

# Психологическая готовность к школе: диагностико-развивающая программа

Н. И. Гуткина,  
кандидат психологических наук

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников уровень психического развития ребенка. Уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка. «Зона ближайшего развития» определяется результатом, которого ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи [3]. Л. С. Выготский подчеркивал, что обучение плодотворно только в том случае, если оно попадает в «зону ближайшего развития» ребенка.

Понятие «психологическая готовность к обучению» имеет смысл лишь в условиях массового обучения в школе, когда учитель вынужден ориентироваться на некий средний уровень актуального развития детей и некую среднюю «зону ближайшего развития». При индивидуальном обучении ребенка нет смысла говорить о «психологической готовности к обучению», поскольку оно ориентируется на конкретную «зону ближайшего развития» и конкретный уровень актуального развития ребенка.

Таким образом, психологическая готовность к школьному обучению — это необходимый и достаточный уровень актуального развития ребенка, при котором школьная учебная программа попадает в «зону ближайшего развития» ребенка.

Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически не готовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его «зоны ближайшего развития» требуемой он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

О психологической готовности к школе судят по уровню развития следующих психических сфер: аффективно-потребностной, произвольной, интеллектуальной и речевой. Каким же должен быть уровень развития названных сфер, чтобы можно было говорить о наличии психологической готовности к школьному обучению? Для лучшего понимания вопроса необходимо обратиться к теоретической проработке проблемы психологической готовности к школе, начатой в трудах Л. С. Выготского [1, 8, 11, 13 и др.].

Так, Л. И. Божович [1] выделила несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них — определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуаль-

ной сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признавался мотивационный план.

Были названы две группы мотивов учения:

1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

2) мотивы, связанные непосредственно с «учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [2, с. 23—24].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что он имеет желание занять определенную позицию в обществе людей, а именно ту, которая открывает ему доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Соединение этих двух потребностей способствует возникновению особого отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» [1]. Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может быть критерием готовности к школьному обучению. Следует заметить, что и «внутренняя позиция школьника», и широкие социальные мотивы учения — явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления: 1) ясли, детский сад — дошкольное детство, 2) школа — с поступления ребенка в школу начинается его взросление, подготовка к самостоятельной взрослой жизни (именно такое значение придается школе в нашем обществе); 3) высшая школа или работа — взрослость. Таким образом, школа — связующее звено между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то обучение в школе до сих пор было строго обязательным.

Дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. У них появляется желание пойти в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети хотят учиться в школе, а не дома: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им хочется получить новый социальный статус, который они приобретают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному и для ребенка, и для окружающих его взрослых.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, — позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении целей и намерений, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют особое место в изучаемой проблеме произвольности.

Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — главный камень преткновения психологической готовности к школе, но вопрос о том, в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе, весьма слабо проработан в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, возникающим внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, известно, что слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д. Б. Эльконин на первое место ставил формирование необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

умение ориентироваться на заданную систему требований;

умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [10].

Фактически это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в I классе.

При анализе интеллектуального компонента психологической готовности к школе в отечественной психологии акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов. Так, Л. И. Божович писала: «...усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения» [1, с. 210].

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну — развитие речи. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Очень важно, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, у него должен быть развит фонематический слух.

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности детей к школьному обучению, психологи продолжают поиски более совершенных диагностических программ. Необходимость новых разработок объясняется следующим:

1) обследование не должно быть слишком длительным, чтобы оно не вышло за временные рамки записи детей в школу (апрель — май);

2) функциональная готовность и тестовые батареи не дают сведений о мотивационной готовности детей к школе;

3) программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

Отбор необходимых и достаточных методов обследования, позволяющих поставить «диагноз подготовленности к школе, — по справедливому замечанию Ю. Сыэрда, — в большой мере зависит от теоретической концепции, которая является исходной при расшифровке сущности подготовленности к школе» [12, с. 165].

Анализ учебной программы и требований школы, предъявляемых к ученику, подтверждает общепринятые положения о том, что готовность к школе проявляется в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферах.

Учитывая все сказанное и исходя из теоретических положений Л. С. Выготского, Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина по поводу психологической готовности к школе, мы разработали диагностическую программу определения психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению [4, 5, 6, 7]. Эта программа состоит из игр и игровых заданий с правилами, позволяющими определить уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной), произвольной, интеллектуальной и речевой сфер.

Для исследования мотивационной сферы применяются две методики: «Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка» и «Экспериментальная беседа по определению внутренней позиции школьника». Анализ произвольной сферы осуществляется с помощью методики «Домик», показывающей умение ребенка работать по зрительно воспринимаемому образцу, и методики «Да и нет», демонстрирующей умение ребенка работать по правилу. Развитие интеллектуальной сферы определяется с помощью методики «Сапожки», которая позво-

ляет зафиксировать обучаемость ребенка и специфику его процесса обобщения, и методики «Последовательность событий», отражающей особенности логического мышления испытуемого и его способность к обобщению. Исследование речевой сферы осуществляется как при анализе рассказа, составляемого ребенком в методике «Последовательность событий», так и при помощи методики «Звуковые прятки», предназначенной для проверки фонематического слуха<sup>1</sup>.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. При диагностике готовности к школе могут быть следующие цели:

- 1) выявление детей, не готовых к школьному обучению, для проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;
- 2) разделение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
- 3) отсев детей, не готовых к школьному обучению.

С нашей точки зрения, последнее возможно лишь по отношению к детям 6-летнего возраста, обучающимся по программе 1 — 4, поскольку психологические исследования показали, что обучение с 6 лет рационально только при наличии психологической готовности к школе. В противном случае обучение таких детей наносит существенный ущерб их психическому развитию. С шестилетками, не готовыми к школе, необходимо заниматься по специальным развивающим психологическим программам [7] и лишь по истечении года начинать их обучение по программе 1 — 3.

Дети 7 лет все, без исключения, должны приниматься в школу, но по итогам диагностического обследования целесообразно создавать специальные группы и классы развития, в которых ребенок смог бы подготовиться к началу систематического обучения в школе [7].

Ничего страшного, если к такому обучению указанная группа 7-летних детей приступит с 8 лет. Как показывает практика, не готовые к школе ученики рано или поздно остаются в каком-нибудь классе на второй год, теряя при этом время и к тому же получая психологическую травму.

Таким образом, основная цель определения психологической готовности к школьному обучению — профилактика школьной дезадаптации.

Развивающая работа с детьми, не готовыми к школьному обучению, будет успешной только в случае, если сами дети захотят учиться тому, что предложит им взрослый. Исходя из этого положения, мы разработали развивающую программу для указанных выше детей, в основе которой лежит принцип развития отдельных психических сфер ребенка через развитие его мотивации. Эта программа реализуется в специальных группах развития [7].

Выделим основные принципы работы в группе развития:

- 1) методологический принцип работы в группе развития — развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие аффективно-потребностной сферы ребенка;
- 2) субъектное отношение к ребенку;
- 3) индивидуальный подход, учитывающий «зону ближайшего развития» ребенка;
- 4) игровая форма занятий, вызывающая у участников группы живой интерес;
- 5) доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, недопустимость менторской позиции и порицания за неуспех;

---

<sup>1</sup> По вопросу приобретения «Диагностической программы по определению психологической готовности детей 6 — 7 лет к школьному обучению» Н.И.Гуткиной обращаться в редакцию журнала «Психологическая наука и образование» по адресу: 103009, Москва, ул. Б.Никитская, д.16, комн.312; тел.: (095) 229-89-88.

6) положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны ведущего группу, чтобы успех ребят переживался ими как радость;

7) развитие у детей способности к самостоятельной оценке своей работы.

Последний пункт требует дополнительного пояснения. Оценка — это не отметка, выраженная тем или иным баллом (1, 2, 5), а словесный развернутый анализ достоинств и недостатков выполненной работы. Сначала взрослый объясняет ребенку, что у того получилось хорошо, а что ему не удалось, причем такого рода объяснение должно иметь максимально доброжелательную форму, ни в коем случае нельзя ругать ученика за ошибки. Затем ведущий группу вместе с ребенком оценивает результат его работы. Через некоторое время ученика просят самостоятельно проанализировать качество своей работы. Можно предлагать участникам группы оценивать работу друг друга. Такого рода обучение анализу результатов собственной работы способствует развитию самоконтроля во время выполнения заданий, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Особо следует остановиться на поведении ведущего группу. Прежде всего психолог или педагог, ведущие занятия, должны заражать детей своей эмоциональностью. Они как бы переливают в ребят свою энергию, стараясь расшевелить их и вызвать у них интерес к предлагаемым заданиям. Образно можно сказать, что ведущий группу является эмоциональным донором для ее участников. Эмоциональный фон, на котором проходят занятия, очень важен еще и потому, что он способствует усвоению информации, идущей от взрослого. Чем разнообразнее поведение последнего (мимика, жесты, интонация речи и т. д.), тем легче и быстрее усваивается передаваемая им информация, поскольку фон, на котором преподносится некоторое содержание, постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателей. Ведущего группу можно сравнить с актером, который на протяжении всего спектакля держит зрителей в напряжении.

Группы развития в идеале должны быть неоднородными. Различие их должно определяться контингентом детей, не готовых к школе. Понятно, что в зависимости от степени готовности к школьному обучению требуются и разные программы развивающей работы, и разная количественная наполняемость упомянутых групп. Дети с серьезными задержками психического развития должны заниматься группами не более 6 — 8 человек, потому что с этими ребятами помимо групповой необходимо постоянно вести и индивидуальную работу. Дети, не готовые к школе в основном из-за педагогической запущенности, а также в результате недостаточного освоения игровой деятельности в дошкольном детстве, могут заниматься в группах, состоящих из 16 — 20 человек. Количество человек в группе развития должно быть четным, потому что очень часто занятия проходят в форме командных соревнований.

Обычно продолжительность занятий в такой группе — 1–2 часа (в зависимости от желания участников), иногда дети хотят продолжать увлекшие их игры (служащие развивающим материалом) и не желают расходиться. Через каждые полчаса делается 10-минутный перерыв, когда можно играть в подвижные игры. Занятия должны проводиться не реже трех раз в неделю, а лучше — каждый день.

Основная задача группы развития — развитие учебной мотивации и на ее основе ребенка в целом. Кроме того, предлагаемая группа также позволит через год занятий выделить ребят, нуждающихся в обучении по программам специальной школы и коррекционно-развивающих классов. Это будут умственно отсталые дети и дети с тяжелыми формами задержки психического развития, для которых целенаправленная развивающая работа не дает ожидаемого эффекта. Можно сказать, что группы развития позволяют более точно определить контингент специальных школ, поскольку направление ребенка в такие школы медико-психолого-педагогической комиссией до начала обучения не исключает ошибки.

Наиболее целесообразно создавать группы развития в детском саду, что позволит подготавливать детей к школьному обучению. В школе группы развития могут быть заменены

классами развития для детей 6-летнего возраста. В классе развития не проходят учебную программу в облегченном варианте, а занимаются психологическим развитием аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сфер детей до уровня школьной зрелости. В этом его принципиальное отличие от коррекционно-развивающих классов. Работа в классе развития строится точно так же, как и в группе развития.

Учебный день класса развития состоит из своеобразных уроков. Так, специальные уроки предусмотрены для проведения сюжетно-ролевых и развивающих игр, очень большое внимание уделяется чтению художественной литературы, развитию речи детей, знакомству с окружающим миром. Если в школе или детском саду есть логопед, то желательно, чтобы в расписание вошли и логопедические занятия. Таким образом, каждый день у ребят этого класса 4 — 5 разнообразных уроков, среди которых есть и обычные для первоклассников: рисование, труд, музыка, физкультура.

Выше уже было сказано о том, что в группе (классе) развития реализуется субъектный подход к ребенку, подразумевающий, что взрослый не пытается научить чему-то своего подопечного помимо его воли, а старается сделать так, чтобы ребенок сам захотел научиться тому, что предлагает взрослый. Другими словами, задача ведущего группы — так организовать деятельность детей, чтобы они стали активными субъектами учения. Именно этому способствуют и все перечисленные выше принципы развивающей работы в группе. Но самое главное и самое трудное — это развить у детей познавательную потребность (в том случае, если ее нет) и учебную мотивацию.

Разберем сначала самый трудный случай, когда дети, не готовые к школьному обучению, почти ничем не интересуются, ничего не хотят, у них нет потребностей в духовной сфере. А потому первоочередная задача в работе с ними — пробудить их желание чему-то научиться. Говоря «пробудить», мы имеем в виду, что каждый малыш рождается с потребностью в новых впечатлениях. Л. И. Божович считала эту потребность движущей силой психического развития ребенка. Но потребность в новых впечатлениях — это познавательная потребность, а значит, желание узнавать новое — это базальная, основная человеческая потребность, присущая каждому нормальному человеку, но в разной степени выраженная. И зависит эта степень выраженности от того, как мы насыщаем эту потребность, поскольку она относится к высшим, ненасыщаемым потребностям. Познавательный интерес можно сравнить с костром, которому для горения постоянно необходимо свежее топливо в виде новых впечатлений, знаний, умений. Без этого «топлива» костер познания начинает тлеть и гаснуть. Эта метафора в особенности относится к детям, чей познавательный интерес можно сравнить со слабым костром, который надо раздувать, чтобы он не погас. Когда мы его раздуем, то сильный, бушующий костер сам захватывает новое «топливо». У ребят, которые в детстве не получают необходимого им общения с родителями и другими близкими взрослыми, удовлетворяющими и стимулирующими их познавательную потребность, эта потребность гаснет в зародыше, но она не умирает, а остается в неразвитом виде.

Для пробуждения в таких детях желания научиться чему-то новому в предлагаемой программе развития используется игровой мотив выигрыша. Желая выиграть, ребенок должен хорошо выполнить деятельность, ведущую к выигрышу. Но деятельность, как правило, трудна, и тогда ребенок отказывается и от нее, и от выигрыша. Здесь очень важно прийти к нему на помощь и помочь освоить трудную деятельность, чтобы добиться победы. Испытав однажды чувство победы, ребенок захочет испытывать его вновь и вновь и таким образом будет стремиться выполнить предложенное ему задание. При этом деятельность его становится вполне произвольной в традиционном понимании: он ставит цели и выполняет их благодаря существующему у него теперь желанию добиться победы и услышать похвалы. Но постепенно происходит смещение, описанное А. Н. Леонтьевым [9], мотива на цель. Мотив выигрыша уходит на второй план, а на первый выступает сама деятельность. Ребенку становится интересно выполнять задания, с которыми он уже может справиться. Это воз-

вышает его в собственных глазах, появляется желание освоить новый вид деятельности. Так, по сути дела, ребенок, сознательно выполняя задания, предложенные учителем, становится субъектом учения.

Итак, группы (классы) развития предлагаются вместо существующего сегодня обучения детей с 6 лет. Направленное психологическое развитие ребят от 6 до 7 лет позволит решить проблему готовности детей к школьному обучению. Как показывает опыт, практически у всех участников группы наблюдается развитие аффективно-потребностной сферы: появляются познавательные и учебные мотивы, желание получить одобрение со стороны взрослого, меняется самооценка. Таким образом, создается главная предпосылка для того, чтобы ребенок стал субъектом учебной деятельности. Дальнейшая его судьба зависит от уровня психического развития, которого он достиг за год развивающей работы. При наличии психологической готовности к школе ребенок направляется на обучение по 3-летней программе, которая вполне по силам детям, готовым к школьному обучению. При серьезном аномальном психическом развитии ребенка он должен быть направлен медико-психолого-педагогической комиссией в специальную школу или коррекционно-развивающие классы в рамках средней общеобразовательной школы.

Группы и классы развития должны стать звеном, обеспечивающим плавный переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. Благодаря им многие дети значительно легче переживут период школьной адаптации, другие избегнут участи неуспевающих учеников и как следствие не будут испытывать отвращения к учению, наиболее развитым будет рекомендовано поступить в гимназию, а дети с аномальным развитием будут направлены в специальные школы и классы, где обучение ведется по доступным для них программам. Эксперимент по созданию групп развития до начала школьного обучения завоевывает все новых и новых сторонников.

## Литература

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. Т.2. М., 1982.
4. *Гуткина Н. И.* Психологическая подготовка детей к школе в группе развития // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.
5. *Гуткина Н. И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 — 7 лет к школьному обучению. М., 1993 (1996).
6. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность детей 6 — 7 лет к школьному обучению. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках // Готовность к школе. М., 1995.
7. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993 (1996).
8. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
9. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
10. Особенности психического развития детей 6 — 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
11. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М., 1988.
12. *Сызрд Ю.* Проблемы психологической диагностики подготовленности к школе // Формирование школьной зрелости ребенка. Таллин, 1982.
13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.