

Т. Ю. АНДРУЩЕНКО, Г. М. ШАШЛОВА

# **КРИЗИС РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА СЕМИ ЛЕТ**

## **ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА**

**Учебное пособие**

*Для студентов высших учебных заведений*

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8я73

А663

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор МГППУ *К. Н. Поливанова*;

доктор психологических наук, профессор ВГПУ *М. В. Матюхина*

**Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М.**

А663 Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 96 с.

ISBN 5-7695-1341-1

Учебное пособие посвящено проблеме развития детей в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Представлены основные подходы отечественных исследователей к рассмотрению психологического содержания кризиса 7 лет. Предлагаются диагностические методики, позволяющие определить доминирующее содержание детско-родительского общения, а также программа групповой развивающей работы педагога-психолога с детьми 6—7 лет.

Может быть полезно широкому кругу читателей, интересующихся вопросами детского развития.

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8я73

ISBN 5-7695-1341-1

© Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М., 2003

© Издательский центр «Академия», 2003

## Оглавление

От авторов .....	3
Введение. Психологическое содержание кризиса развития ребенка 7 лет .....	5
Глава 1. <b>Детско-родительское общение в период кризиса 7 лет</b> .....	14
1.1. Особенности общения детей 6—7 лет со взрослыми .....	14
1.2. Диагностика содержания детско-родительского общения при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту .....	26
1.2.1. Опросник содержания общения родителей с ребенком — взрослый вариант (анкета-опросник для родителей «ОСОР-В») .....	27
1.2.2. Опросник содержания общения родителей с ребенком — детский вариант (тест-опросник для детей «ОСОР-Д») .....	31
Глава 2. <b>Развитие возрастного самоопределения ребенка 6—7 лет в условиях группового общения</b> .....	36
2.1. Диагностика возрастного статуса ребенка 6—7 лет .....	36
2.2. Групповое общение как форма занятий с детьми 6—7 лет в период возрастного кризиса .....	42
2.3. Принципы построения и организации занятий по развитию возрастного самоопределения детей 6—7 лет .....	46
2.4. Содержание основных модулей программы группового общения детей .....	51
2.5. Диагностика эффективности развивающей работы .....	60
Приложения .....	65
<i>Приложение 1. Таблицы тестовых норм для родителей детей 6—7-летнего возраста в виде процентильных рангов (n = 483) .....</i>	<i>65</i>
<i>Приложение 2. Психологическое содержание кризиса 7 лет. Тематический конспект .....</i>	<i>68</i>
<i>Приложение 3. Набор фигур для опросника «ОСОР-Д» .....</i>	<i>85</i>
Литература .....	89

## От авторов

На протяжении всей истории психологии исследователи проявляли интерес к изучению тех периодов жизненного пути человека, в которых заканчивается один и начинается другой возраст. В наши дни эта тема приобрела особое звучание. Реалии современной жизни, связанные со стремительными и постоянными преобразованиями в обществе, ставят перед специалистами-психологами задачу разработать психологические технологии, которые помогли бы детям и подросткам конструктивно прожить трудные возрастные этапы их развития.

Понятие «возрастной кризис» является системообразующим в учебном курсе возрастной психологии. А знание содержания кризисных периодов и механизмов их протекания обеспечивает научно обоснованное построение различных видов практики педагога-психолога системы образования.

В данном пособии подробно рассматривается психологическое содержание одного из детских кризисов возрастного развития — кризиса 7 лет.

Введение, а также тематический конспект, вынесенный в приложение, знакомят с подходами к рассмотрению этого возрастного этапа, сложившимися в отечественной психологии. Изложение теоретического материала ориентировано на логику культурно-исторической теории развития психики, где вслед за Л. С. Выготским кризис 7 лет связывается с изменением социальной ситуации развития ребенка и открытием им факта собственных переживаний, появлением дифференцированного знания о своем Я.

Глава 1 посвящена анализу путей формирования возрастных новообразований у детей 6—7 лет, обуславливающих становление рефлексивного отношения к собственным изменениям, что соответствует современным требованиям к систематическому обучению. Осознание ребенком себя, своей уникальности происходит только через другого человека, партнера по общению, поэтому становление возрастных кризисных новообразований определяется содержанием и формой общения детей со взрослыми. Развитие рефлексивного отношения ребенка к себе, на наш взгляд, делается возможным при инициировании взрослым нового содержания общения, связанного с обсуждением мыслей, чувств и переживаний ребенка.

В главе 2 представлены как диагностические, так и коррекционно-развивающие программы. Студенты могут освоить методики,

позволяющие изучать особенности содержания детско-родительского общения в период кризиса 7 лет (анкета-опросник для взрослых, тест-опросник для детей). На основе использования этих диагностических приемов возможно оказание помощи родителям в построении оптимального содержания их общения с детьми в дошкольный период. Данный инструментарий позволит не только студентам, но и уже работающим практическим психологам глубже понять специфику перестраивающейся социальной ситуации развития ребенка 6—7 лет.

В программе развивающей работы с детьми, еще не пережившими возрастной кризис, предлагаются средства формирования мотивационного и операционального компонентов общения ребенка со взрослыми по поводу мира его переживаний, создания условий для открытия и осознания им картины своего внутреннего мира, принятия себя как уникального, неповторимого, изменяющегося субъекта. Данная программа может быть использована и учителями начальных классов при создании рефлексивных ситуаций взаимодействия с первоклассниками с целью формирования у них адекватной содержанию учебной деятельности мотивации самоизменения, самосовершенствования.

## **Введение. Психологическое содержание кризиса развития ребенка 7 лет**

В отечественной психологии вопросы, связанные с проблемами переходного периода в развитии детей 6—7 лет, наиболее разработаны в школе Л. С. Выготского. Тема кризиса развития ребенка отражена в работах Л. И. Божович, Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгера, М. Г. Елагиной, А. В. Запорожца, Т. А. Нежной, К. Н. Поливановой, Е. Е. Сапоговой, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина, Б. Д. Эльконина и др.

Кризис 7 лет, эмпирически описанный в истории возрастной психологии одним из первых, относится к «малым» кризисам. Он согласно периодизации психического развития в детском возрасте Д. Б. Эльконина лежит внутри одной эпохи детства, состоящей из закономерно связанных между собой периодов — дошкольного и младшего школьного. Внешние признаки его протекания могут быть более или менее сглаженными, поэтому наблюдать апогей (кульминацию) кризиса 7 лет не всегда возможно, что увеличивает проблематичность выделения границ этого переходного периода. По поводу хронологических рамок кризиса 7 лет выдвигаются различные предположения.

Распространено мнение, что время наступления кризиса 7 лет связано с возрастом, знаменующим начало школьного обучения. Г. В. Бурменская и др., понимая проблематичность определения временной отнесенности кризиса 7 лет, все-таки склонны рассматривать его в «школьной части» жизни ребенка, считая, что младший школьный возраст как фаза онтогенеза состоит из двух возрастных отрезков: «кризиса семи лет как критического возраста.. и собственно младшего школьного возраста... как периода онтогенеза» [9, с. 46]. Окончание кризиса 7 лет, по мнению этих исследователей, наступает тогда, когда на место проблем, связанных с самим фактом подготовки и поступления в школу, приходят проблемы, связанные с особенностями формирования и функционирования новой ведущей деятельности — учебной. В соответствии с данной точкой зрения интервал кризиса 7 лет приходится «на первые месяцы школьной жизни» (там же, с. 47).

Вслед за Л. С. Выготским А. В. Запорожец [21], Д. Б. Эльконин [61] считали, что начало кризиса зависит не от внешних изменений в жизни ребенка, связанных с формальным началом обучения в школе по достижении им соответствующего возраста, а от того, насколько полноценно «прожит», «завершен» дошкольный период развития. Л. С. Выготский отмечал, что кризисы имеют внут-

ренное происхождение, заключаются в изменениях внутреннего характера, «...всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии» [12, с. 385]. Вследствие этого выход из кризиса становится возможным в результате созревания возрастных новообразований и перестройки социальной ситуации развития, которая обусловлена не только объективным изменением взаимоотношений детей со взрослым, но и обязательным адекватным отражением нового объективного статуса ребенка в его переживании.

Г. А. Цукерман, следуя сложившейся традиции рассмотрения этого возрастного периода, отказалась «от понимания кризиса 6 лет как точки, границы, разделяющей дошкольное и школьное детство, материализованной в пороге класса и школьного звонка» [52, с. 130]. Она считает, что кризис охватывает достаточно продолжительный период жизни ребенка —  $6 \pm 1$  год.

Современные хронологические рамки переходного — от дошкольного к младшему школьному возрасту — периода находятся, по данным Е. Е. Сапоговой [44], в интервале от 5 лет 6 мес до 7 лет 6 мес и, по данным Д. Б. Эльконина и др. [33], в интервале от 6,0 до 7,0 лет.

Протекание кризисного возраста может быть зафиксировано в изменении форм поведения ребенка. Особенности проявления кризисной симптоматики детей 6—7 лет описаны в ряде работ отечественных психологов.

Л. С. Выготский, характеризуя «кризисного» ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, обращает внимание на такую негативную симптоматику протекания этого периода, как изменение внешнего поведения детей, которое становится вычурным, искусственным, манерным, немотивированным.

Вслед за Л. С. Выготским симптоматику, связанную с трудновоспитуемостью, Л. И. Божович [7] описывает как раздражительность, конфликтность, капризность. Е. Е. Сапогова в своем исследовании [44] приводит мнения родителей и воспитателей о таких особенностях детей 6—7 лет, как трудности общения с ними, дерзость, неусидчивость и др. К. Н. Поливанова выделяет такие черты поведения ребенка, как его непослушание, требовательность, упрямство, хитрость, чувствительность к критике и др. [37]. Кризисная симптоматика в развитии детей 6—7 лет, по мнению исследователей, особенно ярко проявляется во взаимоотношениях с близкими взрослыми в домашнем окружении.

Помимо поведенческих характеристик симптоматику наступающего кризисного периода определяют изменения, происходящие в дошкольных видах деятельности. Так, Е. Е. Сапогова указывает на изменение сюжета и содержания игровой деятельности. В традиции научной школы М. И. Лисиной исследователи показы-

вают изменения всей системы отношений детей к миру в этот период их развития. М. Г. Елагина [18] и Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. И. Ганошенко [20] рассматривают изменения в сферах отношений детей к предметной действительности, к другим людям и к себе.

Объяснение сущности кризисных изменений детей 6—7 лет исследователи связывают с разными психологическими механизмами.

Л. С. Выготский объясняет кризис 7 лет процессами, происходящими *в сознании ребенка*. Если в предшествующие периоды развития ребенок наивно, непосредственно реагирует на единичные ощущения своих внутренних состояний (и при этом он внешне такой же, как внутри) и не знает своих переживаний, то в старшем дошкольном возрасте уже происходит открытие самого факта его существования. Ребенок начинает понимать, что он радуется или огорчается, добрый он или злой, иными словами, у него возникает «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» и, как следствие, аффективное обобщение. Дошкольник от сиюминутных, скоропроходящих переживаний переходит к обобщению того, что случилось уже много раз в его прошлом опыте. Вклинивающийся между переживанием и поступком интеллектуальный момент создает условия для борьбы мотивов, способствует началу дифференциации внешней и внутренней жизни ребенка, которая позволяет ему вычленить связь между побуждением и поведением, намерением и поступком, желанием, выражением желаний и способом их осуществления. Происходит потеря изначальной наивности, непосредственности детей. Возникновение смыслового обобщенного переживания делает возможным новое внутреннее отношение ребенка к себе и другим людям, порождая тем самым необходимость нового содержания отношений, перестройки социальной ситуации развития.

Л. И. Божович, описывая истоки кризиса 7 лет, высказывает мнение, что в своей основе он имеет неудовлетворенное *стремление ребенка к новому социальному положению школьника и к учению как к новой общественно значимой деятельности*. По мнению автора, такое стремление возникает у детей 6—7 лет вместе с центральным личностным новообразованием, которое Л. И. Божович называет «внутренней позицией школьника» [6, 7].

Понятие «внутренняя позиция школьника» нашло свою конкретизацию в исследованиях ряда отечественных психологов. Т. А. Нежнова вслед за Л. И. Божович определяет ее как «систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, то есть такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность» [33, с. 24]. Т. А. Нежнова выделила такие показатели субъективной готовности ребенка к новой социальной позиции, как сопряженность об-



шего стремления ребенка идти в школу с его «ориентацией на сущностные моменты школьно-учебной действительности, то есть собственно школьное, учебное содержание занятий и специфическую именно для школы форму их осуществления, а также на авторитет учителя как носителя общественно выработанных способов деятельности и отношений» [33, с. 29]. На основе экспериментального исследования Т. А. Неждова показала динамику становления «внутренней позиции школьника» на 7-м году жизни детей и установила последовательность различных аспектов ее формирования, состоящую из трех этапов. На первом этапе у детей появляется положительное отношение к школе с ориентацией лишь на внешнюю, формальную сторону школьной жизни. На втором этапе ребенок начинает ориентироваться на социально-нормированные формы поведения и лишь на третьем — на новое, специфически школьное содержание занятий, на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

М. Г. Елагина считает, что понятие «внутренняя позиция школьника» должно быть определено как позиция «социального функционера». По ее мнению, в период кризиса 7 лет идет активное установление контактов детей с социальными взрослыми и сверстниками. Возникающие взаимоотношения опосредствованы правилами, которые формируют обращенные к ребенку ожидания и существуют в форме конкретной социальной роли. Мир взрослых предлагает ребенку роль ученика, но в школе много других ролей, практика выполнения которых имеет существенное значение, так как становится основой развития интимной жизни ребенка, обеспечивающей дифференциацию двух планов образа себя: *Я*-реального и *Я*-идеального. «Вступая в контакты с окружающими, включаясь в разнообразные общности, выполняя определенные роли, ребенок в то же время остается собой, ощущает себя существом в чем-то неизменным... Возникающая при этом рефлексия переживаний, их сознание и обобщение имеют источником помимо интеллектуального момента... ролевою практику, практику воплощения роли в жизнь» [18, с. 41]. Позиция «социального функционера» как личностное новообразование критического периода, выражающееся в способности действовать в рамках роли, осуществляя общественно значимую деятельность, складывается, по мнению М. Г. Елагиной, в процессе отношений ребенка с другими людьми, с предметным миром, с самим собой.

Г. А. Цукерман, соглашаясь с Л. И. Божович в описании «внутренней позиции школьника» как интегративного личностного новообразования конца дошкольного детства, феномена внутреннего мира ребенка 6—7 лет, расходится с ней «чисто терминологически». Она считает, что «то новое место в мире, глобально определяющее деятельность ребенка, его отношение к миру, себе и людям — это статус школьника, а не позиция учащегося» [52,

с. 133]. По мнению Г. А. Цукерман, статусное «Я — школьник» — это интерпсихическая характеристика места (и соответствующего образа жизни) ребенка в социуме. Всякий статус дает человеку возможность сравнивать и оценивать себя и других в категориях главных ценностей, норм своего социума. Статус как бы назначает знаки различий и человеческих достоинств — те основные оценочные шкалы, в терминах которых человек сравнивает себя с окружающими. По предположению автора, возникновение «статуса школьника» — одно из важнейших условий культурного оформления кризиса 7 лет. Вторым условием является «выращивание» накануне школьной жизни такой симбиотической детской общности, которая образует позицию «Мы — способные действовать». Такая детская общность «обладает способностью к внешней определяющей рефлексии» [52, с. 131], которая позволяет детям «отличить свой образ жизни от образа жизни ближайших взрослых (настоящих школьников) и ближайших младших (играющих дошкольников)». Ожидание взросления, по Г. А. Цукерман, носит социально-возрастной характер, и если общественное ожидание «Ты — будущий школьник» адресуется не группе ровесников, а индивиду, то переживание ребенком возрастной раздвоенности («уже не» дошкольник, но «еще не» школьник) переживается кризисно, капризно. Если же ребенок приходит в школу «не в индивидуальной оболочке, а в группе ровесников, то у него возникает доверие к себе, нерефлексивная связь с самим собой — неумелым, не идеальным, но способным научиться, приблизиться к идеалу» [52, с. 132]. Что же касается собственно позиции школьника, то в представлении Г. А. Цукерман ее становление начинается «с построения отношений с самим собой, что в принципе невозможно до 6 — 7 лет, до тех пор, пока в самосознании ребенка не сложится различие “Я-реального” и “Я-идеального”» [52, с. 126]. Удержание этого различия и выстраивание отношений между собственными Я, по мнению автора, есть психологическое содержание «позиционного самоопределения», являющегося достижением младшего школьного возраста.

При описании возрастного кризиса исследователи показали *различие механизмов его протекания на этапах дошкольного и школьного детства.*

Е. Е. Сапогова начало критического периода связывает со сформированностью воображения и символической функции сознания, выступающими в качестве предпосылок перехода от игровой деятельности к учебной. Сформированность этих образований у каждого ребенка имеет индивидуальный темп развития, поэтому исследователь различает две модели протекания кризиса. В первом случае она говорит о «переходном дошкольнике», у которого формальный переход к учению запаздывает, хотя объективно и субъективно ребенок уже готов к нему; во втором случае автор говорит о

«переходном школьнике», который формально стал учеником, но, находясь в реальной школьной ситуации, субъективно не готов к ней, что проявляется в его тяге к игровой деятельности, переживании неуспеха в учебной деятельности и общем эмоционально-личностном дискомфорте.

М. Г. Елагина, разделяя представления Е. Е. Сапоговой о вариантах протекания кризисных периодов у детей 6—7 лет, предлагает различать «кризис развития» и «кризис недоразвития». По мнению М. Г. Елагиной, в ситуации «кризиса развития», имеющего продуктивный характер, ребенок еще до начала обучения в школе готов к переходу на новый возрастной этап, так как к этому времени у него уже сложилась потребность стать школьником. В ситуации «кризиса недоразвития», имеющего деструктивный характер, у ребенка-первоклассника пока еще недостаточно реализованы такие потребности дошкольного детства, как потребность в игре, в новых впечатлениях.

В рамках культурно-исторического подхода к изучению кризисных периодов развития механизмы их протекания рассматриваются в логике *взаимодействия реальной и идеальной форм жизнедеятельности ребенка* (Л. С. Выготский, Е. А. Бугрименко, К. Н. Поливанова, Б. Д. Эльконин и др.). «Ни в одном из известных нам типов развития, — пишет Л. С. Выготский, — никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим...» [12, с. 395].

По мере становления возрастных новообразований ребенок старшего дошкольного возраста меняется. Он «уже не» дошкольник, так как новая форма жизни — быть школьником — обнаружена им в своей идее, но он «еще не» школьник, потому что школьную реальность ему еще предстоит освоить. «Осваиванию — буквально деланию — своей новой школьной реальности предшествует опыт различения будничного, обыденного «как всегда» и необычного «не так, как всегда», обнаруживаемый в переживаниях ребенка, в демонстративном, вычурном поведении, характерном для кризиса семи лет» [8, с. 30].

Всему происходящему при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту в концепции Б. Д. Эльконина придается событийный характер. Событие (по Б. Д. Эльконину) предполагает явление, откровение идеальной формы. Это явление ниоткуда не следует и никем не детерминировано. «Оно есть не продолжение естественного хода жизни, а перерыв, промежуток в

нем» и поэтому «...требует специальных усилий, специальных средств и специальной организации, то есть требует осмысленного и энергичного действия» по проявлению, удержанию и воссозданию идеальной формы — обнаружению и сохранению реальности идеи [8, с. 50—51].

В переходный период, по мнению Е. А. Бугрименко, Б. Д. Элькониной, идеальная форма — это «действие по соотносению себя с иным и видение себя по отношению к иному как менее совершенного. Идеальная граница между прежним и будущим опытом 6—7-летнего ребенка выстраивается с помощью “акта переименования” — дошкольника в школьника, воспитателя в учителя, группы в класс» [8, с. 30]. Новое имя (в широком смысле — знак) выступает средством преодоления, прерывания его прежнего опыта.

Когда идеальная форма обнаружена ребенком, но не распознана, это выглядит как соотношение ребенком своего реального «бытия» дошкольника с «инобытием» школьника. Но событие взросления включает в себя не только «обнаружение», но и фактическую реализацию идеальной формы, для чего ребенок должен преодолеть естественно сложившиеся стереотипы своего поведения, отрефлексировав отношения с самим собой, другими людьми, свое отношение к собственному и иному действию.

Таким образом, проблема готовности к школьному обучению в рамках данного подхода впервые рассматривается в связи с «разъединяющей» функцией знака как «проблема отстранения ребенка от реальности собственного действия или преодоления этой реальности» [8, с. 31]. При этом объективация границы между прежними и новыми формами поведения происходит как «внутреннее движение действующего», результатом которого будет не предметное воплощение, а рождение субъекта действия.

В работе К. Н. Поливановой раскрывается *содержание фаз кризиса 7 лет* через соотношение реальной и идеальной форм. Источком кризиса 7 лет и содержанием *предкритической фазы* по ее мнению является обнаружение ребенком идеальной формы. Косвенным признаком вступления детей в эту фазу служат особенности игры 6—7-летних детей, которые одновременно и играют, и обсуждают правильность выполнения игровых ролей. Дети находятся сразу в двух планах: условном, игровом, и реальном. Предкритической фазе, как считает К. Н. Поливанова, соответствует первый этап становления внутренней позиции школьника (по Т. А. Нежновой): ребенок хочет идти в школу, но ориентируется на формальные стороны школьной действительности. Это так называемая «фаза влечения» (Л. С. Выготский) или «фаза эмансипации» (К. Н. Поливанова). «В этот момент ребенок из “здесь и сейчас” выходит во временную перспективу, открывает идеальную форму и идеализирует ее» [37, с. 66].

Собственно *критическая фаза*, по К. Н. Поливановой, состоит из трех этапов. На первом этапе происходит попытка материализовать идеальную форму в реальных жизненных обстоятельствах. Здесь для ребенка характерна нераздельность формы и содержания действия, ребенок «мифологизирует форму искомой взрослости», для него в это время быть в школе — значит и быть школьником, быть взрослым. Дети принимают школьную атрибутику, подражают учителю, но их стремление к школе базируется на игровых и социальных мотивах, неспецифических для учебной деятельности. На этом этапе происходит обесценивание семейных отношений, ребенок дома становится трудновоспитуемым, он начинает, по словам К. Н. Поливановой, опробовать привычную систему отношений, привычную ситуацию. В результате среда как компонент социальной ситуации развития меняется не столько объективно, сколько субъективно для ребенка.

Второй этап собственно критической фазы — этап конфликта. Конструктивный конфликт К. Н. Поливанова рассматривает как необходимое условие развития ребенка в кризисе. По ее мнению, он создает условие для дифференциации «старых» форм жизни, взаимоотношений как ограничителей реализации искомой взрослости. Посредством конфликта обнаруживается, что часть из них действительно связана с теряющими свою актуальность табу, но какая-то часть связана и с собственной недостаточностью, неумением, неспособностью самого ребенка.

Третий этап собственно критической фазы — рефлексия своих способностей, возникновение новообразований кризиса. На основе обобщения переживаний, дифференциации внешней и внутренней жизни, Я-реального и Я-идеального у 6—7-летнего ребенка обнаруживается более трезвое отношение к себе, его временная перспектива становится реальнее. На основе более реалистичной самооценки возникает третья — *посткритическая фаза*, состоящая в преодолении кризиса, создании новой социальной ситуации развития.

Итак, «если в первой фазе совершенная форма реальности лишь обнаруживается, то во второй и в третьей она удерживается и воссоздается. В ее удерживании и состоит положительный смысл подчас острых конфликтных ситуаций и связанных с ними переживаний» [58, с. 59].

Анализ подходов к раскрытию сущности этапов кризиса 7 лет служит подтверждением более раннего предположения Д. Б. Эльконина, высказанного им в научных дневниках, где он называет кризис 7 лет «кризисом личности, самосознания» [61, с. 487]. Он считает, что самооценка, знание своих качеств и открытие для себя собственных переживаний составляют самосознание ребенка предшкольного периода и являются его основными новообразованиями.

Таким образом, специфика возрастного переходного этапа в развитии ребенка 6—7 лет предполагает наличие определенной стратегии взаимодействия с взрослыми, способными конструктивно помочь ему в кризисный период его жизни. Эта помощь связана с открытием идеальной формы и созданием условий для того, чтобы она не была потеряна, а была успешно «переправлена» из взрослой жизни в детскую. Это задача взрослых (родителей, педагогов, психологов), так как открытие и означивание для детей новой, совершенной реальности обязательно предполагают интерпсихический характер этих действий. Исходя из этого, очень важными являются тот фон содержания общения, на котором протекает кризисный возраст, и соответствие этого содержания внутренней логике развития ребенка в переходный период.

Для более глубокого овладения содержанием кризиса развития ребенка 7 лет следует ознакомиться с первоисточниками, тематические конспекты которых представлены в приложении 2. Их изучение поможет студентам ответить на вопросы и выполнить задания для самостоятельной работы.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Рассмотрите направления анализа содержания и сущности психического развития человека в кризисный период с точки зрения сложившихся в отечественной психологии научных традиций.

2. Проследите по работам отечественных психологов развитие понимания содержания и структуры критического возраста ребенка 6—7 лет.

3. Каковы психологические механизмы протекания кризисного периода в развитии детей 6—7 лет в подходах разных исследователей?

4. На основе работ отечественных психологов составьте обобщенный портрет поведения ребенка в период кризиса 7 лет.

5. Опишите и проанализируйте основные кризисные новообразования ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту в интеллектуальной и личностной сферах. Результаты анализа представьте в виде сравнительной таблицы.

6. В чем вы видите различия протекания возрастного кризиса у дошкольников и первоклассников?

7. Опираясь на взгляды отечественных психологов, составьте возможные рекомендации учителям, родителям по психологической поддержке детей в период проживания ими кризиса 7 лет.

## ГЛАВА 1

# ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПЕРИОД КРИЗИСА 7 ЛЕТ

### 1.1. Особенности общения детей 6—7 лет со взрослыми

Своеобразие общения ребенка со взрослым при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту проанализируем на основе исследований М. И. Лисиной и сотрудников ее лаборатории, рассматривающих общение как деятельность (З. М. Богуславская, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова и др.). Остановимся на основных положениях ее подхода к общению.

Общение — это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение — это взаимонаправленная активность двух или более участников коммуникативной деятельности, каждый из которых выступает как субъект, как индивид; общение составляет лишь одну сторону, некоторый аспект взаимодействия людей и не совпадает с понятием их совместной теоретической или практической деятельности.

При анализе общения как коммуникативной деятельности в нем выделяют все структурные компоненты деятельности: предмет (объект), потребности и мотивы, разновидности действий и операций (средств общения).

*Предмет общения* — это другой человек, партнер по общению как субъект. Общение всегда связано с направленностью на индивидуальность другого человека, поэтому к нему относятся только те действия, объектом которых является другой человек. В понимание общения входит также требование взаимной, обоюдной специфической активности участников коммуникативной деятельности, в результате которой каждый из них попеременно становится то субъектом, то объектом деятельности общения.

*Потребность в общении* соотносится с продуктами этой деятельности и представляет собой стремление (зачастую неосознаваемое) к познанию другого человека, партнера по общению, оценке его и через это к самопознанию, самооценке. Такая потребность в чистом виде ощущается, по М. И. Лисиной, как интерес к другим людям, желание рассказать кому-то о себе, как стра-

дание от одиночества. Чаще всего эта исходная потребность в общении достигает уровня сознания в трансформированном виде. Экспериментально выявлены три главные потребности ребенка, побуждающие его вступать в общение со взрослыми и порождающие основные группы мотивов общения. К ним относятся, во-первых, *потребность во впечатлениях*, которая является источником познавательных мотивов и опредмечивается во взрослом — носителе сведений, организаторе новых впечатлений ребенка. Во-вторых, это *потребность в активном функционировании*, порождающая группу деловых мотивов, которым соответствует взрослый — партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец выполнения действий. Эти две потребности играют служебную роль. Конечное удовлетворение в общении получает, в-третьих, *потребность в признании и поддержке*, которая на основе личностных мотивов опредмечивается во взрослом как в особой, уникальной личности, члене общества.

*Мотивы общения* — это то, ради чего предпринимается общение, они воплощаются, «опредмечиваются» в тех качествах самого индивида и других людей, ради познания и оценки которых он вступает во взаимодействие. Возникновение мотивов общения у детей происходит следующим образом: обращаясь за помощью к взрослым, ребенок вступает с ними во взаимодействие, возникает общение, в процессе которого взрослые проявляют те или иные свои качества, и в следующий раз ребенок вступает в контакт с этим (или другим) взрослым ради этого их качества, уже заранее рассчитывая на него.

Принято выделять три основные группы мотивов общения с взрослыми у детей на протяжении дошкольного возраста: *деловые, познавательные и личностные*.

Вступая в общение со взрослыми под влиянием деловых мотивов, дети стремятся к сотрудничеству ради быстрого достижения наилучшего результата в практической или игровой деятельности. Познавательные мотивы связаны со стремлением ребенка к общению со взрослым ради получения новых знаний или возможности обсуждения с ним причин разнообразных явлений. Личностные мотивы проявляются при наличии у детей стремления к контактам со взрослым ради интереса к нему и другим людям и возможности поговорить о себе и событиях собственной жизни.

*Действие общения* — это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на объект. Существуют две основные категории действий общения: инициативные акты, ответные действия.

*Средства общения* — это те операции, с помощью которых осуществляется действие общения. Действия, обеспечивающие общение, представлены экспрессивно-мимическими (взгляды, мимика, жесты, экспрессивные вокализации), предметно-действен-



ными («эскизные» предметные движения, локомоции, позы) и речевыми средствами.

На основании развития потребностей, мотивов и средств общения судят об уровне развития коммуникативной деятельности.

*Показателями наличия у ребенка деятельности, направленной на удовлетворение потребности в общении со взрослым, выступают:*

- внимание и интерес к взрослому;
- эмоциональная окраска восприятия воздействия взрослого;
- инициативные акты ребенка, объектом которых является взрослый;
- чувствительность ребенка к тому отношению, которое взрослый проявляет к его действиям;
- время, в течение которого ребенок готов и может общаться.

В развитии коммуникативной деятельности детей М. И. Лисина выделяет четыре последовательно сменяющиеся друг друга *формы общения*. Их становление на разных возрастных этапах тесно связано с развитием соответствующих ведущих деятельности и, как следствие, с различным содержанием взаимодействия ребенка с социальным и предметным миром.

Рассмотрим периодизацию развития форм общения ребенка со взрослым от рождения до 7 лет.

1. Первой в онтогенезе возникает *ситуативно-личностная* форма общения (непосредственно-эмоциональная). Она удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого, что совершенно необходимо для адаптации ребенка к условиям существования в этот период. Готовность ребенка радоваться взрослому и всякому знаку внимания с его стороны очень важно в дальнейшем для установления контактов с любым человеком. К концу первого полугодия формирование ситуативно-личностной формы общения завершается, но она продолжает существовать и совершенствоваться в других видах общения.

2. Во втором полугодии развивается *ситуативно-деловая* форма общения, связанная с удовлетворением потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым. Взрослый, организатор и участник совместной деятельности, выступает образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний ребенка. Данная форма общения доминирует у ребенка от 0,5 до 3,0 лет.

3. В возрасте 4—5 лет, когда ребенок уже хорошо владеет речью и может разговаривать со взрослым на отвлеченные темы, возникает общение, содержание которого выходит за пределы воспринимаемой ситуации — *внеситуативно-познавательная* форма общения, преобладающая у детей от 3 до 5—6 лет в их совместной со взрослым и самостоятельной деятельности по ознакомлению с физическим миром. Ребенок при этом испытывает потребность не только во внимании и сотрудничестве, но главное — в уважении взрослого. Дети в этот период ориентированы на похвалу и не

хотят мириться с замечаниями, воспринимают их как личную обиду. Взрослый на этом этапе развития общения становится для ребенка источником новых знаний о событиях и явлениях, происходящих в предметном мире.

4. В старшем дошкольном возрасте на фоне ведущей игровой деятельности, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, возникает и развивается *внеситуативно-личностная* форма общения. В ней дети проявляют основной интерес к людям, прежде всего к взрослым, их отношениям. В результате на основе личностных мотивов общения происходит усвоение детьми правил поведения в социальном мире, постижение некоторых его законов и взаимосвязей.

На основании гипотезы М. И. Лисиной о механизмах развития общения причина, обуславливающая переход детей от одной формы общения со взрослыми к другой, представляет собой частный случай диалектического взаимодействия формы и содержания. Форма соответствует содержанию до тех пор, пока она обеспечивает возможности его обогащения. Но постепенно, вследствие продвижения ребенка в общем психическом развитии и усложнении его взаимоотношений с окружающими людьми содержание общения перерастает свои прежние формы, приходит в противоречие с ними. В результате старая форма общения оттесняется на второй план, а ее место занимает новая, более совершенная форма.

В переходные периоды жизни детей, когда предстоит смена ведущей деятельности и обслуживающей ее формы общения, большое значение приобретают социальные воздействия взрослого, позволяющие своевременно задать зону ближайшего развития коммуникативной сферы 6—7-летнего ребенка с помощью инициации нового содержания общения.

Общение старших дошкольников со взрослыми характеризуется преобладанием личностных контактов, которые в одних случаях переплетаются с деловыми и познавательными, а в других — приобретают самостоятельное значение и могут выделяться в особый процесс, независимый от деятельности и предметной ситуации.

Некоторые исследователи, изучая общение ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, связывают его с *коммуникативной готовностью детей к обучению в школе* (М. И. Лисина, Г. И. Капчеля, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова и др.).

М. И. Лисина понимает под коммуникативной готовностью ребенка к обучению в школе сформированность у него внеситуативно-личностной формы общения, характеризующейся доминированием личностных мотивов, при которых центром ситуации для ребенка становится взрослый. Благодаря «настроенности» на взрослого 6—7-летние дети без труда ориентируются в социальной сфере и понимают, что в ситуации учения взрослый выступает в особой функции — педагога, учителя и, следовательно, вести себя с ним

следует так, как положено ученикам: внимательно смотреть и слушать, запоминать, стараться все делать как можно лучше, исправлять допущенные промахи.

Е. О. Смирнова, анализируя особенности взаимоотношения детей и взрослых в ситуации организованного обучения, приходит к выводу, что такие параметры, как доверие, подражательность взрослым, отношение к их поощрениям и порицаниям, не обеспечивают успешного усвоения старшими дошкольниками и школьниками новой информации. Предпосылки эффективного усвоения в ситуации учения, по ее мнению, создает внеситуативно-личностная форма общения, достигнув которой дети будут способны преодолеть ситуативность не только в общении, но и в мышлении, смогут отвлечься от предметной ситуации, сосредоточиться на задаче и удерживать ее в течение достаточно долгого времени. Е. О. Смирнова рассматривает коммуникативный аспект обучения как систему отношений учителя и ученика. По ее мнению, это особые отношения, которые не сводятся ни к способам передачи новых знаний, ни к содержанию учебных программ. Только определенный уровень развития общения, создающий меру освоенности ребенком собственной позиции как ученика и отношения к взрослому как к учителю, говорит о коммуникативной готовности ребенка к обучению в школе [48, 49].

Г. И. Капчеля, выясняя механизм, с помощью которого осуществляется воздействие общения ребенка с взрослым на другие стороны психического развития детей — умственное и волевое — выдвинул предположение, что таким механизмом является формирование у ребенка в процессе коммуникации внутреннего плана действия. В соответствии с этим ядро психологической готовности ребенка к обучению в школе создается за счет взаимодействия трех сфер психической активности: общения, познания и воли — при центральной роли внеситуативно-личностного общения, которое способствует развитию внутреннего плана действия у детей, влияющего на их умственное и волевое развитие [27].

Е. Е. Кравцова рассматривает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению «в контексте более общей проблемы кризиса семи лет и психических новообразований дошкольного возраста» [23, с. 25]. Она считает, что описанные Л. С. Выготским феномены этого возрастного периода («обобщение переживания», «потеря непосредственности» и др.) должны быть соотношены с общением детей.

По мнению Е. Е. Кравцовой, на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста появляются новые формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками, которые необходимы для успешности последующего обучения в школе, так как они строго соответствуют специфическим задачам и условиям нового вида ведущей деятельности — учебной. Предпосылкой данного соответствия явля-

ется то, что к концу дошкольного периода общение приобретает крайне важную черту — произвольность; в результате чего содержание и строение общения в этот момент начинает характеризоваться сознательно принимаемыми задачами, правилами, требованиями, то есть определенным контекстом.

При выделении новых форм общения Е. Е. Кравцова прослеживает их связь, во-первых, с различными видами игры дошкольника, в которых они складываются, и, во-вторых, с будущей учебной деятельностью, на развитие всех компонентов которой новые формы общения оказывают определяющее влияние. На основании проведенных исследований делается вывод, что ролевая игра дошкольника дает начало произвольно-контекстному общению детей со взрослыми. Оно характеризуется ориентацией ребенка на целостный контекст ситуации, подчинением своего поведения этому контексту и является необходимым условием принятия учебных задач будущими школьниками. Произвольно-кооперативно-соревновательное общение со сверстниками рождается в игре по правилам. Оно характеризуется тем, что ребенок научается полноценно сотрудничать с партнером, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равных, содержательно сопряженных позициях. Эта форма общения создает предпосылки овладения учебными действиями, общими способами решения задач. Режиссерская игра, в которой ребенок одновременно выступает проработчиком сюжета, постановщиком и исполнителем всех ролей, является источником обобщенного, опосредствованного, объективного отношения ребенка к самому себе. С изменением отношения ребенка к самому себе автор связывает возникновение у него начальных форм рефлексии и способности в дальнейшем, в учебной деятельности, осуществлять контрольно-оценочные действия.

Главными условиями становления описанных выше форм общения (по Е. Е. Кравцовой) являются следующие:

а) возникновение особого аспекта — произвольности в общении. Это свойство «не служит достижению практического результата и установлению интимно-личностных отношений со взрослыми, а сознательно направлено на изменение самого себя, на усвоение новых способов действий и произвольно регулируется в соответствии с поставленной учебной задачей» [23, с. 68];

б) появление у ребенка «двойной позиции» — умения учесть в индивидуальной деятельности позицию другого и взглянуть на себя со стороны.

Эти два свойства взаимосвязаны: они способствуют формированию новых видов общения и сами возникают под их влиянием. Описанные выше формы общения позволяют ребенку овладеть содержанием учебного взаимодействия, поскольку в них развиваются предпосылки учебной деятельности, связанные с ее основными структурными элементами: принятие учебных задач, нахождение

общих способов их решения, осуществление учебных действий, действий контроля и оценки.

*Связь смены форм общения с требованиями будущей учебной деятельности* отражена в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой, В. В. Рубцова (1987); А. З. Зака (1989) и др.

По мнению Г. А. Цукерман, мотивация самосовершенствования, характерная для учебной деятельности, реализуется в том случае, если ребенок сможет «говорить о себе и о своей компетентности, сравнивать себя с самим собой» [52, с. 67]. Зафиксировав таким образом собственные изменения, ребенок сможет их объективировать. «Но эта проблема, — пишет Г. А. Цукерман, — не только не решена, но и не поставлена в теории и практике учебной деятельности» [там же, с. 68]. «Рефлексивное развитие детей, — отмечает автор, — возможно лишь при качественном изменении содержания и формы взаимодействия учеников и учителя» [там же, с. 66].

Г. А. Цукерман (1992, 1993), анализируя доучебные формы сотрудничества ребенка и взрослого, приходит к выводу, что на их фоне невозможно полноценное освоение содержания учебной деятельности. При «младенческих» способах установления непосредственно-эмоциональных отношений предметом общения ребенка со взрослым является личное внимание учителя. Безусловно, учителю необходимы опора на детское доверие, открытость, но в этом случае всякая иная предметность совместных действий выхолащивается [53, с. 8—9]. Предметно-манипулятивное сотрудничество, характерное для ребенка раннего детства, позволяет осуществлять в основном имитационные, репродуктивные действия по заданному образцу. В собственно учебных ситуациях, когда отсутствует образец и копировать нечего, а надо искать еще неизвестный способ действия, у ребенка возникают трудности, знания его приобретают формальный характер. Игровое сотрудничество «помогает ребенку освоить школьный церемониал общения «ученик — учитель» как огромную игру по правилам жизни «настоящего школьника», но в таком сотрудничестве «выхолащивается деловая результативность действия, ибо цели игры сдвинуты на процесс игриания» [там же, с. 9].

Форму собственно учебного сотрудничества Г. А. Цукерман характеризует как способ установления учебного взаимодействия со взрослым, в котором возможно рождение субъекта учебной деятельности — того, кто «умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи он нуждается» (с. 13). Она считает, что видами общения в обучении, направленном на воспитание человека, способного учиться, менять самого себя, являются учебное сотрудничество со взрослыми, учебное сотрудничество со сверстниками,

а также «множество встреч ребенка с самим собой, изменяющимся в ходе обучения» [52, с. 70].

Учебное сотрудничество ребенка со взрослыми и сверстниками обеспечивается системной организацией содержания учебной деятельности [15]. Однако этого недостаточно для возникновения самосознания ученика, от сформированности которого более всего зависит его желание учиться. «Не занимаясь целенаправленно культивированием самосознания ученика, — пишет Г.А. Цукерман, — не обращая ребенка к самому себе, занятому учением, мы часто не справляемся с проблемами мотивации» [52, с. 31].

*Эмпирическое исследование особенностей общения детей 6—7 лет с близкими взрослыми* авторами данного пособия изначально осуществлялось на основе опроса 483 родителей детей 6—7 лет, в ходе которого было выделено конкретное содержание коммуникативных ситуаций. Опрос проводился с использованием четырех незавершенных предложений: два предложения соответствовали содержанию общения, заданному разными условиями совместной жизни взрослых и детей, два других предложения предполагали высказывания о свободном, предпочитаемом общении.

Незаконченные предложения формулировались следующим образом:

«Чаще всего в общении с ребенком я вынужден(а) говорить с ним по поводу...» (заданное взрослым).

«Чаще всего ребенок обращается ко мне по поводу...» (осознание взрослым содержания общения, заданного ребенком).

«Когда у нас с ребенком есть время для свободной беседы, то я предпочитаю обсуждать с ним...» (предпочитаемое взрослым).

«Когда у нас с ребенком есть время для свободной беседы, то он предпочитает обсуждать со мной...» (осознание взрослым содержания общения, предпочитаемого ребенком).

Анализ материалов позволил выделить четыре вида содержания общения, показывающие меру представленности в детско-родительском взаимодействии ориентаций на:

- а) внешний и/или внутренний мир жизнедеятельности;
- б) мир социальных и/или предметных отношений;
- в) прагматическое и/или познавательное отношение к миру.

Первый вид содержания общения, получивший условное название «*бытовое общение*», характеризует коммуникативное взаимодействие родителей и детей, опосредствованное их совместными действиями, осуществляется в ходе предметно-действенных операций (как на довербальном, так и на вербальном уровне), имеет сугубо реальное содержание, большей частью бытового характера. Во многом оно отражает феномен «погружения в ситуацию», описанный Н.И. Непомнящей, характеризует форму активности, названную функционированием, когда «вступая в отношения с другими, ребенок как бы “погружается”, “утопает” в складывающейся ситу-

Общение по поводу	Конкретные проявления
<p>Удовлетворения <i>витальных потребностей ребенка (ВП)</i> — здоровья, гигиены, питания, безопасности</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...его неправильного питания, сын плохо ест»,</i>  <i>«...нечищенных зубов, хождения без тапочек»,</i>  <i>«...устал ли он»,</i>  <i>«...его самочувствия, так как аллергия».</i>  Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...как она себя чувствует»,</i>  <i>«...ее здоровье, часто приходится напоминать, во что может обернуться ее неосторожность. Она после перелома позвоночника»</i> и т. д.  Ребенок просит <i>«уложить его спать»</i>, ребенок обращается, <i>«если что-то болит»</i> и т. д.</p>
<p><i>Ситуативно-бытовых действий (СБД)</i> — помощи по дому, домашних обязанностей, отношения к вещам, самообслуживания</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...бережного отношения к книгам и своим вещам»,</i>  <i>«...уборки своих вещей, чтобы каждая вещь лежала на своем месте»,</i>  <i>«...того, чтобы помочь по дому, посидеть с младшим братом».</i>  Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...домашние дела»</i> и др.  Ребенок обращается к родителям по поводу...  <i>«...помочь одеться»,</i>  <i>«...разогреть чайник»,</i>  <i>«...можно ли что-то взять из вещей, принадлежащих ему».</i>  Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...просит купить что-нибудь»,</i>  <i>«...купить Барби и кассету к Денди»</i> и др.</p>
<p><i>Формальных совместных занятий (ФСЗ)</i> — совместных видов игры, конструирования, рисования, чтения, счета, письма, просмотра телепередач</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...занятий по подготовке в гимназию»,</i>  <i>«...рассматривать вместе картинки»,</i>  <i>«...учим стихи»,</i>  <i>«...предлагаю играть в лото, головоломки»</i> и др.  Ребенок обращается по поводу...  <i>«...игр, поиграть с ним в настольные игры»,</i>  <i>«...помочь ей нарисовать, а она разукрасит»,</i>  <i>«...чтения, чтобы читала ей книги».</i>  Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...компьютерные игры»,</i>  <i>«...чтобы принимали участие в его игре с конструктором»,</i>  <i>«...чтобы построить робота»</i> и др.</p>

Общение по поводу	Конкретные проявления
<p><i>Содержания познания (СП) — законов природы, растений, животных, анатомо-физиологических сведений о человеке, информации об ученых, писателях, путешественниках и др.</i></p>	<p>Взрослый говорит по поводу...  <i>«...природных явлений, стихийных бедствий», «...степени родства».</i>          Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...особенности поведения птиц», «...говорим о разных странах, народах, о том, что люди говорят на разных языках».</i>          Ребенок обращается по поводу...  <i>«...рассказать о явлениях природы», «...строительства зданий», «...устройства Вселенной, о звездах, небесных телах».</i>          Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...все, что касается автомобилей», «...модели конструктора, поведение собаки», «...фильмы, прочитанные книги» и др.</i></p>
<p><i>Процесса познания (ПП) — способов самостоятельного изучения ребенком окружающих предметов и явлений, использования окружающих предметов и др.</i></p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...как что-то сделать, показываю, подсказываю», «...если что-то она не поняла», «...его многочисленных вопросов: почему? зачем?».</i>          Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...как испечь печенье», «...как нарисовать рисунок», «...научить плавать», «...как и что готовить», «...как написать слово», «...где используется какой-нибудь предмет».</i>          Ребенок обращается по поводу...  <i>«...непонятных слов», «...объяснить что-нибудь», «...что из чего сделано».</i>          Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...если видит какое-нибудь растение, заинтересовавшее ее, просит рассказать, как его посадили, семенами или еще как, каким оно будет, когда вырастет» и др.</i></p>

ции. Нет поднятия над ситуативностью, нет подлинной абстракции и обобщения по отношению к данной реальности, так как она является ограниченно конкретной, жестко замкнутой» [30, с. 24].

Описанное выше содержание включает группы ситуаций общения детей со взрослыми, представленные в таблице 1.



Второй вид содержания общения, который условно можно назвать «общение по поводу познания», соответствует внеситуативно-

Таблица 3

Общение по поводу	Конкретные проявления
<p><i>Формальной школьной действительности (ФШД)</i>, отражающей выполнение ребенком требований воспитателя (учителя), его детсадовские (школьные) отношения со сверстниками, участие в ходе организованных взрослыми занятий, выполнение их поручений, успехи, неудачи в детском саду (школе)</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  «...его учебы в школе»,  «...о текущих школьных делах».  Взрослый предпочитает обсуждать...  «...упражнения, которые заданы, говорим о школе»,  «...решаем вместе школьные проблемы, проблемы с друзьями».  Ребенок обращается по поводу...  «...объяснить ему, почему он должен посещать школу»,  «...решить проблемы одноклассников».  Ребенок предпочитает обсуждать...  «...обучение в школе»,  «...как он проводит время в садике, куда он ходил, чем занимался»,  «...о ее классе, подругах»,  «...о ее успехах, неудачах на занятиях» и др.</p>
<p><i>Норм социального взаимодействия (НСВ)</i>, когда обсуждаются ответственность поступков и поведения правилам и этическим нормам, взаимоотношения людей, последствия асоциального поведения</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  «...как себя правильно вести за столом, когда кушает, как обращаться к старшим»,  «...ее дальнейшего поведения»,  «...его общения со своим старшим братом, так как из-за игры у них возникают конфликты»,  «о том, что надо реагировать на просьбы с первого раза и по возможности быстрее выполнять их».  Взрослый предпочитает обсуждать...  «...как себя нужно вести в обществе и дома»,  «...его поведение, поведение сверстников (для сравнения)».  Ребенок обращается по поводу...  «...правильности поведения в тех или иных ситуациях»,  «...как поступают воспитанные девочки и правильно ли она поступает».  Ребенок предпочитает обсуждать...  «...хорошо или плохо она поступила в некоторых ситуациях»,  «...поведение старшей сестры»,  «...чей-нибудь поступок» и др.</p>

му общению, осуществляемому в речевом плане (в виде вопросов, высказываний, бесед) на познавательные темы. Идет обсуждение в основном предметов окружающего физического мира.

Данное содержание включает группы ситуаций общения детей со взрослыми, приведенные в таблице 2.

Таблица 4

Общение по поводу	Конкретные проявления
<p><i>Мира мыслей ребенка (ММР)</i> — особенностей представлений ребенка о тех или иных вещах, его мнений, взглядов по тем или иным вопросам, того, что и как он придумывает, сочиняет, способов решения того или иного задания, которые ребенок сам нашел</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...того, о чем он думает»,</i>  <i>«...что вызывает у него сомнение»,</i>  <i>«...того, что он мечтает ходить в музыкаль-ную школу»,</i>  <i>«...кем бы он хотел быть, когда вырастет».</i>                      Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...его планы на будущее, кем он будет, когда вырастет, как бы он хотел жить»,</i>  <i>«...его впечатления о прожитом дне».</i>                      Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...свое будущее, мечтает стать врачом»,</i>  <i>«...что будет с ним, со мной, когда он вырастет, как он будет помогать мне»,</i>  <i>«...чаще всего свои фантазии»</i> и др.</p>
<p><i>Мира чувств ребенка (МЧР)</i> — переживаний, настроений ребенка и их причин, его отношение к людям (симпатии, антипатии) и др.</p>	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  <i>«...того, что его волнует в данный момент»,</i>  <i>«...что понравилось в детском саду, а что нет»,</i>  <i>«...я вынуждена ребенка успокаивать, так как он сильно раздражается, когда у него что-то не получается».</i>                      Взрослый предпочитает обсуждать...  <i>«...что мы любим больше всего в этой жизни»,</i>  <i>«...что ей интересно, а что не нравится»,</i>  <i>«...чем он больше любит заниматься».</i>                      Ребенок обращается по поводу...  <i>«...если у него какая-то радость или ему удалось что-то сделать, или какая-то неудача»,</i>  <i>«...что кто-то ее обидел или обманул, ей бывает обидно»,</i>  <i>«...недоволен отношением к себе воспитателя детского сада».</i>                      Ребенок предпочитает обсуждать...  <i>«...с кем она дружит, кто ей нравится, а кто нет и почему»,</i>  <i>«...о том, как он меня любит и спрашивает, люблю ли я его»</i> и др.</p>

Общение по поводу	Конкретные проявления
«Я-концепции» ребенка (ЯКР), где обсуждаются перспективы общего развития ребенка, его представления о себе, изменения, произошедшие в нем за какой-то промежуток времени, отношение ребенка к себе	<p>Взрослый вынужден говорить по поводу...  «...его стеснительности: я ему внушаю, что надо быть смелее»,  «...его общего развития».</p> <p>Ребенок обращается по поводу...  «...своей неуверенности, недовольства собой в каких-то делах».</p> <p>Ребенок предпочитает обсуждать...  «...если в чем-то она недовольна собой»,  «...как он рос» и др.</p>

Третий вид содержания общения, названный «общение по поводу мира социальных отношений», представлен внеситуативным, лично-стно ориентированным общением, осуществляемым в вербальном плане. Здесь обсуждаются феномены и процессы социального мира.

Оно включает группы ситуаций общения детей со взрослыми, приведенные в таблице 3.

Четвертый вид содержания общения взрослых с детьми соответствует переходной форме общения, доминирующей, на наш взгляд, в кризисный период жизни 6—7-летних детей, назван «общение по поводу внутреннего мира ребенка». Данный вид общения включает группы коммуникативных ситуаций, приведенные в таблице 4.

## 1.2. Диагностика содержания детско-родительского общения при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту

В настоящее время в программах диагностики готовности ребенка к школе мало разработана такая их часть, как оценка особенностей социальной ситуации развития и коммуникативной компетентности.

Представленные опросники позволяют восполнить этот пробел, педагоги-психологи образовательных учреждений с их помощью смогут решить целый ряд психодиагностических задач в работе с детьми 6—7 лет в критический период их жизни. Результаты диагностики могут быть использованы в консультативной практике с родителями детей этого возраста и воспитателями подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений. Останемся на этом подробнее.

**Построение диагностических процедур.** При построении диагностических процедур авторы исходили из представления об общении как двустороннем процессе взаимной направленности действий лю-

дей, считая необходимым диагностирование обеих сторон коммуникативного взаимодействия. В связи с этим диагностика содержания общения родителей с детьми строилась соответственно с позиций как родительского, так и детского «вклада» в общение.

Предлагаемые диагностические процедуры, адресованные родителям и детям, основаны на одних и тех же номинальных шкалах, их обработка имеет сходный контент-анализ. Отличия заключаются в методике их осуществления.

Анкета-опросник «ОСОР-В» построена на десяти номинальных шкалах, каждая из которых состоит из четырех утверждений, касающихся определенного содержания общения взрослого с ребенком. Задание представлено в виде 40 утверждений.

Тест-опросник для детей «ОСОР-Д», состоящий также из 40 номинальных шкал, позволяет получить информацию о специфике содержания общения 6—7-летних детей с близкими взрослыми с позиции самих детей. Осуществить это с помощью прямого опроса сложно, поэтому в работе с дошкольниками и первоклассниками используется непрямая (игровая) техника — проективный метод с элементами материализации, описанный в детском тесте «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Е. Бине. Данная методическая процедура модифицирована применительно к задачам исследования детского представления о содержании общения с близкими взрослыми.

### **1.2.1. Опросник содержания общения родителей с ребенком — взрослый вариант (анкета-опросник для родителей «ОСОР-В»)**

#### ***Диагностическая направленность***

Показаниями к применению анкеты-опросника могут выступать:

- выявление доминирующего вида содержания общения в системе детско-родительских отношений;
- диагностика благополучия социальной ситуации развития ребенка в период возрастного кризиса 7 лет;
- межличностные конфликты, проявляющиеся в непонимании, отвержении ребенка родителями.

#### ***Стимульный материал***

##### **Текст анкеты-опросника**

*Уважаемые родители!*

*Вам предлагается список утверждений, касающихся различных ситуаций вашего общения с детьми. Прочтите, пожалуйста, утверждения, данные ниже, и оцените каждое из них следующим образом:*

- ++ *Часто это обсуждаю*
- + *Обсуждаю это, говорю об этом*
- *Редко говорю об этом*
- *Никогда не говорю об этом*

Здесь нет хороших или плохих ситуаций общения. Пожалуйста, отвечайте так, как это складывается у вас в реальном взаимоотношении с ребенком. Очень важно, чтобы вы оценили все утверждения.

1. Обсуждаем вопросы самочувствия ребенка (жалобы на нездоровье, плохой сон, необходимость лечебных процедур и др.).

2. Обсуждаем реальную и возможную помощь ребенка по дому (уборка квартиры, мытье посуды и др.).

3. В разговорах с ребенком планируем совместные просмотры TV-передач.

4. Разговариваем с ребенком об известных ученых, писателях, путешественниках и др.

5. Рассказываем ребенку о тех или иных способах изучения окружающих предметов и явлений.

6. Говорим о выполнении требований учителя (воспитателя).

7. Обсуждаем последствия асоциального поведения людей (ложь, воровство, хулиганство и др.).

8. Обсуждаем особенности представлений ребенка о тех или иных вещах.

9. Говорим с ребенком о его переживаниях (грусть, радость и др.).

10. В разговоре с ребенком обсуждаем возможные перспективы его общего развития.

11. Говорим о реальных и возможных опасностях, с которыми сталкивается ребенок, об их предотвращении.

12. Говорим с ребенком о его самообслуживании (одеваться, содержать в порядке свои вещи, убирать за собой и др.).

13. Разговариваем с ребенком в ходе совместных занятий конструированием, рисованием и др.

14. Беседуем с ребенком об окружающей живой природе (растения, животные).

15. Отвечаем на различные вопросы ребенка: почему? зачем? и т. д.

16. В разговоре с ребенком интересуемся проблемами его друзей (одноклассников).

17. Обсуждаем поведение ребенка с точки зрения его соответствия правилам общения в гостях, детском саду, поликлинике и т. д.

18. Обсуждаем с ребенком, что и как он придумывает, сочиняет.

19. Разговариваем с ребенком о тех или иных людях, обсуждаем его отношение к ним: симпатии (любовь, привязанности и др.), антипатии (неприязнь, отвержение и др.).

20. Обсуждаем с ребенком его представление о себе (как об умном, красивом и т. д. или как о глупом, неряхе и т. д.).

21. Говорим с ребенком о вопросах гигиены (уход за телом, своевременность физиологических отправления и др.).

22. Говорим с ребенком о выполнении им домашних обязанностей и поручений (выносить мусор, ходить в магазин, ухаживать за животными и др.).

23. Разговариваем с ребенком, когда вместе с ним занимаемся чтением, счетом, письмом.

24. Беседуем с ребенком по поводу анатомии и физиологии человека (части тела, основные органы, деторождение и др.).
25. Обсуждаем попытки самостоятельного изучения ребенком окружающих предметов и явлений.
26. Расспрашиваем ребенка о его участии в ходе учебных школьных (детсадовских) занятий, выполнении поручений в школе (детском саду).
27. Обсуждаем поступки ребенка с точки зрения того, что хорошо, что плохо.
28. Обсуждаем с ребенком его мнение, взгляды на те или иные проблемы.
29. Подмечаем и обсуждаем в разговорах с ребенком то или иное его настроение.
30. Подмечаем и обсуждаем изменения, произошедшие с ребенком за какой-то промежуток времени, анализируем то, каким он был и каким стал.
31. Говорим с ребенком о вопросах питания (регулярность приема пищи, предпочтения в еде и т. д.).
32. Говорим о бережном отношении ребенка к домашним вещам.
33. Разговариваем с ребенком в ходе совместной игры (обсуждаем правила, использование игрушек и др.).
34. Беседуем с ребенком о законах природы (сезонные изменения, круговорот веществ и др.).
35. Беседуем с ребенком по поводу использования различных окружающих предметов.
36. Обсуждаем с ребенком школьные (детсадовские) успехи и неудачи (оценки взрослого, качество выполнения работы и др.).
37. Обсуждаем взаимоотношения людей и поступки ребенка с точки зрения этических норм (честность, справедливость и др.).
38. Обсуждаем с ребенком его способы решения того или иного задания.
39. Обсуждаем с ребенком причины его переживаний.
40. Обсуждаем с ребенком его отношение к себе (недовольство собой, гордость за себя и др.).

*Лист ответа*

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_  
 Статус в семье \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
 Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_  
 Дата рождения ребенка \_\_\_\_\_ Дата опроса \_\_\_\_\_

ВП	СБД	ФСЗ	СП	ПП	ФШД	НСВ	ММР	МЧР	ЯКР
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

## *Процедура проведения*

В процессе прямого опроса родителям предлагается набор из 40 коммуникативных ситуаций, каждая из которых предполагает четыре варианта ответов, отражающих меру того, как часто взрослые вместе с детьми обсуждают ту или иную тему. Оценки фиксируются на специальном листе ответов. Для записи ответов используется четырехточечная шкала измерений, с помощью которой испытуемые отмечают степень выраженности оцениваемого качества. Если та или иная тема, представленная в коммуникативном опыте взрослого, обсуждается с детьми часто, то в соответствующей графе листа ответов взрослый ставит два плюса (++)); если мера обсуждения какой-то темы представлена, то один плюс (+); если о чем-то говорят редко, то один минус (-); если никогда — два минуса (--).

### *Обработка полученных данных*

#### **Обработка абсолютных показателей**

При обработке данных первоначально вычисляется алгебраическая сумма по каждой из 10 номинальных шкал.

Далее подсчитываются средние арифметические баллы по каждой группе шкал. Окончательный результат представляется соотношением четырех долей разного содержания общения. Каждая доля включает разное количество шкал: три шкалы отражают содержание общения по поводу бытовых ситуаций («Быт»); следующие две шкалы — познавательные («Познание»); следующие две — мира социальных отношений («Социальный мир») и три последние — по поводу мыслей и чувств ребенка («Внутренний мир ребенка»).

Для определения доминирующего сочетания тех или иных видов содержания общения полученные данные обрабатываются с применением процедуры ранжирования. Количественные показатели по каждой группе шкал определяют последовательность их расположения: от большего — к меньшему, порядковому номеру присваивается соответствующий ранг. Меньшему значению ранга в нашем случае соответствует наибольшая степень выраженности того или иного содержания общения.

По итогам ранжирования определяется индивидуальное сочетание видов содержания общения у родителя, существующее в его реальном взаимодействии с ребенком. Эти данные сопоставляются с результатами детского теста-опросника, в котором аналогично, путем применения процедуры ранжирования, выявлено с точки зрения ребенка соотношение видов содержания общения, которое предлагают ему родители.

## Сравнение со стандартной нормой

В основе оценки доминирования того или иного содержания общения родителей с ребенком применяется процедура перевода абсолютных показателей в стандартизированные с помощью таблицы тестовых норм в виде процентильных рангов, составленной на выборке 483 родителей детей 6—7-летнего возраста (см. приложение 1).

### 1.2.2. Опросник содержания общения родителей с ребенком — детский вариант (тест-опросник для детей «ОСОР-Д»)

#### *Диагностическая направленность*

Показаниями к применению данных методик могут выступать:

- выявление доминирующего вида содержания общения в системе детско-родительских отношений;
- трудности становления социальной ситуации развития ребенка в период возрастного кризиса 7 лет (симптоматика кризисного поведения);
- оценка уровня актуального и прогноз уровня ближайшего коммуникативного развития ребенка 6—7 лет.

#### *Стимульный материал*

##### *Атрибутика процедуры опроса*

Тестовый материал состоит из 20 фигур, представляющих людей различных возрастов, достаточно стереотипных для идентификации их с членами семьи ребенка. Присутствуют фигуры от дедушек и бабушек до новорожденных детей. Введена также фигура человека «Никто» для выявления содержания общения, которое отсутствует в семье. Каждая фигура снабжается коробочкой — «почтовым ящичком». Набор фигур предполагаемых участников общения представлен в приложении 3.

#### **Текст теста-опросника**

В комплект стимульного материала входят напечатанные на карточках «письма» с короткими «посланиями», в которых отражено адаптированное для детей содержание различных коммуникативных ситуаций. Коммуникативные ситуации представлены в 40 «посланиях»<sup>1</sup>, которые соответствуют описанным номинальным шкалам.

---

<sup>1</sup> Каждое «послание» оформляется на отдельной карточке.



### 1. *Витальные потребности (ВП)*

...говорит со мной о моем здоровье, болезнях;

...объясняет мне, что надо делать, когда я встречаюсь с опасностью;

...говорит мне, что и сколько надо есть;

...говорит мне, чтобы я умывался(лась), чистил(а) зубы, вставал(а) вовремя.

### 2. *Ситуативно-бытовые действия (СБД)*

...говорит мне о том, чтобы я помог(ла) по дому: убрал(а) квартиру, вымыл(а) посуду и др.;

...говорит мне о том, чтобы я сам(а) одевался(лась), убирал(а) за собой вещи;

...напоминает мне о моих домашних обязанностях;

...говорит мне, чтобы я бережно и аккуратно относился(лась) к домашним вещам.

### 3. *Формальные совместные занятия (ФСЗ)*

...обсуждает со мной, что мы будем смотреть по TV;

...разговаривает со мной, когда мы вместе играем;

...говорит со мной, когда мы вместе или лепим, или рисуем, или конструируем;

...говорит со мной, когда мы вместе читаем или занимаемся счетом, письмом.

### 4. *Содержание познания (СП)*

...рассказывает мне об известных ученых, писателях, путешественниках;

...рассказывает мне о том, как и почему изменяется природа;

...рассказывает мне о том, как устроен человек;

...рассказывает мне о растениях и животных.

### 5. *Процесс познания (ПП)*

...отвечает на мои вопросы, которые я задаю;

...рассказывает мне, что можно смастерить из разного материала;

...объясняет мне, если я что-то не понимаю или не знаю;

...объясняет мне значение новых слов.

### 6. *Формальная школьная действительность (ФШД)*

...расспрашивает меня о выполнении заданий воспитателя (учителя);

...интересуется проблемами моих друзей (одноклассников);

...расспрашивает меня о моих успехах, неудачах в детском саду (школе);

...расспрашивает меня о занятиях в детском саду (школе).

### 7. *Нормы социального взаимодействия (НСВ)*

...говорит мне, что нельзя баловаться, врать, обижать маленьких;

...говорит, как надо вести себя в гостях, в детском саду (школе) и т.д.;

...ругает меня за плохие дела, хвалит за хорошие;

...рассказывает мне о людях честных — нечестных, справедливых — несправедливых.

### 8. *Мир мыслей ребенка (ММР)*

...расспрашивает меня, что я думаю о разных вещах;

...интересуется моим мнением, взглядами по разным вопросам;

...обсуждает со мной то, что я сам(а) придумываю, сочиняю;

...расспрашивает меня, как мне удалось что-то выполнить, сделать, решить.

### 9. Мир чувств ребенка (МЧР)

...говорит со мной о моих грустных или радостных переживаниях;  
...расспрашивает меня о моем хорошем или плохом настроении;  
...обсуждает со мной то, как я отношусь к людям: почему кого-то люблю, а кого-то не люблю;

...расспрашивает меня о том, что мне нравится делать, а что нет.

### 10. «Я-концепция» ребенка (ЯКР)

...обсуждает со мной то, какой(ая) я есть и каким(ой) могу быть;  
...говорит мне о том, как я изменился(лась): какой(ая) я был(а) раньше и каким(ой) стал(а) сейчас;  
...обсуждает со мной, почему я доволен(льна) или недоволен(льна) собой, уважаю или не уважаю себя;  
...расспрашивает меня, что я думаю о себе.

## Протокол опроса ребенка

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Дата опроса \_\_\_\_\_

Содержание общения	Участники общения					
	Никто	Мама	Папа	Бабушка	Дедушка	
ВП						
СБД						
ФСЗ						
Σ«Быт»						
СП						
ПП						
Σ«Познание»						
ФШД						
НСВ						
Σ«Социальный мир»						
ММР						
МЧР						
ЯКР						
Σ«Внутренний мир ребенка»						
Σ Σ						

## ***Процедура проведения***

После установления контакта с ребенком психолог просит его рассказать о членах своей семьи, а затем в специально создаваемой условной ситуации выбрать из набора фигур предполагаемых участников семейного взаимодействия. Ребенку предлагают в дальнейшем обращаться к ним как к членам семьи. Рядом с каждой из выбранных фигур ставят коробочки («почтовые ящички») и объясняют, что ему предстоит «посылать письма» своим близким. При этом ребенку показывают карточки и говорят, что они содержат «послания» и его задача положить каждое из них в ящичек той фигуры, к которой оно подходит больше всего. Если, по мнению ребенка, послание на карточке никому не подходит, то его надо отдать фигуре человека «Никто» (психолог вводит соответствующую фигуру). Если же ребенок считает, что послание подходит нескольким членам семьи, то данную карточку он должен отдать психологу.

Дошкольнику и младшему школьнику взрослый сам зачитывает «послания», чтобы они правильно поняли содержание представленного сообщения. Например, «...рассказывает мне о растениях и животных. Кто рассказывает тебе о растениях и животных? Давай ему отошлем это письмо. Если в твоей семье тебе никто не рассказывает об этом, то отдай это письмо фигуре «Никто». А может быть и так, что тебе об этом рассказывают сразу несколько человек, тогда отдай карточку мне, я отмечу, что это письмо получили несколько человек». Как правило, после такого объяснения ребенок без труда принимает создаваемую взрослым условную ситуацию, подкрепляемую соответствующей атрибутикой, предусмотренной тестовым материалом. В дальнейшем, по ходу процедуры, там, где этого требует ситуация обследования, психолог в беседе с ребенком поясняет значение содержания тех или иных коммуникативных ситуаций.

## ***Обработка полученных данных***

При обработке результатов детского варианта тест-опросника «ОСОР-Д» рассматриваются:

- два индивидуальных показателя — число коммуникативных ситуаций, отданных «Никто» и семье в целом;
- представленность долей того или иного содержания общения между членами семьи ребенка.

*Распределение соотношения коммуникативных ситуаций, отданных «Никто» и семье в целом.* Психолог подсчитывает число «посланий», отданных ребенком каждому члену семьи и фигуре «Никто». Суммарный показатель свидетельствует о выраженности того или иного содержания общения.

*Распределение долей по тому или иному содержанию общения между членами семьи.* В отличие от стандартизированных показателей анкеты-опросника для взрослых «ОСОР-В» количественные данные детского теста-опросника «ОСОР-Д» сравниваются внутри индивидуального профиля: выявляется порядковая структура видов содержания общения — какое содержание общения доминирует, какое является второстепенным.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Каковы взгляды современных авторов на специфику коммуникативной готовности детей к обучению в школе?
2. Какие формы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с взрослыми будут способствовать успешному освоению учебного сотрудничества в школе?
3. Выделите и охарактеризуйте основные виды содержания общения детей 6—7 лет с близкими взрослыми.
4. Подготовьте необходимый стимульный материал для проведения анкеты-опросника для взрослых «ОСОР-В» и теста-опросника для детей «ОСОР-Д». Проведите эти диагностические процедуры в семье, имеющей ребенка 6—7 лет.
5. На основе своего опыта общения с семьей ребенка 6—7 лет обсудите в группе студентов, какой вид содержания общения имеет наибольший удельный вес в их взаимодействии? С какими задачами вы справились легко, где встретились с трудностями?
6. На основе данных, полученных в процессе психодиагностической работы, сделайте заключение об особенностях социальной ситуации развития ребенка в кризисный период его жизни и дайте прогноз относительно успешности его школьного общения.

## ГЛАВА 2

# РАЗВИТИЕ ВОЗРАСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РЕБЕНКА 6—7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ

### 2.1. Диагностика возрастного статуса ребенка 6—7 лет

Организация развивающих занятий в группе общения включает этап предварительной диагностики, осуществляемой с целью отбора детей в группы.

При отборе детей 6—7 лет для групповых занятий исходным выступило предположение о том, что появление у них чувствительности к коммуникативному взаимодействию со взрослым по поводу различных сторон индивидуальной жизни связано с проживанием ими определенного этапа кризиса 7 лет. Содержательный анализ симптоматики данного кризисного периода развития позволил авторам выдвинуть гипотезу о том, что оптимальные сроки сензитивности к такого рода коммуникативным воздействиям находятся в критической фазе кризиса 7 лет. Следовательно, эффективное принятие и удержание ребенком 6—7 лет предлагаемого психологом на развивающих занятиях содержания общения зависит от определения кризисного статуса детей при наборе их в группу.

Методические процедуры, выявляющие уровень сформированности основных кризисных новообразований 6—7-летних детей («внутренняя позиция школьника», «произвольность внешнего поведения», «тип отношения к учебной ситуации»), позволяют определить степень принятия участниками группы статуса школьника. Программа первичной диагностики строится с использованием специальных методик.

#### **«Беседа о школе» Т. А. Нежновой (1988)**

Основные этапы становления «внутренней позиции школьника» на седьмом году жизни, выделенные Т. А. Нежновой, можно соотнести с кризисным статусом ребенка. Так, первый этап ее становления, характеризующийся наличием положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности, когда ребенок ориентирован лишь на ее внешнюю, формальную сторону, соответ-

ствует докризисным детям, проявляющим «дошкольную позицию»: они, может быть, и хотят пойти в школу, но при этом стремятся сохранить дошкольный образ жизни.

Второй этап развития внутренней позиции школьника, вероятно, характерен для детей критической фазы кризиса. У них появляется ориентация на содержательные моменты школьно-учебной действительности, но они выделяют в первую очередь ее социальные, а не собственно учебные аспекты.

У посткризисного ребенка предположительно внутренняя позиция школьника должна быть полностью сформирована, он ориентирован на социальные и собственно учебно-содержательные аспекты школьной жизни.

### **«Графический диктант» Д. Б. Эльконина (1988) в версии Л. А. Венгера, А. Л. Венгера (1985)**

Изучая особенности принятия детьми 6—7 лет своего возрастного статуса, необходимо диагностировать уровень сформированности другого важнейшего новообразования рассматриваемого периода — *произвольности внешнего поведения*. Оно состоит в появлении у ребенка социально опосредствованного отношения к действительности, благодаря чему дети к концу дошкольного возраста обладают предпосылками умения действовать по правилу, по указанию взрослого, принимают и сохраняют предлагаемые им учебные задачи, осуществляют контрольно-оценочные действия.

Диагностика произвольности осуществляется с помощью методики Д. Б. Эльконина «Графический диктант» [33]. Данная процедура выявляет умение ребенка внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов. Чаще применяют графическую версию диктанта, предложенную Л. А. Венгером, А. Л. Венгером [10]. Посткризисные дети безошибочно выполняют задание и под диктовку, и при самостоятельном воспроизведении узоров; докризисные — не продолжают узоров самостоятельно и редко действуют правильно под диктовку. Ребенок критической фазы кризиса, как правило, верно выполняет первую часть работы — по инструкции взрослого, при самостоятельном продолжении узоров возможны разного рода ошибки.

Такие особенности выполнения кризисными детьми описанного выше задания можно объяснить положением А. Л. Венгера, К. Н. Поливановой о том, что произвольное поведение, опосредствованное социально заданными нормами и правилами, находится в зоне ближайшего развития ребенка 6—7 лет и для осуществления правилосообразного поведения им требуется носитель правила [11].

## **Экспериментальные методики «Зеркало», «Раскраска», «Колдун» А. Л. Венгера, К. Н. Поливановой (1988)**

Раскрывая понятие «ситуация психического развития», А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова характеризуют типы развития 6-летних детей, опираясь на такую единицу анализа детской деятельности, как принятие задачи в определенной системе отношений ребенка с другими людьми.

Авторы предлагают методики «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», определяющие характер принятия ребенком задания взрослого и дополняющие программу первичной диагностики с целью уточнения кризисного статуса ребенка [11].

В соответствии с типологией психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, предложенной А. Л. Венгером и К. Н. Поливановой, посткризисный ребенок, реализующий учебный тип отношения к учебной ситуации, вступает со взрослым в отношения, опосредствованные содержанием учебных заданий, направленные на овладение новыми способами действия.

Дети критической фазы относятся к предучебному типу, учебная ситуация для них выступает в неразрывной связи своих элементов: «ребенок — взрослый — задача». Они готовы решать сложные учебные задания, но только в присутствии взрослого учителя.

Дети дошкольного типа — докризисные. Они не принимают позиции ученика, не видят во взрослом учителе — носителя социальных образцов, игнорируют учебное содержание, учебный материал заданий превращают в игровой. Коммуникативное и псевдоучебное отношения к учебной ситуации, возможно, являются другими вариантами докризисного статуса детей, строящих свое общение на дошкольных формах взаимодействия со взрослыми.

По итогам диагностических процедур («Беседа о школе» Т. А. Нежной, «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, экспериментальные методики А. Л. Венгера, К. Н. Поливановой) и наблюдений за детьми в ходе взаимодействия возможно отнесение ребенка к одному из трех вариантов возрастного кризисного статуса (или промежуточному варианту). Критерии интерпретации результатов диагностики по каждой из методик представлены в таблице 5. В нашем опыте организации групп развивающего общения предпочтение отдавалось детям второй группы.

Как правило, по итогам первичной диагностики любой ребенок по желанию родителей может участвовать в дальнейшей развивающей программе. Как показывает наш опыт практической работы, условием эффективности развивающих занятий является отнесенность ребенка по результатам диагностики к группе де-

тей, ориентировочно уже вступивших в критическую фазу кризиса 7 лет (соответствующий этап становления «внутренней позиции школьника»; «произвольность внешнего поведения» в зоне ближайшего развития ребенка; предучебный тип отношения к учебной ситуации).

Итогом диагностики принятия ребенком 6—7 лет своего возрастного статуса может стать заключение психолога об особенностях его возрастного самоопределения в критический период развития. По результатам диагностических процедур ребенка этого возраста можно отнести к одному из трех этапов становления возрастного самоопределения.

На первом этапе возрастного самоопределения 6—7-летнего ребенка, соответствующего докритической фазе кризиса 7 лет, дошкольник, моделируя различные социальные роли, действует преимущественно под влиянием игровых мотивов. Обнаружив среди прочих игровых ролей роль ученика, ребенок открывает в ней для себя идеальную форму будущей взрослой жизни и «идеализирует ее». При этом, желая быть школьником, реально он стремится сохранить дошкольный образ жизни. Выстраивая с окружающими в основном ролевые отношения (в рамках игровых и социальных ролей), ребенок выступает как «социальный функционер».

Второй этап становления возрастного самоопределения разворачивается на фоне критической фазы кризиса, когда дети, «материализуя идеальную форму», пытаются активно опробовать свои новые способности, приобретенные в игре в старой, привычной системе взаимоотношений с близкими взрослыми. Ребенок начинает ориентироваться на содержательные моменты школьно-учебной действительности, выделяя в ней в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты. На завершающей стадии этого этапа ребенок принимает свой возрастной статус со всеми нормами, атрибутами, ритуалами, предписанными ему социумом.

Третий этап возрастного самоопределения характеризуется началом становления у детей 6—7 лет собственной (личной) позиции школьника. Это становится возможным в посткритической фазе кризиса 7 лет, когда у ребенка складывается ориентация на социальные и учебные аспекты школьной жизни, а также завершается «формирование обобщенных содержательных и оценочных представлений, связанных с созреванием когнитивных предпосылок рефлексивного осмысления себя» [33, с. 58]. Успешным завершением этого этапа является возникновение предпосылок «позиционного самоопределения» детей, перспектив построения ими позиции «Я — учащийся», которое совершается уже за пределами кризиса 7 лет, в учебной деятельности младших школьников.



**Критерии обработки и интерпретации результатов диагностики возрастного кризисного статуса 6—7-летних детей**

Фазы кризиса	Критерии анализа			
	Внутренняя позиция школьника (ВПШ) («Беседа о школе» Т. А. Нежновой)	Произвольность («Графический диктант» Д. Б. Эльконина)	Предпосылки учебной деятельности («Графический диктант» Д. Б. Эльконина)	Тип отношения к учебной ситуации («Зеркало», «Раскраска», «Колдун» А. Л. Венгера, К. Н. Поливановой)
1-я фаза — <i>докритическая</i> — затухание прежних видов активности, «запустение», замедление развития	Становление ВПШ связано с преобладанием игровых мотивов, с «дошкольной» позицией (ребенок хочет идти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни)	Произвольность не проявляется ни при взаимодействии с близкими взрослыми, ни с социальными взрослыми	Учебную задачу не принимает, не сохраняет, не осуществляет контрольно-оценочных действий	Игровой тип отношения к учебной ситуации
2-я фаза — <i>критическая</i> — поиск новой конкретной формы жизнедеятельности	Становление ВПШ определяется преобладанием социальной мотивации и наличием положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на	Произвольность проявляется в зоне ближайшего развития ребенка. Присутствует во взаимодействии с социальным взрослым («носителем правила»). В требова-	Учебная задача ребенком принимается. Ребенок хорошо работает в присутствии взрослого (значима персонификация правила), в то же время учебная задача	Предучебный тип. Действуя под руководством взрослого, ребенок ориентируется на заданные правила, а в его отсутствие — на

	содержательные моменты учебной деятельности (ребенок ориентирован на ее внешнюю, формальную сторону)	ниях близких взрослых («образцов для подражания») нормы и правила ребенком чаще всего не выделяются. Для осуществления правилосообразного поведения необходим носитель правила	не всегда сохраняется. Не осуществляются контрольно-оценочные действия	предметный материал
3-я фаза — <i>посткритическая</i> — усвоение новой формы жизнедеятельности	ВПШ определяется сочетанием социальных и учебно-познавательных мотивов. Ребенок выделяет социальные и собственно учебные аспекты школьной действительности, ориентируется на ее содержательные моменты	Произвольность проявляется в зоне актуального развития ребенка. Ребенок видит заложенные в требованиях близких и социальных взрослых правила и принимает их	Учебную задачу ребенок принимает и сохраняет, осуществляет контрольно-оценочные действия	Учебный тип отношения к учебной ситуации. Учебное взаимодействие ребенком принимается, определяется правилами, сформулированными взрослыми

## 2.2. Групповое общение как форма занятий с детьми 6—7 лет в период возрастного кризиса

В исследовании Г. М. Шашловой показано, что в общении 6—7-летних детей с близкими взрослыми очень мало представлено содержание, ориентированное на внутренний мир ребенка. В то же время педагог-психолог, работающий с детьми этого возраста, находящимися в критической фазе кризиса 7 лет, имеет возможность решать основные задачи развития этих детей, инициируя во взаимодействии с ними содержание общения, позволяющее обсудить их переживания, связанные с изменяющимся возрастным статусом. Наиболее целесообразной формой организации такого рода развивающей работы с детьми в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту являются занятия в форме группового общения [55].

Теоретическим основанием проведения коррекционно-развивающей групповой работы выступает основной закон развития высших психических функций Л. С. Выготского (1956), согласно которому всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: первый раз как деятельность коллективная, как социальная деятельность, т.е. функция *интерпсихическая*, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция *интрапсихическая*.

Одним из основных условий зарождения и существования индивидуального психического *Я* ребенка является представление им своего внутреннего мира другим людям посредством общения. В этой связи В. И. Слободчиков пишет, что «нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими, он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Первоначально исходная субъективность ребенка есть просто другой, отличный от него субъект. Взрослый для ребенка (вообще — другой человек) не просто одно из условий его развития, а фундаментальное, онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека» [46, с. 16—17].

Кризис 7 лет — это период, сензитивный для ориентации ребенка в собственной психической жизни, когда взрослым важно строить, задавать специальные ситуации взаимодействия его с другими людьми.

В настоящее время накоплен большой опыт работы специально организованных групп разной направленности (психотерапевтических, активного социально-психологического обучения и др.), подтверждающий потенциальные и реальные преимущества такой формы занятий.

Специально организованное групповое общение способствует повышению коммуникативной компетентности его участников, появляется «умение наблюдать, слушать, спрашивать и говорить с учетом уместности своих высказываний и невербальных проявлений» [19, с. 56]. Кроме того, Ю.Н.Емельянов отмечает, что субъект-субъектное взаимодействие, которым характеризуется работа в группе, наряду с обязательным изменением обеих общающихся сторон позволяет ожидать также появления в их поведенческом репертуаре привлекательных способов выражения содержания внутреннего мира чувств.

Полноценное самопознание предполагает возникновение образа самого себя, который складывается на различных этапах становления самовосприятия. Л.А.Петровская, связывая происхождение составляющих самовосприятия с групповым взаимодействием, выделяет следующую цепь его новообразований: идентификация, различение себя с другими с опорой на межличностную обратную связь, наблюдение собственных внутренних состояний, непосредственное восприятие собственного внешнего облика и др. [35].

К.Рудестам, называя группу «микрокосмом, обществом в миниатюре», также отмечает более свободное протекание в ней процессов самоисследования, интроспекции, получения значимой обратной связи, оказывающей влияние «на оценку индивидуумом своих установок и поведения, формирование его Я-концепции» [43, с. 23—24].

Организация групп общения со старшими дошкольниками и первоклассниками не является типичным, распространенным явлением, однако в психологической литературе описаны некоторые варианты групповой работы с детьми данного возрастного периода.

В литературе представлен опыт создания игровых психотерапевтических групп в целях профилактики неврозов у дошкольников (А.С.Спиваковская); формирования навыков адаптивного, бесконфликтного поведения у младших школьников (А.Я.Варга); групповых занятий для психокоррекции тревожности у первоклассников (А.М.Прихожан); групп развития для детей, испытывающих неуспех на начальном этапе обучения вследствие недостаточной школьной зрелости (Н.И.Гуткина); групповых коррекционно-развивающих занятий в форме психологического тренинга для адаптации ребенка к учебной деятельности как предпосылки его дальнейшего успешного развития (О.А.Матвеева, Е.А.Львова); подготовки детей к учебному сотрудничеству в школе (Г.А.Цуркерман, К.Н.Поливанова).

Широко известен опыт групповой работы А.С.Спиваковской, направленный на психологическую коррекцию дисгармоний развития с помощью игровой терапии, где основной задачей являются

«устранение искажений в психическом развитии ребенка, перестройка уже неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования, воссоздание полноценных обновленных контактов с миром» [50, с. 43]. В качестве основного психотехнического средства А. С. Спиваковская использует игру. В игровой группе ребенок попадает в обстановку, где отсутствуют нормативы и вся инициатива принадлежит ему. Ребенку предоставляется полная свобода выбора, его никто не поучает, не оценивает, не запрещает. Поощряется любое спонтанное проявление активности. В результате психолог, опираясь на все сильное, позитивное в личности ребенка, дает возможность ему раскрыться, «выплеснуть» наружу свои внутренние, глубоко личные проблемы. Приобретается опыт новых отношений с взрослыми и сверстниками, основанный на уважении и признании авторитета и самоценности ребенка.

А. Я. Варга представила опыт детской игровой психотерапевтической группы, созданной для контингента детей, не имеющих навыков адаптивного, бесконфликтного поведения. Она считает, что самыми подходящими условиями для их формирования является активное групповое общение со сверстниками при ведущей роли взрослого. «Группа, — пишет А. Я. Варга, — наиболее подходящая среда для проведения полноценной игры со сверстниками и взрослыми; игра, в свою очередь, приводит к нормализации социальных отношений, разрешению внешних конфликтов. Все это создает благоприятный фон для решения внутренних конфликтов» [цит. по: 45, с. 120].

А. М. Прихожан использовала групповые занятия для психокоррекции тревожности у первоклассников. Именно такая форма работы, по ее мнению, наиболее предпочтительна для младших школьников с эмоциональными трудностями. По данным автора, в процессе групповой психокоррекции происходило развитие у детей основных новообразований, способствующих успешности в школе (произвольность, знания, умения, навыки и др.), воспитывалось правильное отношение к результатам своей деятельности и деятельности другого ребенка, расширялись и обогащались навыки общения со взрослыми и сверстниками [38].

Н. И. Гуткиной создана программа развития с целью «способствовать такому психическому развитию детей, которое позволит им подняться до уровня школьной зрелости» [14, с. 26]. Основной задачей группы является пробуждение в детях познавательного интереса, стремления к успеху и одобрению. Достигается это следующим образом. Как правило, во время занятий соревновательно-го типа актуализируется мотив выигрыша, в связи с чем у детей появляется интерес к выполняемой деятельности. Со временем детей начинает привлекать содержание занятий, представленное развивающими играми. Происходит смещение мотива на цель, ста-

новится интересен сам процесс решения задачи, и, безусловно, дети очень гордятся своими успехами. В процессе занятий улучшаются практически все показатели школьной готовности.

Вариант групповой работы с детьми при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, созданный Г. А. Цукерман и К. Н. Поливановой, задуман «как приглашение ребенка в новую учебную систему отношений и своеобразный тренинг учебного общения» [46, с. 30]. Программа этих авторов «Введение в школьную жизнь» направлена на то, чтобы сформировать у детей умение учиться и сотрудничать с другими людьми. Для этого, по мнению авторов, необходимо поддержать и углубить качества дошкольника, на которых базируется умение учиться. В частности, для того чтобы учиться с помощью взрослых, отмечают Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова, у дошкольника уже есть имитационная и свободная форма поведения, действия по образцу и собственному замыслу. Для освоения новых ожиданий взрослых необходимо развить критичность, способность действовать по-своему, а также умение спрашивать, доопределять задачу. У дошкольников для сотрудничества со сверстниками есть такая предпосылка, как определенный уровень децентрации, на основе которого авторы программы развивают новые коммуникативно-кооперативные ценности детей. На основе того, что дошкольники уже начинают различать «Я-реальное» и «Я-идеальное», психологи развивают адекватное, опосредствованное отношение ребенка к самому себе.

Программа Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой предполагает сохранение и восстановление душевного здоровья и эмоционального благополучия детей за счет принятия чувств каждого ребенка, она предполагает также нормализацию семейно-школьных отношений. Занятия по данной программе авторы рекомендуют проводить либо перед школой — в подготовительных группах детского сада, либо на начальном этапе обучения. Организация работы приближена к классно-урочной системе, используются нетрадиционные формы работ.

Во всех из выше перечисленных вариантов групповой работы с детьми обязательно присутствуют такие эффекты, как изменение самооценки детей, приведение ее в соответствие с их реальными возможностями и, как следствие, принятие и усиление ребенком рефлексивной позиции за счет ориентации на партнера по общению; расширение представлений о себе посредством актуализации межличностной обратной связи; увеличение арсенала средств общения; снятие тревожности и др.

В основе групповой развивающей работы с детьми 6—7 лет, предлагаемой авторами данного пособия (подробно описанной в следующем параграфе), создаются условия становления возрастного самоопределения в кризисный период жизни.