

Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7—8 лет

Т. В. Ермолова,
кандидат психологических наук
Е. В. Панцырная

Данная статья посвящена анализу особенностей социального развития детей в конце дошкольного и начале младшего школьного возраста, включая их готовность к школе с точки зрения сформированности социальных детерминант их личности, объективирующихся в соответствующих когнитивно-аффективных структурах их образа Я и обеспечивающих специфическую (ролевую) саморегуляцию при решении особого класса задач (социально значимых) как типичных для процесса обучения в школе.

Социальный аспект развития старших дошкольников как показатель их готовности к школьному обучению был выбран нами в качестве предмета исследования по двум причинам.

Первая заключалась в том, что, хотя социальные компоненты личности ребенка в научной литературе описываются как глобально определяющие содержание личностного новообразования, складывающегося на этапе кризиса 7 лет [1, 2, 11], их конкретное содержание и генез практически не изучены. Безусловно, в науке существуют данные о когнитивных компонентах социального Я детей, однако их изучение либо страдает избыточной эвристичностью [12], либо редуцируется до представлений ребенка о предстоящей учебе в школе и связи этих представлений с другими параметрами развития или объективными успехами в школе [8]. Отдельному изучению подвергаются аффективные составляющие самосознания дошкольников, чаще всего сводящиеся к анализу самооценки семилеток [7, 9] или их социальных эмоций [8]. При всей значимости этих исследований для науки у них есть существенный недостаток: они изучают отдельно когнитивные и аффективные структуры образа Я, без учета их взаимовлияния и, как следствие, практически игнорируют регулятивные функции социального Я, т. е. специфическое поведение ребенка, осознающего и переживающего себя субъектом социальных отношений. Вопрос о единице анализа социального Я, которая включала бы в себя одновременно и его содержательные и регулятивные составляющие, остается открытым, хотя, на наш взгляд, именно такого рода единица позволила бы обеспечить надежную основу для построения диагностических методик, определяющих готовность детей к школьному обучению.

Некоторые подвижки в этом направлении существуют. В частности, попытка целостного изучения социально ориентированного самосознания детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста была предпринята в исследованиях М. Г. Елагиной [3] и Т. В. Ермоловой [4], а его связь со специфической формой временной самоорганизации детей 4-7 лет — реальным ролевым поведением — была зафиксирована в диссертационной

работе С. Комогорцевой [6]. Поскольку заявленные в этом цикле теоретические положения были положены в основу данной работы, мы хотели бы остановиться на них подробнее.

В ходе систематического наблюдения за поведением детей 6—8 лет авторами был выделен симптомокомплекс, являющийся поведенческим коррелятом личностного новообразования кризиса 7 лет, получивший название «чувство социальной компетентности». Его отнесенность к преобразованиям, типичным именно для кризисной фазы развития, определялась по критериям частоты и распространенности в выборке детей высокого темпа изменений в их поведении, а также его спроецированностью одновременно во все три сферы отношений ребенка 7 лет к окружающему миру, конституирующих его личность: отношение к предметной действительности, другим людям и себе. В нем отразились социальные ориентации детей, чувствительность к социальным оценкам других людей, расширение группы «значимых других», изменение временного масштаба побуждений и действий и особое обостренное чувство самоуважения ребенка, переживание им своей значимости для других (взрослых и сверстников) в качестве равноправного партнера. Рассуждая о психологической сущности происходящих в конце дошкольного возраста преобразований, авторы приходят к выводу о выделении в самосознании старшего дошкольника «социальной сущности» его бытия, что ставит ребенка этого возраста перед необходимостью адекватного отражения социальной действительности, ориентации в ней и порождает процесс развертывания такого рода деятельности, в которой он может реализовать свою общественную сущность, — это осмысленное действие, поступок, реальное ролевое поведение.

Ответственным за становление этой особой формы произвольного поведения выступает мотив занятия положения в микро — и макросоциуме, который становится ведущим у старших дошкольников. В этой ситуации роль является опосредствующим личностным знаком: она обращена к личности ребенка и служит психологическим орудием овладения собой. Через то, насколько ребенок соответствует стандарту ее исполнения (диктуемого группой или социумом в целом), он и оценивает себя, свою личность. Положение среди других выдвигается в центр этой формы поведения, и для ребенка становится важным освоение той области значений, которая отражает и определяет положение среди других, а также оценка своего положения, ее критерии. Происходит перестройка в системе личностных смыслов. Центрирующим, организующим эту систему становится роль, которая позволяет одновременно решать субъективные задачи («зачем что-то делать», «кому это нужно») и рождает новый класс действий — смысловое действие, поступок. Таким образом, роль в конце дошкольного возраста делается особым, новым в опыте ребенка способом самопознания и самоотношения и определяет новое качество саморегуляции старшего школьника.

Исследуя генезис и факторы становления социального Я детей, авторы [5] приходят к двум крайне важным выводам:

1) кризис 7 лет остается кризисом именно 7 лет. Он не «молодеет» и не дает оснований считать, что в современном обществе в массовом порядке можно снизить возраст, с которого начинается обучение в школе;

2) среди факторов, обеспечивающих становление социального Я в онтогенезе, существенную роль играет общение ребенка с взрослым и сверстниками, а игра занимает в этом процессе весьма скромное место. Полученные в данных исследованиях результаты и их интерпретация дают основание выделить реальное ролевое поведение детей дошкольного возраста как ту единицу социального развития детей, в которой интегрированы его содержательные и динамические компоненты. В то же время в них отсутствует одно звено. Чтобы доказать правомерность полученных результатов, необходимо обнаружить взаимосвязь социальных детерминант личности ребенка-дошкольника с его развитием в последующих возрастах, и прежде всего в младшем школьном возрасте. Это и стало второй причиной, по которой было предпринято наше исследование.

Мы полагали, что, если удастся доказать наличие позитивных корреляций между уровнем сформированности социального Я, включающего его когнитивные, аффективные и регулятивные компоненты, с уровнем овладения учебной деятельностью в младшем школьном возрасте, это будет свидетельствовать об их преемственности и взаимосвязи, что диктуется исходным представлением о личностном новообразовании кризисного этапа. Оно, по мнению Л. С. Выготского [2], не только результирует процессы развития в предшествующем стабильном возрасте, но и задает направление развития в последующей стабильной фазе.

Определенную поддержку наших представлений о связи социального Я дошкольников с их готовностью к школьному обучению мы находим в исследованиях Г. А. Цукерман [10], считающей главным условием продуктивного овладения учебной деятельностью в школе способность к кооперативно-коммуникативным действиям младших школьников на уроке, причем не столько с учителем, сколько с другими детьми. В целом наличие «симбиотической детской общности», совместно действующей на уроке, способность ребенка сотрудничать с другими детьми и строить продуктивные групповые отношения она признает главной стороной школьной готовности.

Организация эксперимента

Учитывая все вышеизложенное, мы спроектировали серию экспериментов, ставивших своей основной целью определить, в какой мере особенности ролевой практики детей-дошкольников коррелируют с их успеваемостью, особенностями школьного поведения на уроке и во внеурочное время, положением в группе сверстников и уровнем овладения учебной деятельностью.

Для этого мы провели лонгитюдное исследование 20 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Конкретному анализу в дошкольном возрасте подвергались следующие параметры их развития: 1) общий интеллект, 2) социальный интеллект, 3) уровень сформированности игры, 4) форма общения со взрослым, 5) особенности реального ролевого поведения, изучавшиеся в специально смоделированном эксперименте, в котором ребенок либо реализовывал задуманную его партнером деятельность, либо контролировал реализацию своего проекта партнером по взаимодействию. Иначе говоря, ребенок поочередно занимал позицию «учителя» или «ученика» в осуществлении строго определенного задания.

При поступлении детей из этой выборки в школу мы оценивали их активность по следующим параметрам:

- особенностям их поведения на уроке (его «нормативность», соответствие требованиям);
- мере их популярности в группе сверстников (социометрический статус);
- общей успеваемости;
- уровню овладения элементами учебной деятельности (оценивался в специально спроектированной экспериментальной пробе, моделировавшей коллективное и самостоятельное решение учебной задачи группой из трех человек).

Дополнительно мы проверяли гипотезу об общении ребенка со взрослым и сверстниками и его игровой деятельности как альтернативных сферах его социального развития. Для этой цели мы отбирали испытуемых по следующим принципам: 1) дети 7-8 лет, не посещавшие детский сад до школы, т. е. имевшие дефицит общения со сверстниками в дошкольном возрасте при полноценных контактах с близкими взрослыми, — выборка Семейные дети (С); 2) дети 7-8 лет, посещавшие детский сад до школы и имевшие возможность общения со сверстниками при полноценных контактах с близкими взрослыми, — выборка Детский сад (ДС); 3) дети 7—8 лет, воспитывавшиеся в детском доме и имевшие дефицит об-

щения с взрослыми при возможности общения со сверстниками, — выборка Детский дом (ДД). В этой серии мы оценивали активность испытуемых по тем же параметрам, что и младших школьников в предыдущей серии: успеваемость, особенности школьного поведения, популярность в группе сверстников, овладение структурой учебной деятельности.

Мера связи между параметрами развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте



Примечание:

1. Стрелками обозначено наличие значимых корреляций между параметрами оценки.
2. Корреляции устанавливались с помощью коэффициента Спирмена (значимость на уровне 0,01).

Результаты первой серии опытов представлены на схеме.

Как показывают данные, приведенные на схеме, сформированность тех или иных сфер психической активности детей в дошкольном возрасте не всегда непосредственно коррелирует с соответствующими им сферами в школьном возрасте. В частности, нами не получено значимой корреляции между общим интеллектом ребенка в дошкольном возрасте и его успеваемостью в школе. В то же время неожиданными выступили статистически значимые связи школьной успеваемости детей с уровнем их социального интеллекта и особенностями общения со взрослыми в дошкольном возрасте. Одновременно общий интеллект ребенка-дошкольника имеет надежные связи с формированием у него основ учебной деятельности в начале школьной жизни. Фактически все параметры оценки психического развития в дошкольном возрасте, кроме реального ролевого поведения, имеют единичные или малочисленные связки с показателями «школьного» этапа развития детей, тогда как способность дошкольников осуществлять саморегуляцию в форме ролевого поведения оказалась связанной практически со всеми выделенными параметрами оценки младших школьников. Она коррелирует не только с социальной сферой активности младших школьников, т. е. особенностями их взаимоотношений с учителем («школьное поведение») и сверстниками («популярность в группе»), но и с собственно «учебным» содержанием школьной жизни детей — их успеваемостью и способностью к овладению структурой учебной деятельности. Одновременно игровая активность детей, которая оценивалась нами в дошкольном возрасте, в том числе и по показателю ролеобразности игровых действий детей, оказалась мало прогнозируемой для определения сформированности их социального развития. Реально она определяет только социометрический статус ребенка в группе, но не коррелирует ни

с его «школьным» (социально нормативным) поведением, ни с особенностями его поведения в ситуации учебного типа, которая моделировалась нами в эксперименте.

Таблица

Уровневое соотношение параметров развития младших школьников с разным социальным опытом и опытом общения с взрослыми и сверстниками (в %)

Параметры развития	Выборки испытуемых	Уровни развития				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Успеваемость	ДС	52	26	17	5	0
	С	6	67	20	7	0
	ДД	3	1	64	27	5
Школьное поведение	ДС	55	36	9	0	0
	С	20	67	13	0	0
	ДД	11	56	22	0	11
Социометрия	ДС	25	21	33	17	4
	С	20	20	33	20	7
	ДД	0	7	29	42	22
Овладение учебной деятельностью	ДС	37	13	0	25	25
	С	0	16	67	17	0
	ДД	0	0	12	74	14

Полученные данные дают основание с определенной долей уверенности утверждать, что наше исходное предположение верно и социальные параметры Я ребенка, объективирующиеся в конце дошкольного возраста в особом роде социальном поведении — реальном ролевом, являются определяющими предпосылками для становления у ребенка основ учебной деятельности в начальной школе. Одновременно полученные нами в этой части исследования результаты дают возможность считать частично подтвержденным наше второе предположение о сфере общения детей со взрослыми и сверстниками как более существенной для процессов их социального развития, чем игра. На данном этапе анализа мы получили подтверждение тому, что особенности общения детей с взрослыми в большей степени, чем игра, взаимоувязаны с сугубо школьным содержанием их активности в процессе обучения. Можно ли полагать их наряду со сферой детско-детского общения определяющими для формирования учебной Деятельности в младшем школьном возрасте и в этом смысле считать ведущим фактором развития социального Я детей, мы проверяли во второй серии опытов.

В ней мы оценивали степень сформированности школьных форм активности у детей 7-8 лет, имевших разный социальный опыт и опыт общения со взрослыми и сверстниками до школы (см. выше описание выборок С, ДС, ДД). Данные этой части эксперимента представлены в таблице (см. с. 42).

Как показывают результаты этой части эксперимента, данные детей ДС и С выборок достаточно схожи по многим позициям. Дети из С выборки, не имевшие достаточного опыта общения с ровесниками и взрослым-воспитателем, хотя и реже, чем их сверстники из ДС выборки, достигают максимальных для их возраста показателей по выбранным для анализа параметрам, тем не менее не обнаруживают и крайне низких индексов развития. Объективные наблюдения показывают лишь более медленные темпы их адаптации к школьной жизни. Однако к концу начальной школы они догоняют своих сверстников из ДС выборки

практически по всем позициям, кроме одной — степени овладения учебной деятельностью. Ее существенное «западание» у детей из С выборки заметно уже на первом году обучения: большая часть этих детей, по данным таблицы, обнаруживают средние результаты ее сформированности и сохраняют сходную картину развития до конца начальной школы.

Еще сложнее обстоит дело с освоением школьной действительности у детей из ДД выборки, растущих в условиях социальной изоляции и дефицита общения со взрослым. Они существенно хуже справляются с освоением школьной программы, слабо успевают и абсолютно не умеют строить свои отношения со сверстниками: лишь некоторые из них имеют авторитет в группе сверстников и способны организовать совместную игру на перемене. В то же время они обнаруживают достаточно высокий уровень «нормативного» поведения на уроке: поднимают руку, выполняют требования учителя, строятся парами. Хуже всего им даются совместные с другими детьми формы активности в ситуации решения учебной задачи. Ни социальный, ни содержательный смысл учебной задачи ими не выделяется и не удерживается, а умения осуществлять контроль за ходом ее решения и фиксировать ее результат практически не наблюдаются ни у одного из испытуемых, учебные операции у этих детей подменяются предметно-практическими или действием по образцу.

Если учесть, что в выборку ДД мы включали только тех испытуемых, показатели которых по интеллектуальному и когнитивному развитию были сопоставимы с показателями детей из С и ДС выборок, то мы можем сделать вывод о том, что наблюдаемые отличия в поведении этих детей имеют своим источником скорее особенности общения этих детей, чем недостаток их интеллектуального развития.

Основной вывод, который можно сделать по результатам этой серии опытов, состоит в следующем: опыт общения ребенка со сверстниками и взрослыми крайне важен для формирования его учебной деятельности. Недостаточный или негативный опыт общения ребенка со сверстниками до школы обедняет его социальные контакты с детьми и учителем в начале учебы и существенно удлиняет процесс формирования собственно учебной деятельности. Однако само по себе наличие сверстника в жизни ребенка, как это происходит в детском доме, не обеспечивает автоматически налаживания полноценных социальных контактов с ним. Дети могут жить рядом и не уметь взаимодействовать сколь-нибудь продуктивно, вне полноценных контактов со взрослым, задающим необходимое по возрасту содержание общения, его контакты с ровесниками остаются онтогенетически незрелыми, не способствующими формированию социальных детерминант в образе себя и, как следствие, не обеспечивают саморегуляцию ролевого типа в социальных контактах.

Заключение

На основе изложенного можно сделать вывод, что выделенное в ряде анализированных нами работ личностное новообразование кризиса 7 лет «чувство социальной компетентности», выступающее в поведении детей в форме реального ролевого поведения, складывается у дошкольников в ходе их общения с окружающими (взрослыми и сверстниками) и обладает достаточно надежной прогностичностью при определении готовности ребенка к школе. Высокие уровни его сформированности в дошкольном возрасте, согласно нашим данным, обеспечивают надлежащую мотивацию и продуктивность учебной деятельности детей в школе. В силу этого мы считаем необходимым введение оценки сформированности социального Я детей в совокупности его когнитивных, аффективных и регулятивных составляющих в диагностический комплекс методик, определяющих готовность ребенка к школе. Своей дальнейшей задачей мы видим адаптацию экспериментальных методик для диагностических целей.

Литература

1. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. М., 1955.
2. *Выготский Л. С.* Проблема развития // Собр.соч.: В 6 т. Т.4. М., 1984.
3. *Елагина М. Г.* Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. 1989. № 1.
4. *Ермолова Т. В.* Развитие личности ребенка на этапе кризиса 7 лет // Становление личности ребенка от рождения до 7 лет. (В рукописи.)
5. *Ермолова Т. Е., Мецзякова С. Ю., Ганошенко Н. И.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. 1999. № 1.
6. *Комогорцева И. С.* Особенности психологического времени у детей на рубеже дошкольного и школьного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1993.
7. *Непомнящая Н. И.* Опыт системного исследования психики ребенка. М., 1975.
8. Особенности психологического развития детей 6 — 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
9. *Стеркина Р. Б.* Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1977.
10. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.
11. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
12. *Flafvell J. H., Miller P. H., Miller S. A.* Cognitive Development. New Jersey, 1993.