



К 6 годам начинается формирование **психологической готовности** к школьному обучению, и становление ее предпосылок связано с **кризисом 6—7 лет**. Выделение этого кризиса в развитии ребенка связано с именем Л. С. Выготского. Он отметил, что старшего дошкольника характеризуют манерничание; капризность; нарочито вычурное, искусственное поведение; вертлявость; паясничание. Он начинает строить из себя шута; говорит "не своим голосом"; гримасничает, и в целом его отличают общая немотивированность поведения, упрямство, негативизм.

Анализируя эти проявления, Л. С. Выготский объяснил их **утратой детской непосредственности**, произвольности поведения, которая исчезает как результат начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Другой отличительной особенностью этого критического периода Л. С. Выготский считал **возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях**: ребенок вдруг сам открывает факт наличия собственных переживаний, открывает их принадлежность ему и только ему, и сами переживания приобретают для него смысл. Это обусловлено появлением специфического новообразования — **обобщения переживания (интеллектуализацией аффекта)**: мир, как таковой, вокруг ребенка все тот же, но меняется отношение к нему со стороны ребенка.

Л. И. Божович считает, что кризис 6-7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования — **"внутренней позиции"**, которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. До 6-7 лет ребенок почти не думает о своем месте в жизни, предназначении и не стремится изменить его; но в старшем дошкольном возрасте в связи с общим его продвижением в психическом и интеллектуальном развитии появляется явно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, "более взрослое" положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для окружающих людей деятельность. В условиях общественного воспитания и обучения это, как правило, реализуется в стремлении к **социальному положению школьника и к учению как социально значимой и социально оцениваемой деятельности**.

Иначе говоря, у ребенка этого возраста появляется **осознание своего социального "Я"**. Именно в это время появляются игры "в школу" и

имитация "работы" взрослых.

У 6—7-летнего ребенка, по Л. И. Божович, возникает потребность в новой жизненной позиции и в деятельности, обеспечивающей эту позицию. **Начало обучения** способствует удовлетворению этих стремлений. Но то, что обучение может быть отодвинуто по времени на год и больше от момента формирования новой позиции, создает возможность возникновения и углубления негативных явлений переходного периода. Иными словами, внутренняя позиция входит в противоречие с имеющейся социальной ситуацией развития ребенка: в глазах взрослых, воспитывающих его, он еще маленький и несамостоятельный, а в собственных глазах уже "взрослый", способный осуществлять социально значимую и оцениваемую деятельность. По мнению Л. И. Божович, в основе кризиса 6—7 лет лежит конфликт, возникающий в результате столкновения образовавшихся в процессе развития качественно новых потребностей с неизменившимся образом жизни ребенка и отношения к нему взрослых. Последнее препятствует удовлетворению возникающих у ребенка потребностей и вызывает у него явления *фрустрации*, депривации потребностей, которые порождаются возникающими к этому времени психическими новообразованиями.

Указанные Л. И. Божович трудности были особенно заметны в педагогической практике тогда, когда обучение в школе начиналось с 8 лет. С переходом к обучению с 7-летнего возраста они значительно уменьшились, но не исчезли. И теперь среди блетних детей снова оказываются "кризисные". Казалось бы, проблема, поставленная Л.И.Божович, должна была бы решаться переходом на обучение с 6 лет; но снова среди старших дошкольников встречаются "кризисные" дети. Специальное исследование выявило 2 факта: во-первых, среди 6 и 7-летних детей много "кризисных"; во-вторых, среди тех и других далеко не все дети хотят идти в школу. Игровая деятельность, в которой развивается ребенок в предшествующий кризису период, дает ему возможность открыть и понять наличие у взрослых людей определенных *общественных функций и обязанностей, норм поведения*. Именно в игре формируется потребность ориентации на эти функции и нормы, соотнесение с ними своего поведения. Именно игра дает возможность сформировать знаковую функцию сознания, которая в дальнейшем станет основой логического мышления, воображения, творчества. Именно в игре ребенок может моделировать социальные отношения между людьми, ориентироваться в них, "примерять" их на себя, а в конечном счете осознать общественный смысл труда взрослых. Именно через игру ребенок узнает, *что значит быть взрослым и что он еще — не*

взрослый. Тем самым игра создает одну из важнейших предпосылок будущего перехода к учению — **ориентацию на социальный смысл деятельности взрослых**.

В старшем дошкольном возрасте отчетливо выделяются две группы детей: 1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы стать школьниками и осваивать учебную деятельность; 2) дети, которые, не имея еще этих предпосылок, остаются на уровне игровой деятельности.

Для 1-й группы кризис становится следствием необходимости замены игровой деятельности учебной (и чем дольше вызревание предпосылок и начало обучения расставлены во времени, тем острее кризисная симптоматика), а у 2-й группы в дошкольном возрасте никаких негативных симптомов не будет, если не форсировать начало обучения. Если же дети 2-й группы начнут учиться (а в условиях всеобщего перехода к обучению с 6 лет это не редкий случай), то произойдет насильственный слом деятельности, что также внешне выразится в "кризисной" симптоматике. Таким образом, часть детей приходит в школу *из кризиса*, а часть — *в кризис*,

Л. С. Выготский, занимаясь исследованием стабильных и критических возрастов, отметил, что первые состоят из двух этапов: на первом происходит *накопление* изменений, формирование предпосылок нового возраста, а на втором накопленные предпосылки реализуются в психологическом плане, т.е. дают качественные изменения детской личности. Особенностью всех критических возрастов Л. С. Выготский считал их *трехчленное строение*: предкритическая, собственно критическая и посткритическая фазы.

Остановимся на протекании кризиса 6—7 лет с точки зрения этих фаз.

- **Старший дошкольный возраст.** На *докритической фазе* ребенок не удовлетворен "чистой" игрой как основным типом деятельности, хотя и не осознает причин этого. Объективные предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной практически сформированы. Начинается период модификации игры, приспособления ее к новым задачам освоения норм, мотивов, целей деятельности. Игра "улучшается" в сторону имитации не только деятельности, но и отношений между людьми, а следовательно, начинается и активный поиск информации для осуществления этих модификаций. Параллельно идет планомерный процесс подготовки ребенка к школьному обучению.

После этапа улучшения игры ребенок начинает тянуться к неигровым формам деятельности — сначала к продуктивным (сюжетное рисование, лепка, конструирование), а затем и к социально значимой и оцениваемой взрослыми деятельности (помощь по дому, выполнение поручений взрослых, познавательная деятельность и т.п.), тем более что старший дошкольник чувствует себя вполне готовым к ее осуществлению.

В общении с детьми-школьниками, наблюдении за жизнью и работой взрослых, в направленной подготовке к школе (в саду, дома или при школе) у ребенка постепенно формируются обоснованное стремление пойти в школу и представление об учении как деятельности, к которой он способен и которая сама способна решать новые задачи, встающие перед ним. Формируется внутренняя позиция школьника. Но сам переход в школу ребенку еще только предстоит в более или менее далеком будущем, поэтому со сформированными предпосылками он попадает в некий латентный период, когда он готов учиться, но не может начать обучение. И чем дольше расставлены сроки готовности и возможности пойти в школу, тем явственнее в его поведении проступает негативная симптоматика.

В *критической фазе* вследствие всего этого наступает полная "дискредитация" мотивов игровой деятельности, появляется субъективная готовность к учению (желание пойти в школу), соединяющаяся с уже имеющейся объективной готовностью (сформированными предпосылками), отсюда — понимание себя как "уже не маленького" и постепенное осознание несоответствия занимаемой позиции в системе общественных отношений своим новым устремлениям и возможностям. Именно на этой фазе возникают эмоциональноличностный дискомфорт и поведенческая негативная симптоматика, которую замечают взрослые, видя в ней внезапную "трудновоспитуемость", "неуправляемость", проявления "тяжелого характера" ребенка. Эта симптоматика имеет и внешнюю функцию (привлечь внимание взрослых к себе, к своему новому личностному переживанию), и внутренние корни (качественно новые позитивные новообразования, подготовившие переход ребенка на новый возрастной этап).

Посткритическая фаза связана с началом школьного обучения и начальным освоением элементов учебной деятельности, осознанием своего нового изменившегося социального положения (а это отчетливо проявляется в изменении к нему отношения в семье: у него есть свой стол, свои книжки, свои тетради и письменные принадлежности, родители считаются с его "занятостью" и т.п.), соответствующей модификацией своего поведения и, как следствие, исчезновением негативной кризисной симптоматики.

- **Младший школьный возраст.** У детей, которые приходят в "кризис" в начале школьного обучения, схема его протекания совершенно иная.

Докритическая фаза характеризуется тем, что предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной еще недостаточно сформированы и ребенок вполне удовлетворен игрой и позицией, занимаемой в системе общественных отношений. По сути, развитие ребенка вполне еще может осуществляться в рамках игровой деятельности, которая не исчерпала для него всех своих резервов.

Но в процессе общения с детьми школьниками, подготовки в саду и дома к школе, под прямым влиянием родителей и т.п. у него могут сформироваться субъективное желание идти в школу и ничем не подкрепленное объективно переживание себя готовым к ней. По сути — это готовность на формальной основе. У части же детей и само желание идти в школу неопределенно ("Почему ты хочешь пойти в школу?" — "Мама сказала, что мне уже 6 лет и я пойду в школу"), а может и вовсе отсутствовать. Кстати, даже объективно готовые к школе дети могут тоже не выразить субъективного желания ходить туда.

Критическая фаза связана с началом школьного обучения. Субъективно ребенок может чувствовать себя готовым к школе (и даже при отсутствии субъективной готовности может быть заморожен новизной процесса смены социального статуса — покупкой портфеля, школьных принадлежностей и т.д.), но с началом обучения переживает первые неуспехи, получает дисциплинарные замечания, обнаруживает падение интереса к новым видам деятельности.

После первых недель новизны ребенок может начать проситься назад в детский сад и отказываться каждый день ходить в школу на уроки. Возникает переживание несоответствия занимаемой позиции школьника своим реальным желаниям и возможностям (вспомните старый фильм "Первоклассница": ребенку надоело — он встал и хочет уйти, но в школе уйти нельзя, в ней *надо* учиться, даже если не хочется).

Учебу в большинстве случаев приходится продолжать (редкие родители забирают ребенка из школы и "возвращают" в сад), несмотря на то, что фундамента (предпосылок) фактически нет. С каждым днем ребенку становится все труднее и эмоционально некомфортнее — ему сложно сидеть и внимательно слушать, трудно сосредоточиться на выполнении заданий учителя, он не готов подчиняться новым правилам и распорядку школьной жизни. Довольно быстро он утрачивает интерес как к учебным предметам, так и к школьной жизни, старается избегать дополнительных занятий. Его тяготит учебный труд, обязанности, ответственность и дисциплина. Родители, обеспокоенные этими проблемами, усугубляют ситуацию тем, что стремятся дополнительно заниматься с ребенком дома, чтобы "помочь" ему преодолеть учебные трудности. И это приводит к тому, что появляются переживание внутреннего эмоционального дискомфорта и внешняя негативная симптоматика (капризы, упрямство, негативизм).

Одновременно средствами продолжаемой ребенком игровой деятельности (а он иногда играет даже в школе на уроках) и средствами осваиваемой учебной деятельности происходит доформировывание необходимых новообразований предпосылок перехода к учебной деятельности.

Посткритическая фаза наступает при постепенном освоении элементов учебной деятельности под влиянием деформированных предпосылок.

Происходит постепенное осознание соответствия своих расширяющихся возможностей школьным требованиям, создается полноценная познавательная мотивация; первые успехи стимулируют эмоциональный комфорт и негативные симптомы в поведении исчезают.

Но в ряде случаев ребенок, отданный в школу с 6 лет, бывает настолько далек

от необходимого уровня предпосылок перехода к учебной деятельности, что его не удастся "наверстать" в первом полугодии школьной жизни. В этом случае накапливается отставание, ведущее за собой не только социальные и личностные проблемы ребенка, но и риск заболевания неврозом.

Протекание кризиса всегда окрашено индивидуальными особенностями ребенка и своеобразными вариантами его развития. У некоторых детей он протекает мягко, почти незаметно, а у других — остро, демонстративно, травматично. Гибкое, внимательное, помогающее поведение взрослого во многом сглаживает негативную симптоматику. Запретительное, карающее, обостряющее, "подзуживающее" поведение взрослого может привести к закреплению негативных форм поведения и сохранению "кризисных" элементов на стабильных возрастных этапах как форм своеобразной психологической защиты. Кризис 6—7 лет, как и любой другой, требует внимания со стороны взрослых, помощи ребенку, особенно если речь идет о капризных, избалованных, неуравновешенных детях, невротиках и т.д. Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с психологической готовностью ребенка к школе.

Источник: Сапогова Е.Е. "Психология развития человека"