

Белобрыкина О.А.

ДЕЦЕНТРАЦИЯ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Одна из проблем, до настоящего времени не потерявшая своей актуальности, - это проблема готовности ребенка к школьному обучению.

Традиционно выделяют три основных уровня готовности к школьному обучению:

- соматическая готовность, определяемая по ряду медицинских показателей (рост, вес, физическое развитие, наличие/отсутствие хронических заболеваний и т.д.), отражающих специфику физиологического развития ребенка;

- педагогическая готовность, выявляемая учителем при наборе детей в 1-й класс и ориентированная, по преимуществу, на выявление уровня сформированности у ребенка системы ЗУНов, в том числе навыков счета, письма, чтения и т.п.;

- психологическая готовность, отражающая уровень личностной зрелости ребенка, в частности особенности его мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного и т.п. развития. Определение психологической готовности - прерогатива психолога.

Очевидно, что «школьная готовность» ребенка представляет собой системное образование, в структуре которого, на наш взгляд, особое значение принадлежит именно психологическому компоненту. Однако, как было показано Л.С. Выготским, готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения [6]. Иначе говоря, до тех пор, пока ребенок не начал обучаться в логике программы, готовности к обучению как целостной структуры у него быть не может. По мнению Л.С. Выготского, полноценно готовность ребенка складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе.

Следует отметить, что в рамках современного дошкольного образования существует обучение, но оно, на наш взгляд, неадекватно психологическим особенностям детей данного возраста, в первую очередь потому, что отличается исключительно интеллектуалистическим подходом: ребенка учат считать, писать, читать, то

есть в большей мере репродуцировать отдельные образцы, действия, умения. На это довольно убедительно указывал Д.Б. Эльконин (1995), отмечая, что ребенок, даже довольно успешно освоивший умение читать, считать и т.п., не всегда оказывается готовым к школьному обучению. «Готовность», по определению П.Я. Гальперина, Д.Б. Элькониной, В.В. Давыдова, определяется тем, в какую деятельность включена система умений и знаний субъекта. У дошкольника усвоение знаний и умений включено в игровую деятельность, и поэтому они имеют другую структуру. Следовательно, неправомерно и недостаточно информативно измерение готовности к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет, так как, владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

До настоящего времени довольно дискуссионным остается вопрос о содержании и критериях психологической готовности ребенка к школьному обучению. Исходя из общепсихологической трактовки понятия «готовность», сформулированного Д. Узнадзе (2001), в качестве показателей готовности ребенка к школьному обучению правомерно рассматривать учебно-познавательную мотивацию и адекватную ей систему операциональных умений. Учитывая, что выбор критериев отражает концептуальную направленность и, соответственно, парадигму образования, то, вероятно, показателями, отражающими именно развивающий аспект операционной готовности ребенка к школьному обучению, в первую очередь будут выступать критерии развития ведущей деятельности дошкольника, общения, личностных качеств ребенка, а также развитие операционных характеристик мышления, воображения и других психических функций.

Исследования П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной и ряда других ученых показали, что готовность ребенка к школьному обучению определяется развитием по трем основным линиям, складывающимся на протяжении дошкольного детства и наиболее оформившимся к концу дошкольного возраста:

- формирование произвольного поведения (эмоционально-волевая сфера);
- овладение средствами и эталонами познавательной деятельности (когнитивная сфера);
- переход от эгоцентризма к децентрации (сфера самосознания).

К этим трем линиям следует добавить и мотивационную готовность, проявляющуюся в стремлении ребенка к реализации функ-

ции ученика, которая выражается в принятии на себя соответствующей роли (ученика) как наиболее значимой во время игры «в школу». В отличие от старших дошкольников, дети младших возрастов преимущественно берут на себя функцию учителя.

На наш взгляд, о психологической готовности ребенка к школьному обучению как о некоей целостности можно говорить лишь тогда, когда у него наблюдается оптимум психического и личностного развития. Другими словами, готовность ребенка проявляется во всех значимых сферах: интеллектуально-познавательной, мотивационной, коммуникативной, личностной (прежде всего, в сфере самосознания) и т.п. В связи с этим проблема школьной готовности переходит с теоретического на собственно прикладной уровень ее разрешения и фокусируется, прежде всего, на проблеме диагностики. Исходя из понимания готовности как целостности, адекватная диагностика предполагает охват всех сфер. Однако на практике реализация развернутой психодиагностической процедуры оказывается довольно затруднительной, как в силу временных затрат (преобладание индивидуально-ориентированных методик над фронтальной и групповой формами работы), так и в связи с трудоемкостью многих методик. Отсюда особую востребованность и значимость приобретает поиск показателя, релевантно отражающего как психическое, так и личностное развитие ребенка. На наш взгляд, наиболее ключевым компонентом, позволяющим выявить специфику психологического развития ребенка, и который, соответственно, можно рассматривать в качестве интегративного критерия школьной готовности, выступает способность ребенка к децентрации. Правомерность данного предположения подтверждается не только фактами, представленными в научных источниках, но и результатами собственных эмпирических исследований.

Впервые понятие децентрации было введено в научный оборот Ж. Пиаже в качестве одной из характеристик интеллектуальной деятельности ребенка при переходе от дооперационального к операциональному мышлению [18]. Наиболее интенсивные исследования данного психологического явления развернулись в отечественной науке.

Как отмечает П.Я. Гальперин (1969), для того чтобы стал возможен переход к операциональному мышлению, необходимо, чтобы у ребенка сформировалось представление об инвариантности и произошел переход от центрации к децентрации. Исследования ученого показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. К восьми годам

этот феномен обычно исчезает. Для того же чтобы преодолеть непосредственное отношение дошкольника к действительности, необходимо развивать у ребенка способность к вычленению параметров объекта и последующему сравнению их между собой. Средствами, разрушающими непосредственное восприятие объекта, как показано Л.А. Венгером, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др., являются эталоны в области восприятия и меры в сфере мышления. Они задают возможность опосредованного, количественно-качественного сравнения разных сторон действительности. Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. Однако способность ребенка к опосредованному отношению не самостоятельна, она теснейшим образом связана с развитием особой внутренней позиции, рассматриваемой Л.И. Божович (1968) как устойчивая система отношений ребенка к себе, к другим людям, к окружающему миру. Возникновение такого новообразования, по ее мнению, становится переломным пунктом развития ребенка на пороге поступления в школу и отражает его переход на новый уровень самосознания.

Гальперин П.Я. был твердо убежден, что никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Достижение же этого уровня возможно только в случае возникновения элементов первичной рефлексии, когда ребенок обрел способность аналитически относиться к окружающему, утратил зависимость от конкретной ситуации, то есть отцентрировался от нее [8].

Известно, что дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, которое, по мнению В.В. Давыдова, является каркасом личностного уровня деятельности дошкольника. «Посредством процессов, которые, так или иначе, связаны с творчеством», происходит формированием исходных форм личности ребенка [9, с. 32]. Основным свойством воображения, как утверждал Э.В. Ильенков (1960), выступает способность видеть целое раньше частей. Правомерность данного утверждения доказана в ряде экспериментальных исследований (В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова). Так, исследуя генезис развития личности в дошкольном возрасте, В.В. Давыдов (1992) обнаружил, что воображение несет особую функциональную нагрузку в формировании общей направленности умственного развития ребенка. Умственное воспитание, по мысли Н.Н. Поддьякова, «призвано формировать у ребенка способность к осуществлению различного рода предметного

и умственного экспериментирования» [21, с. 20]. При этом экспериментирование ребенка не только опирается на воображение, но и в процессе своего развернутого осуществления развивает его. Поддъяковым Н.Н. показано, что в основе детского экспериментирования, как особого рода поисковой активности ребенка, всегда лежит проблемная ситуация (противоречие), разрешение которой многими учеными (А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров) рассматривается как в высшей степени творческий акт, позволяющий субъекту приобрести уникальный опыт, который никогда, при других условиях, не становится лично значимым. Очевидно, что детское экспериментирование всегда полагает момент эмоционального предвосхищения - опереженного проживания не только ситуации, но и возможных вариантов ее развертывания (реализации). Другими словами, прогностическая, антиципирующая функция детского экспериментирования непосредственно связана со способностью ребенка к децентрации.

Проблеме антиципации как особого рода способности к эмоциональному предвосхищению ситуации, результата деятельности посвящены работы А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Г.М. Бреслава и ряда других авторов. В частности, А.В. Запорожец (1986), анализируя значимость игровой деятельности для развития личности ребенка, обратил внимание на особую психологическую реальность дошкольника - на деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку не только представить (когнитивные процессы), но и пережить (эмоциональные процессы) отдаленные последствия своих поступков для окружающих. В игре, по мнению исследователя, переживания другого человека как бы накладываются ребенком, вживляются в его собственные внутриорганические, интероцептивные и потому непосредственно чувствуемые базальные компоненты эмоций. Через такого рода переживания ребенок, по мысли ученого, непосредственно ощущает смысл своих действий для другого, выделяет для себя этот смысл и при построении социально направленных действий в дальнейшем ориентируется на него так, как прежде ориентировался на собственные узкоиндивидуальные эмоциональные переживания в индивидуально направленных действиях. В таком процессе переживания за другого А.В. Запорожец видел основной путь решения проблемы перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности. Таким образом, А.В. Запорожец, продолжая традицию своего учителя - Л.С. Выготского, показал значение эмоций как центральной функции дошкольного возраста [22].

Обращаясь к анализу проблемы психологической готовности ребенка к школьному обучению, Е.Е. Кравцова (1996) последовательно доказывает, что развитие эмоций и становление их произвольности тесно связаны с развитием воображения и включением его в структуру эмоционального процесса. При этом развитие воображения, по ее мнению, как бы опережает развитие эмоций. В связи с этим автор предлагает различать содержательные аспекты двух ведущих новообразований кризиса семи лет - «обобщение переживания» и «интеллектуализация аффекта», которые, по ее мнению, «не совпадают друг с другом и обозначают разные реальности» [14, с. 74]. Обобщение переживания венчает собой развитие воображения и является специфическим итогом включения его в развитие эмоциональной сферы дошкольника. Благодаря обобщению переживания, ребенок предвосхищает ситуацию, но сама ситуация для него еще несет аффективный смысл. «Кризис семи лет освобождает ребенка от диктата наличной ситуации. Общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития в младшем школьном возрасте. У него появляется способность переосмысления ситуации - он научается интеллектуализировать свой аффект» [14, с. 75].

Исследования Е.Е. Кравцовой позволили ей сформулировать вывод о том, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности эмоций, в свою очередь, обусловлен развитием воображения. При этом, рассматривая воображение как средство привнесения ребенком смысла в различные сферы его жизнедеятельности, Е.Е. Кравцова (1991) выделяет значимость свойственной воображению особой внутренней позиции как проявлению первичной детской рефлексии. Именно в ситуации общения, считает автор, у детей возникают начальные формы рефлексии. Специфика общения, по мнению Е.Е. Кравцовой, определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свою индивидуальную позицию. «В реальном общении рефлексия вынесена вовне и распределена между партнерами. Разделение и необходимость согласования позиций заданы уже самим фактом существования своей и чужой позиции в совместной деятельности. При последующей интериоризации деятельности позиция “другого” выступает как одна из возможных позиций субъекта в деятель-

ности, а сопоставление различных позиций составляет содержание рефлексии» [13, с. 108].

Центрация (эгоцентризм), свойственная ребенку на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза, означает, что он видит мир только с собственной точки зрения, никаких других точек зрения для него не существует. Систематическое «расшатывание» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей, преодоление познавательного и личностного эгоцентризма происходит благодаря частому переключению с одной роли на другую в разнообразных играх, что, собственно, и предоставляет ему широкие возможности в осуществлении перехода с «позиции ребенка» на «позицию взрослого», т.е. создает оптимальные условия для координации разных позиций.

По мнению Б.С. Братуся, способность к децентрации служит одним из показателей нормального развития, которое он формулирует следующим образом: «Нормальное развитие - это такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности. Условиями и одновременно критериями этого развития являются: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода “человек” (центральное системообразующее отношение); способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлым и будущим поколением; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» [20, с. 76].

Говоря о норме психического и личностного развития в детском возрасте, нельзя оставить без внимания результаты исследований Г.М. Бреслава (1990). Им было показано, что основным критерием нормального личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста выступает его способность к эмоциональной децентрации. При этом путь становления эмоциональной сферы дошкольника автор рассматривает сквозь призму формирования способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения и деятельности, подтверждая тем самым эмпирические данные, полученные Е.Е. Кравцовой (1991).

Изучению децентрации, как основополагающего компонента рефлексии и одной из составляющих целостной структуры само-

сознания личности, посвящены работы С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, Р. Бернса, Л.И. Божович. Способность субъекта к децентрации, на наш взгляд, лежит в основе механизма реалистической оценки себя. В дошкольный период детства возникновение реалистической самооценки теснейшим образом связано со способностью обнаружения, принятия и обозначения ребенком образа «идеального Я». Очевидно, механизм формирования децентрации в детском возрасте состоит в следующем: сначала образуется много центраций, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки зрения, пока без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать. И наконец, ребенок становится способным к тому, чтобы прочувствовать, осмыслить точку зрения другого, признать за ней право на существование. В свою очередь, децентрация как особая личностная позиция ребенка, позволяющая ему встать на точку зрения другого человека, может выступать показателем уровня сформированное™ самосознания на пороге школьного возраста.

Таким образом, есть все основания считать способность к децентрации содержательно-комплексным показателем психического и личностного развития ребенка в старшем дошкольном возрасте. Правомерность данного предположения была доказана нами экспериментально. Полученные в нашем исследовании результаты свидетельствуют о наличии положительно функциональной взаимосвязи между децентрацией и показателями интеллектуально-когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного и личностного (мотивационно-потребностная сфера и сфера самосознания) развития ребенка.

Качественный анализ данных показал, что старшие дошкольники, обладающие сформированной (на достаточном для данного возраста уровне) позицией децентрации, характеризуются развитой способностью к обобщению, сравнению, классификации и обратимости знаковых операций. Ими полноценно освоены внеситуативно-личностный уровень общения (по М.И. Лисиной) и развернутая форма режиссерской игры (по Е.Е. Кравцовой). У данной категории детей также отмечается сформированное™ учебно-познавательной мотивации, адекватная возрастным нормам соподчиненное™ социальных и личностных мотивов. Таким детям свойственны сформированный образ «социального Я» и адекватная самооценка, основанная на осознании своего места в системе общественных отношений. Кроме того, дети, обладающие развитой

внутренней позицией, демонстрируют преобладание продуктивного воображения над репродуктивным.

Подводя краткий итог, отметим состоятельность гипотезы о том, что способность к децентрации представляет собой интегральный критерий готовности ребенка старшего дошкольного возраста к освоению нового вида ведущей деятельности - учения.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М: Педагогика, 1978. № 4.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990.
5. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М: Просвещение, 1969.
6. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
8. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1.
9. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1.
10. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольника // Вопросы психологии. 1987. № 1.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
12. Ильенков Э.В. О «специфике» искусства// Вопросы эстетики. 1960. № 4.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М: Педагогика. 1991.
14. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6.
15. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М. - Воронеж: МОДЭК, 1997.
16. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1983.
17. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: МПА, 1994.
19. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1975.
20. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева. В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.

21. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддъякова, А.Ф. Говорковой. М.: Просвещение, 1985.
22. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Просвещение, 1965.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
24. Столиц В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.
25. Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5.
26. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001.
27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М. - Воронеж: МОДЭК, 1995.