решить задачу, а угадать, чего хочет учитель, чтобы угодить ему. Но поведение ребенка в школе должно определяться не его отношением к учителю, а логикой учебного предмета и правилами школьной жизни. Выделение предмета обучения и отделение его от взрослого является центральным моментом умения учиться. Без этой способности дети не смогут стать учениками в собственном смысле слова.

Таким образом, личностная готовность к школе должна включать не только широкие социальные мотивы - «быть школьником», «занять свое место в обществе», но и познавательные интересы к тому содержанию, которое предлагает учитель. Но сами эти интересы у 6-7-летних складываются только в совместной учебной (а не коммуникативной) деятельности ребенка со взрослым, и фигура учителя при формировании учебной мотивации остается ключевой.

Совершенно необходимым условием школьной готовности является развитие произвольного поведения, которое обычно рассматривается как волевая готовность к школе. Школьная жизнь требует от ребенка четкого выполнения определенных правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является центральным звеном готовности к школьному обучению.

Д.Б. Эльконин описывает такой интересный эксперимент. Взрослый предлагал ребенку разобрать кучу спичек, осторожно перекладывая их по одной в другое место, а потом уходил из комнаты. Предполагалось, что если у ребенка сформирована психологическая готовность к школьному обучению, то он сможет справиться с этой задачей вопреки своему непосредственному желанию прекратить это не слишком увлекательное занятие. Дети 6-7 лет, которые были готовы к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту трудную работу и могли сидеть за этим занятием целый час. Дети неготовые к школе некоторое время выполняли это бессмысленное для них задание, а потом отказывались от него или начинали строить что-то свое. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, которая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание. Поведение детей при этом менялось: они посматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы как бы заменило детям присутствие контролирующего взрослого и придало этой ситуации учебный, новый смысл. Таким образом, за выполнением правила, считал Эльконин, лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются лишь в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и наконец, правило, заданное взрослым-учителем, становится внутренним регулятором действий ребенка. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» правила, способность руководствоваться им самостоятельно.

Для выявления этой способности существует множество интересных методик, которые используются для диагностики готовности ребенка к школе.

Л.А. Венгер разработал диагностически ценную методику, в соответствии с которой дети должны нарисовать узор под диктовку. Для правильного выполнения этого задания ребенок должен усвоить и ряд правил, которые ему предварительно объяснили, и подчинять свои действия словам взрослого и этим правилам. Подругой методике детям предлагается раскрасить елочку зеленым карандашом так, чтобы оставить место для елочных игрушек, которые будут рисовать и раскрашивать другие дети. Здесь ребенку необходимо удерживать в памяти заданное правило и не нарушать его при выполнении привычной и увлекательной для него деятельности - не рисовать елочные игрушки самому, не закрашивать всю елку зеленым цветом и пр., что достаточно трудно для шестилетки.

В этих и других ситуациях ребенку необходимо остановить непосредственное, автоматическое действие и опосредовать его принятым правилом.

Обучение в школе предъявляет серьезные требования к познавательной сфере ребенка. Он должен преодолеть свой дошкольный эгоцентризм и научиться различать разные стороны действительности. Поэтому для определения школьной готовности обычно используют задачи Пиаже на сохранение количества, которые ясно и однозначно выявляют наличие или отсутствие познавательного эгоцентризма: переливание жидкости из широкого сосуда в узкий, сравнение двух рядов пуговиц, расположенных с разными интервалами, сравнение по длине двух карандашей, лежащих на разном уровне и др.

Ребенок должен видеть в предмете его отдельные стороны, параметры - только при этом условии можно переходить к предметному обучению. А это, в свою очередь, предполагает овладение средствами познавательной деятельности: сенсорными эталонами в сфере восприятия, мерами и наглядными моделями и некоторыми интеллектуальными операциями в сфере мышления. Это дает возможность опосредованного, количественного сравнения и познания отдельных сторон действительности. Овладевая средствами выделения отдельных параметров, свойств вещей и своей умственной деятельности, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания действительности, что и составляет существо учения в школе.

Важным аспектом умственной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка: его стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить умственную задачу. Интеллектуальная пассивность детей, их нежелание думать, решать задачи, прямо не связанные с игровой или житейской ситуацией, могут стать существенным тормозом в их учебной деятельности. Учебное содержание и учебная задача должны быть не просто выделены и поняты ребенком, но должны стать мотивом его собственной учебной деятельности. Только в этом случае можно говорить об их усвоении и присвоении (а не о простом выполнении заданий учителя). Но здесь мы возвращаемся к вопросу о мотивационной готовности к школе.

Таким образом, разные аспекты школьной готовности оказываются связанными между собой, и связующим звеном является опосредствованность различных аспектов психической жизни ребенка. Отношения со взрослым опосредуются учебным содержанием, поведение - заданными взрослым правилами, а умственная деятельность - общественно выработанными способами познания действительности. Универсальным носителем всех этих средств и их «передатчиком» в начале школьной жизни является учитель, который на этом этапе выступает как посредник между ребенком и более широким миром науки, искусства, общества в целом.

«Потеря непосредственности», которая является итогом дошкольного детства, становится предпосылкой для вхождения в новый этап развития ребенка - школьный возраст.

Заключение

Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом семи лет. Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривляние, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает выполнять привычные нормы поведения. За этими симптомами, согласно Выготскому, стоит потеря непосредственности: между переживаниями и действиями ребенка вклинивается интеллектуальный момент. Внешняя и внутренняя жизнь ребенка дифференцируется. кризис предшкольный ребенок

Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность своей психической жизни. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами. Расширяется временная перспектива ребенка, возникает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. Это стремление реализуется при поступлении ребенка в школу.

Психологическая готовность к школе включает личностную (мотивационную), волевую и интеллектуальную готовность. Личностная готовность, помимо социальной позиции школьника, предполагает ориентацию на учебное содержание. Волевая готовность связана с развитием произвольности и со способностью действовать по правилу, заданному учителем. Умственная готовность включает овладение средствами познавательной деятельности, децентрацию и интеллектуальную активность ребенка.

В последние годы в нашей стране широко обсуждается вопрос о сроках начала обучения в школе. Эти сроки варьируются в зависимости от общей образовательной политики государства и социально-экономических условий жизни общества. В 50-е годы дети начинали учиться в школе с 8 лет, затем долгое время возраст начала обучения в школе был 7 лет. В настоящее время осуществляется переход к обучению детей в массовой школе с 6 лет. Но эта проблема нуждается в особом обсуждении.

Шестилетний возраст является переходным этапом, однако многие шестилетки сохраняют дошкольный тип мышления и общения со взрослыми. Вместе с тем хорошо известно, что дети этого возраста часто проявляют высокую познавательную активность, которая может быть основой для успешного обучения. В то же время обучение детей седьмого года жизни имеет положительный эффект лишь при соответствующей организации учебного процесса. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что обучение детей с 6 лет должно быть жестко связано с соблюдением ряда определенных условий. Во-первых, необходимы квалифицированные педагоги, знающие возможности и особенности этих детей и умеющие правильно общаться с ними. Во-вторых, содержание, методы и формы обучения должны быть адекватны возрасту. Образовательный процесс должен быть ориентирован не на предметное содержание, а на развитие интересов и склонностей самого ребенка. Обучение должно проходить преимущественно в игровых формах, вне рамок привычной для школы дисциплины. В-третьих, детям необходимы особые условия жизни: пространство для игр, игрушки, место для прогулок с игровым оборудованием и пр.

Практика показывает, что современная начальная школа в своей массе не может обеспечить такие условия детям 6 лет. Применение традиционных методов и форм работы с шестилетками, рассчитанных на 7-8-летних детей, несет целый ряд негативных последствий: дети испытывают острые отрицательные эмоции, переживают из-за неудач, не понимают школьных требований, начинают бояться учителя, не выдерживают минимальной учебной нагрузки в классе, пытаются играть под партой, втайне от учителя и пр. В результате возникает отрицательное отношение - сначала к себе как ученику, а потом вообще к школе, да и ко всему процессу обучения.

Привлечение 6-летних детей в школу основано на мнении, что целенаправленное обучение детей возможно только в школе. Между тем в России сложились уникальные формы образования маленьких детей, высокое качество которых признано во всем мире. Это система дошкольного образования. В течение многих десятилетий она обеспечивает тот уровень образования, который соответствует (а часто намного опережает) уровень начальной школы в странах Европы и в США. Все те условия, которые чрезвычайно трудно обеспечить в массовой российской школе, уже давно и естественно сложились во многих дошкольных учреждениях. Поэтому эффективным, оправданным и, главное, отвечающим возрастным особенностям ребенка является обучение 6-летних детей в условиях детского сада. Переход к обучению в школе может быть своевременным лишь тогда, когда он соответствует психологической зрелости и готовности ребенка.

Список литературы

Волков Б.С. Детская психология: от рождения до школы. - СПб: Питер, 2009. - 240с.

Мухина В.С. Детская психология. - М: Педагогика, 2001. - 285с.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М: Тривола, 1996. - 360с.

Смирнова Е.О. Детская психология. - М: ВЛАДОС, 2008. - 366с.

Шаграева О.А. Детская психология. - М: ВЛАДОС, 2001. - 367с.