

Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности

Е.Л. Горлова Институт психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия

Поступила: 22 октября 2013 / Принята к публикации: 19 января 2014

Mental age of a child as a basis for elaborating parental competence development strategies

E.L. Gorlova Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Received: October 22, 2013 / Accepted for publication: January 19, 2013

В последние годы, школьный стресс и страх школы у детей – довольно частые поводы для обращения родителей младших школьников за психологической помощью. Ребенок не справляется с возрастающими год от года требованиями к интеллектуальному потенциалу, произвольности поведения. Родители связывают неуспех ребенка с психологической незрелостью, инфантильностью и занимают выжидательную позицию – ребенок сам повзрослеет и все трудности сами закончатся. Однако, приняв такую позицию, родители часто усугубляют неуспешность ребенка, считая нарастание жалоб учителя и усиление поведенческих нарушений у ребенка признаками своей собственной родительской несостоятельности. Другая причина дисфункции родительской позиции – это отсутствие общепризнанных приоритетов возрастного развития ребенка. Родители испытывают значительные сложности в самостоятельном определении узловых критериев возрастного развития.

Наиболее яркие феномены младшего школьного возраста (теоретическое мышление, интеллектуальная рефлексия, субъект учебной деятельности, произвольность психических функций) связаны с овладением учебной деятельностью. Родители оказываются исключенными из этой сферы по объективным обстоятельствам. Существует целый ряд ограничений в реализации компетентной родительской позиции при создании индивидуальной социальной ситуации развития ребенка на начальном этапе обучения.

На основе анализа литературных источников и собственной практики психологической помощи мы связываем данные ограничения с отсутствием у современных родителей согласованных ориентирующих образов в отношении значимых (приоритетных) задач возрастного развития ребенка. В основе нашего исследования лежит гипотеза о том, что психологический возраст ребенка и этапы развития возрастного психологического новообразования являются регуляторами родительской позиции.

В работе представлены результаты констатирующего этапа исследования психологического возраста детей на начальном этапе обучения, раскрыты основания для выделения детей трех психологических возрастов – вошедших в кризис семи лет («кризисных»), посткризисных и стабильных. Описано содержание формирующей программы развития родительского взаимодействия, соразмерного психологическому возрасту детей и этапам преемственности в развитии возрастных психологических новообразований. На основе повторной диагностики детей сделаны выводы о результативности предложенной стратегии развития родительской компетентности.

Наше исследование показало, что критерии психологического возраста детей можно рассматривать в качестве оснований для формирования компетентного выбора взрослыми стратегий родительско-детского взаимодействия.

Ключевые слова: индивидуальная социальная ситуация развития, психологический возраст, возрастное психологическое новообразование, кризис семи лет, младший школьный возраст, произвольное структурирование, родительская позиция.

In recent years, children's school stress and school phobia are rather frequent motives for parents to refer for psychological aid. A child being unable to cope with the annually growing demands to intellectual potential, his/her parents adopt a wait-and-see attitude – the child will grow up and the problems will resolve themselves. Another reason for the parental attitude dysfunction is lack of generally accepted priorities of a child developmental age. On the one hand, this occurs due to countless aspects of psychological preparedness of a child for school: the ability to ride a bicycle, to know geometric shapes, to read, to write, to count, to draw, to develop gross and fine motor skills, to listen to and follow instructions, to memorize, to be attentive and diligent, careful and independent, to socialize with peers, etc. On the other hand, amongst the guidelines for educational programs there are mutually exclusive key characteristics of the primary school age. Moreover, the dominant role in mental development of a child in the early school years is given to a school teacher. The most significant phenomena of the primary school age (theoretical thinking, introspection, etc.) are connected with mastering learning activities.

The basis of our study is the hypothesis that mental ages of a child and stages of development of an age-related psychological neoformation are the regulators of the parental position.

We have covered the underpinnings for distinguishing groups of children of three mental ages – the children that have attained the crisis of the seven's year («crisis»), post-crisis and stable ones. Based on a subsequent test for the children, we have drawn certain conclusions on the effectiveness of the proposed strategy for the parental competence development.

The research carried out has revealed that criteria for a child's mental age can be considered as a basis for the formation of a competent adult selection of parent-child interaction strategies.

Keywords: individual social situation of development, mental age, age-related psychological neoformation, crisis of the seven's year, primary school age, voluntary (willful) structuring, parental position.

Начало обучения ребенка в школе для многих родителей становится трудным периодом жизни. Ребенок в силу различных причин, в частности, в силу своего психологического возраста, не справляется с возросшими требованиями к интеллектуальному потенциалу, уровню произвольности психических функций и самоорганизации. Это приводит к нарастанию негативных оценок успеваемости, поведения, способностей ребенка со стороны учителя, которые постепенно превращаются в критику и порицание родителей. Давление школьных требований на родителей, несомненно, приводит к увеличению напряженности и дисфункциям в их отношениях с ребенком, который воспринимает учителя и родителей как единый источник нарастающих неудач и сложностей. Страх школы, школьный стресс затрагивают семью в целом. Поиск способов совладания с ними, стратегий психологической помощи родителям – актуальная задача современной проектирующей психологии.

При сопоставлении исследователями трудностей, возникающих у родителей детей разных возрастных групп, показано, что именно на начальном этапе обучения проблемы во взаимодействии ребенка с другими людьми минимальны, а сложности во взаимоотношениях родителей и ребенка выражены в наибольшей степени. «С поступлением ребенка в школу отношения родителей и ребенка становятся более конфликтными. Повышенные требования к ребенку, постоянная оценка его успехов в учебе переносятся на семейные отношения, качественно меняя их и создавая ситуацию особой напряженности» (Сапогова Е.О., Кошкарлова Т.А., 2005, С. 29). Авторы связывают основные родительские переживания преимущественно с учебной деятельностью ребенка. «Родителей беспокоят появления психологической незрелости ребенка, регрессивные тенденции в его поведении, что мешает ему учиться и проявлять ответственность. В то же время, наблюдается появление жалоб на асоциальное поведение, что отражает протест ребенка против давления и новых требований. Анализ проблем в учебе показал, что максимальный прирост жалоб к 7-9 годам произошел в подгруппе воля и произвольность, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью ребенка. Их недостаточ-

ность может создавать почву для проблем в детско-родительских отношениях» (Сапогова Е.О., Кошкарлова Т.А., 2005, С. 28).

Эти результаты также подтверждают О.А. Карабановой – освоение новой социальной ситуации развития является сложной задачей, как для ребенка, так и для близкого взрослого. Успешность ее решения определяется содержанием ориентирующих образов у каждого из участников этих отношений (Карабанова О.А., 2002). Автор выделяет две стороны психологической готовности к школе – психологическая готовность самого ребенка и психологическая готовность значимого социального окружения к перестройке общения и совместной деятельности на основе учета возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка. В данном контексте ориентирующий образ задает вектор взаимодействия родителей с детьми.

В исследовании В.С. Собкина, А.И. Ивановой, К.Н. Скобельциной представлены различия в ожиданиях родителей с различным образовательным и материальным статусом, матерей и отцов относительно основных функций школьного образования. Так, матери чаще, по сравнению с отцами, склонны выделять важность формирования школой «прочных знаний». Отцы же чаще отмечают важность следующих функций школьного образования: прагматической (обеспечение подготовки, необходимой для поступления в вуз), общеразвивающей (предоставление возможностей для развития способностей ребенка, формирования достаточного культурного уровня), а также функции приобретения социального поведения (опыт социаль-

ного общения и взаимодействия, опыт участия в общественной жизни). Большинство родителей считают оптимальным для поступления ребенка в школу возраст 6-7 лет, лишь немногие из них хотели бы отдать своего ребенка в школу с 5 лет. При этом родители детей старшего дошкольного возраста склонны оттягивать начало школьного обучения до достижения ребенком 7 лет, что, по мнению авторов опроса, связано с оценкой родителями уровня готовности своего ребенка к школе (Собкин В.С., Иванова А.И., Скобельцина К.Н., 2011).

Эти данные говорят о том, что современная семья ориентируется на индивидуальные особенности своего ребенка, однако не может отделить ключевые критерии психологического развития детей определенного возраста от сопутствующих, второстепенных. У матерей и отцов имеются весьма размытые представления о ведущих функциях начального этапа обучения. При этом важным оказывается то, что попадает в поле зрения родительского внимания, поскольку не вполне получается у ребенка.

В основе нашей работы стоит вопрос о том, в какой степени семья может стать помощником в усилении потенциала детей младшего школьного возраста и обеспечении успешности при освоении образовательной программы, или же наоборот, будет осложнять вхождение ребенка в школьную жизнь.

На наш взгляд, при ответе на этот вопрос следует отталкиваться от категории «психологический возраст», который в культурно-исторической психологии развития задается через систему взаимосвязанных понятий социальной



Елена Леонидовна Горлова – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Научные интересы связаны с реализацией культурно-исторического подхода в практике психологической помощи семье. Автором разработаны и реализованы программы развития родительской позиции в семье с детьми раннего и дошкольного возраста на этапе подготовки к школьному обучению, в семье с ребенком с СДВГ, программа развития стратегии родительско-детского взаимодействия на начальном этапе школьного обучения. Имеет 36 публикаций.
E-mail: el_gorlova@mail.ru

ситуации развития, центральной психической функции, психологических новообразований. Эти понятия проецируются на шкалу психологического времени, представленную стабильными и критическими периодами, и наполняются конкретными характеристиками (Выготский Л.С., 1997; Кравцов Г.Г., 2012; Кравцова Е.Е., 2012(а), 2012 (б)).

Выделяя новообразования стабильных и критических периодов, Л.С. Выготский акцентирует внимание на том, что именно новообразования литических (стабильных) периодов остаются в структуре личности, в то время как новообразования кризисов носят переходный характер и, выполнив свою работу по перестройке сознания и системы отношений ребенка, уходят с арены развития и участвуют лишь в «подземном строительстве» личности (Выготский Л.С., 1997).

В данном контексте определение приоритетных линий развития ребенка – первый шаг в проектировании условий развития родительской позиции как согласованной системы индивидуально-возрастных целей и ценностей семейного воспитания, обеспечивающей осознанный выбор стратегий детско-родительского взаимодействия. В настоящее время задача выбора вектора развития ребенка является сложной, как для профессионалов, так и для родителей. С одной стороны, родители дезориентированы нагромождением рядоположенных требований в отношении подготовки ребенка к школе и его развитию в младшем школьном возрасте. С другой стороны, выбор приоритетов затруднен тем, что в отношении младшего школьного возраста имеются различные данные о содержании ключевых возрастных психологических новообразований: интеллектуальной рефлексии, теоретического отношения к задаче, теоретического мышления, субъекта учебной деятельности, произвольности психических функций (Давыдов В.В., 1992, 1996; Цукерман Г.А., 1999; Эльконин Д.Б., 1995 и др.). Кроме этого, данный ряд новообразований связывается исследователями с овладением школьниками учебной деятельностью – ведущей в младшем школьном возрасте и опосредуется взаимодействием учителя с коллективом учащихся. Семья в этих работах остается на заднем плане.

Мы связываем вопрос о содержании и преемственном развитии центрально-

го новообразования младшего школьного периода с поиском форм и методов школьного обучения, адекватных динамике возрастного развития ребенка (Горлова Е.Л., 2002), а так же с изучением специфики родительской позиции (Горлова Е.Л., 2012).

В нашем исследовании (2002) мы доказали, что ведущая линия развития младших школьников задается динамикой произвольного внимания как намеренного структурирования, выделения ребенком фигуры и фона в целостных ситуациях взаимодействия. Мы показали, что для развития произвольного внимания в образовательном процессе нужно создавать такие ситуации деятельности и общения, в которых требуется инициативное выделение ребенком элемента ситуации в качестве фигуры, основания для последующих действий (в реальном или умственном плане) и произвольная смена фигуры и фона. При этом мы опирались на предположение о том, что развитие воображения (новообразование предшествующего дошкольного возраста) и произвольности в общении со взрослым (новообразование кризиса семи лет) создают необходимые условия для развития психологического новообразования стабильного периода младшего школьного возраста – произвольного внимания, содержание которого, как указано выше, связано со способностью целенаправленного структурирования. Воображение обеспечивает развитие надситуативности, независимости от конкретной ситуации, возможности сделать ее предметом своего рассмотрения и последующего структурирования. Произвольность в общении со взрослым является шагом к «внутренней диалогичности», способности удерживать одновременно две позиции – «действующего» и «наблюдающего».

В основе данного исследования лежит гипотеза о том, что показатели психологического возраста детей являются критериями компетентности взрослых в выборе стратегий родительско-детского взаимодействия. Данная гипотеза следует из определения понятия социальной ситуации развития, «как исключительного, своеобразного, специфического для данного возраста отношения между ребенком и его социальным окружением» (Выготский Л.С., 1997, С. 24-25).

Выготский считает, что социальная ситуация развития, особенная для каждого возраста, «определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка или его социальное бытие» (там же, С. 25). Одновременно раскрывается и ход обратного движения, когда изменившееся сознание ребенка приводит к изменению его бытия. Таким образом, стратегия формирования родительской позиции должна учитывать соразмерность двух видов изменений – социально-обусловленного образа жизни ребенка и возникновение, преемственность индивидуальных возрастных новообразований. Родители, ориентируясь на особенности ребенка (как возрастные, так и индивидуальные), организуют пространство для его развития (индивидуальную социальную ситуацию развития). При этом, с одной стороны, учитывается конкретно-ситуативное поведение ребенка, а, с другой стороны, потенциал возрастного движения. Родительская позиция наиболее часто рассматривается как совокупность родительских установок и мотивов, которыми родители руководствуются в воспитании ребенка. В нашей работе родительская позиция выступает как согласованная система индивидуально-возрастных целей и ценностей развития ребенка, которая задает стратегию родительско-детского взаимодействия.

При проектировании формирующей программы развития родительской позиции мы вначале выявили психологический возраст детей. С этой целью провели диагностическое обследование особенностей развития воображения – новообразования предшествующего (дошкольного) этапа и специфику отношений со взрослыми, как главного критерия вхождения в кризис семи лет. Далее, в соответствии с психологическим возрастом детей и теоретическими положениями о развитии произвольного внимания как возрастного новообразования, разработали вариативное содержание совместной деятельности родителей с детьми экспериментальной группы и оценили его эффективность.

Ниже представим основания для определения психологического возраста детей и остановимся более подробно на содержании формирующей программы и ее результатах.

Для оценки уровня развития воображения использовалась методика «Где чье

место?» (Кравцова Е.Е., 1996, 2012а), стимульный материал которой состоит из картинки, на которой изображен дворик с домиком, конурой, деревом, дорожкой, коляской и пр. На данной картинке есть девять пустых кружочков, на которые можно поместить различных персонажей – цветок в горшке, собачку, грушу, мяч, младенца и т.д. Перед ребенком ставится задача – расставить картинки с персонажами в необычные места и придумать, как они там оказались. Кравцова выделила три уровня развития воображения как центрального психологического новообразования дошкольного периода развития:

- 1 уровень, где воображение задается предметной средой;
- 2 уровень, где воображение задается прошлым опытом;
- 3 уровень, где основой воображения становится особая надситуативная внутренняя позиция.

При этом низкий уровень соотносится с невозможностью переосмысления предметного содержания стимульной картинки – при выполнении инструкции дети ставят персонажей на привычные, заданные контекстом места (собачку в конуру, ребенка в коляску). Высокий уровень воображения сопряжен со способностью ребенка трансформировать наглядное поле и создавать воображаемую ситуацию, основанную на авторской, надситуативной позиции, интегрирующей условия предметной среды и прошлого опыта (собачка выбежала из конуры и погналась за мячиком, который высоко подпрыгнул и сбил грушу с дерева).

Для диагностики новообразования первой фазы кризиса семи лет как начальной границы младшего школьного возраста мы применили методику Выготского, модифицированную Кравцовой «Да и нет, не говорите» (Кравцова Е.Е., 1991). Методика основана на детской игре в фанты. Ребенок по правилам игры не должен говорить запрещенные слова «да», «нет», частицу «не», а задаваемые взрослым вопросы провоцируют его на использование именно этих слов. Количество ошибок и способность обнаруживать способы построения безошибочных ответов являются критериями уровня произвольности в общении со взрослым.

Кризис семи лет имеет трехфазное строение. Каждая фаза кризиса соот-

носится с изменениями в сфере отношений ребенка со взрослыми, со сверстниками и с самим собой. Первая фаза кризиса связана с изменениями в общении со взрослым. Произвольно-контекстное общение ребенка со взрослым – одно из первых и основных приобретений ребенка, вступившего в кризис семи лет. Два других приобретения кризиса – кооперативно-соревновательный тип общения со сверстниками и адекватная, аргументированная самооценка возникают на этом основании и соотносятся с собственно критическим и посткритическим этапами кризиса. В работах Кравцовой доказано, что произвольность в общении со взрослым, с одной стороны – результат развития воображения как новообразования дошкольного возраста, с другой стороны – необходимая предпосылка для появления и последующего развития центрального психологического новообразования младшего школьного возраста (Кравцова Е.Е., 2001, 2012а, 2012б).

Мы изучали особенности развития воображения и произвольности в общении у одних и тех же детей. На основе этих данных был определен психологический возраст участников. В констатирующей части исследования принимали участие 90 детей от 6,5 до 11 лет.

Все дети с низким уровнем произвольно-контекстного общения со взрослым (импульсивные ответы «да» и «нет» на вопросы игры) имеют низкий уровень управления воображением. Дети данной группы по своему психологическому возрасту – дошкольники, хотя по паспортному возрасту в эту группу вошли дети 6,5-7,5 лет, т.е. по социальному статусу – младшие школьники. Эти дети не прожили полноценно и в полной мере дошкольный период развития. С ними необходимо вести целенаправленную работу по развитию воображения, что должно способствовать последующему возникновению новообразования кризиса семи лет. Эту группу детей мы условно назвали «докризисные», родителям этих ребят была предоставлена информация о связи игры и воображения и предложены различные варианты совместных игр с детьми, направленных на усиление всех звеньев воображения ребенка (предметной среды, прошлого опыта и внутренней позиции) (Яскевич Г.Б., 1997).

Дети со средним уровнем произвольности в общении со взрослым понимали и принимали правила игры «Да и нет, не говорите», но не могли обнаружить словесные способы построения безошибочного ответа (молчат, либо повторяют одно и то же слово, чаще наречие, «обязательно, наверное, конечно», иногда, с добавлением «не»). В данной группе диагностировался низкий и средний уровни воображения. Как видим, эти дети уже выделяют «двойной смысл ситуации», но не могут обнаружить разнообразные способы действий. Эту группу детей мы назвали «кризисные».

Дети, которые правдиво отвечали на вопросы «Да и нет, не говорите» (выше среднего уровень произвольности в общении), при составлении объяснений в методике «Где чье место?» (произвольность воображения) подробно описывали действия персонажей, либо объединяли эти действия по типу «снежного кома», т.е. показывали высокий уровень воображения. Детей этой группы мы условно назвали «послекризисные». Эти дети начинают активно структурировать различные ситуации и выделять в качестве возможного центра различные составляющие. Именно эта способность создает возможность творческого обращения к способу действий, к поискам способа конструирования различных ответов в игре «Да и нет, не говорите».

В группе детей с высоким уровнем произвольности в общении со взрослым (дети находили оптимальный способ построения безошибочного ответа – повторение ключевого слова вопроса) мы диагностировали и высокий уровень воображения – они объединяют в одну цепочку несколько персонажей, либо составляют сюжетный рассказ с введением нового героя. Данную группу детей мы условно назвали «стабильные».

Итак, на основании эмпирических данных об уровнях развития воображения, произвольности в общении мы выделили четыре группы детей, различающихся по своему психологическому возрасту. Три из них вошли в состав участников формирующего эксперимента: «кризисные», «послекризисные», «стабильные». Родители этих детей дали согласие на участие в формирующей программе, получилось всего 20 детско-родительских пар (18 мам и 2 пап). В таблицах 1 и 2 представлены социаль-

но-демографические характеристики участников экспериментальной группы, которые приводим для иллюстрации состава участников.

Для построения содержания системы целей и ценностей индивидуально-возрастного развития детей мы выявили значимые характеристики выделенных психологических возрастов.

	Количество участников	Количество лет			
		минимум	максимум	среднее	стд. отклонение
Возраст родителей	20	29	45	35,25	4,16
Возраст детей	20	6,5	10	8,025	0,99

Таблица 1. Паспортный возраст детей и родителей экспериментальной группы

	Занятость родителей		Уровень образования родителей			Количество детей в семье		Семейное положение		Психологический возраст детей			Пол детей	
	работающие	неработающие (в том числе мамы в отпуске по уходу за младшим ребенком)	высшее образование	среднее специальное	незаконченное высшее	один ребенок в семье	двое детей в семье	полные семьи	разведенные	«Кризисные»	«Послекризисные»	«Стабильные»	девочки	мальчики
кол-во человек	14	6	14	5	1	9	11	18	2	8	7	5	11	9
%	70	30	70	25	5	45	55	90	10	40	35	25	55	45

Таблица 2. Семейное положение, образование, занятость родителей; пол и психологический возраст детей

Дети, вошедшие в кризис семи лет («кризисные»), приобрели способность строить произвольно-контекстное общение со взрослыми, но не имеют новообразования следующего стабильного периода – произвольного внимания, как инициативного структурирования, намеренного сознательного управления предметным содержанием сознания. Во взаимодействии они не могут самостоятельно выделять значимые и второстепенные моменты. Например, детей учат писать единицу, не нарушая границы клетки. Ребенок может заменить это задание на более сложное, но не соотносящееся с учебной целью. Так, один из участников нашего эксперимента легко помещал в клеточку тетради по ма-

тематике миниатюрного динозаврика, но единица у него не вписывалась в нужные границы. Дети данного психологического возраста скорее ориентированы на результат, чем на способ его получения. В общении со взрослым ребенок воображает, а не структурирует. Формирующая работа по выработке основной стратегии родительско-детского

процесс создания постройки, наилучшие способы реализации его авторских идей. Задача взрослого в данном, переходном периоде – строить такое общение и совместную деятельность, где ее процессуальная часть непосредственно связана с уже освоенной ведущей деятельностью (игровой), а ее оценочная, смысловая часть оказывается заимствованной из следующего возрастного периода (учебной).

Критерий завершения данного этапа работы с «кризисными» – это умение детей осмысливать промежуточные этапы и задавать промежуточные цели, способность рассматривать процесс выполнения поставленной задачи и оценивать соотношение способа и результата. Этот этап мы назвали «движение от осмысления результата к заранее осмысленному результату». Развитие родительской позиции здесь сопряжено со способностью к совместному с ребенком движению в предметно-представленной воображаемой ситуации, задавая новые акценты, связанные с ее реализацией в предметном поле. Обучая ребенка встраивать воображение в заданные условия, родитель способствует его выходу из кризиса семи лет.

В работах Кравцовой показано, что «особенности воображения в младшем школьном возрасте связаны с тем, что в отличие от дошкольного периода развития, где фантазия всячески подчеркивала субъектность ребенка, теперь процесс воображения включается в объективные условия организации детской деятельности» (Кравцова Е.Е., 2000, С. 48). Иначе говоря, ребенок воображает уже не так, как ему хочется, а так, как это необходимо в рамках выполнения задания. По нашим данным значительное количество младших школьников не овладевают способностью управлять своим воображением, встраивать его в ситуацию, действовать в соответствии со свободно принятой позицией.

«Послекризисные» – дети, у которых начинается свою работу произвольное внимание как самостоятельная психическая функция. Это означает готовность ребенка структурировать и переструктурировать различные по содержанию, чаще знакомые, бывшие в их опыте ситуации. В родительской позиции актуализируется ценность поиска способов получения различных результатов

в предметно-продуктивной деятельности и в игре с правилами. Мы обучали родителей оценивать полученный с ребенком совместный продукт по различным критериям. Средством явились игры с правилами, которые позволяют обратиться к процессу, поставить в центр внимания правила и качество их выполнения. Предлагали детям придумать настольно-печатную игру («путешествие-ходилку») на основе сюжетов их собственных режиссерских игр. В этих играх присутствовала в «сжатом» виде сюжетная линия и препятствия, выраженные в сложной системе правил и заданий. После изготовления игры дети соревновались и получали результат в виде заработанных очков, причем, по правилам игры требовался поиск оптимальных способов их получения. Критерий успешного прохождения этого этапа – способность ребенка («послекризисного») отделить процесс от результата и длительно удерживать в качестве фигуры способ деятельности. Данная характеристика поведения ребенка свидетельствует о вступлении его в стабильный период младшего школьного возраста. Этот этап мы условно назвали «концентрация на способе деятельности». В консультационной работе с родителями на данном этапе были определены ключевые ситуации, требующие их особого общения с детьми, создан банк игр с правилами, заданий, применение которых содействует развитию произвольного структурирования в домашней обстановке, в бытовых ситуациях взаимодействия.

Выделяя приоритеты развития, подкрепляя значимые для развития ребенка зоны общения, мы задаем родителям ясные критерии оценки собственной эффективности. Их поведение становится осознанным и уверенным. Содержание общения связывается с ключевыми характеристиками возрастного развития ребенка.

«Стабильные» – дети, которые кроме произвольного внимания как центрального новообразования имеют складывающуюся учебную деятельность, обретают способность самостоятельно выделять существенное и несущественное в учебном взаимодействии. Они проявляют готовность длительно удерживать в качестве фигуры способы получения того или иного результата. Главной целью работы

с этими детьми является развитие многосубъектности ребенка и способности превосходить результат, спланировать его получение из разных позиций и реализовать свой план в собственно-учебной деятельности. На этом этапе дети составляли сборник заданий и задач для игры с правилами. Мы выделили три подэтапа в соответствии с общей логикой развития позиций общения ребенка в учебной деятельности: от позиции обучающего к позиции ученика и равного партнера. Вначале ребенку предлагается придумать задачу для взрослого, нарисовать ее и помочь взрослому решить ее. Далее родитель, «учась» составлять задачи у ребенка, делает все наоборот (вместо количества использует качества, вводит множество несущественных данных, дает в задаче готовый ответ и т.д.). С этой целью специально разработан комплекс задач-перевертышей с различным содержанием и способами решения. Среди них имеются задачи, построенные на сюжетах игр детей, которые при соблюдении правил их составления решались в 1-2-3 действия; задачи с различными смысловыми категориями (смешные, грустные, ужасные, для карликов – для великанов, для игрушек – людей, для старых – молодых, для двоечников – отличников и т.п.). В процессе решения этих задач создаются ситуации, в которых ребенок обращается к знающему, компетентному родителю с позиции обучающегося.

между членами авторского коллектива, в котором взрослые и дети выступают равными партнерами команды. Критерий успешного прохождения этого этапа – умение ребенка структурировать разного рода учебные ситуации и способность улавливать смысл и цель из различных позиций общения. Этот этап носит название «развитие структурирования, через анализ условий и способов действий».

Вся программа рассчитана на 36-48 занятий (по 12-16 занятий на каждом этапе длительностью 60-90 минут). Общее время проведения формирующего эксперимента до 9-ти месяцев. Занятия проводились 1-2 раза в неделю в индивидуальной и микрогрупповой форме (5-8 детей с родителями), исключая каникулярное время.

Большинство детей уже после первых занятий активно предлагали увеличить время встреч. Значительное число своих замыслов дети, по собственной инициативе, выполняли в свое свободное время, обращаясь за помощью к родителям дома. На наш взгляд, инициативная включенность каждого ребенка в работу и продолжение деятельности вне занятий – это показатель, без которого невозможно получить позитивные результаты развития.

На каждом из этапов формирующего эксперимента существовала своя специфика организации деятельности детей

Психологический возраст детей	до начала формирующей работы (количество детей)		после окончания формирующей работы (количество детей)	
	Контрольная группа (21 человек)	Экспериментальная группа (20 человек)	Контрольная группа (21 человек)	Экспериментальная группа (20 человек)
«кризисные»	8	8	4	2
«послекризисные»	7	7	7	6
«стабильные»	6	5	10	12

Таблица 3. Количество детей различного психологического возраста в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующей работы.

Для создания равенства позиций задается общий контекст деятельности микрогруппы (две-три детско-родительские пары) – составления задачника для решения другой межсемейной командой. На этом подэтапе рассматриваются различные сборники задач, определяется структура построения задачника, принципы организации материала, распределяются функции, объем работы

и родителей, но от первого к последнему этапу инициатива по структурированию ситуаций постепенно переходила от взрослых к детям.

По окончании формирующего эксперимента мы провели повторное исследование уровней развития воображения и произвольности в общении со взрослым, а также продуктивности и точности внимания и, таким образом, вновь

выявили психологический возраст детей в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты контрольной проверки после формирующей работы свидетельствуют о том, что позитивные изменения в развитии произошли в обеих группах. Если сравнить результаты в группах испытуемых до и после воздействия, видно, что в экспериментальной группе значительно возросло количество детей, которые вошли в стабильную фазу младшего школьного возраста (хи-квадрат=6,29; $p=0,038$). В контрольной группе результаты изучения психологического возраста также изменились, однако не вышли на уровень статистической достоверности (хи-квадрат=2,33; $p=0,31$).

Формат данной статьи дает представление о наиболее общих результатах исследования и не позволяет детально рассмотреть дополнительные данные, полученные до и после проведения формирующей работы. Отметим лишь, что наряду с качественными особенностями воображения и произвольности в общении со взрослыми, мы оценивали ко-

эффициент точности и продуктивности внимания («Корректирующая проба») и обнаружили статистически достоверные различия по параметру точности: увеличилось количество детей – участников формирующей программы, показавших стабильно высокий результат точности на протяжении всей десятиминутной процедуры обследования внимания. В контрольной группе результаты изучения динамики точности остались без существенных изменений.

Наши данные доказывают, что взаимодействие родителей с детьми на этапе перехода из дошкольного в младший школьный возраст, направленное на создание структурных ситуаций разного рода и разных уровней сложности, обеспечивает устойчивые достижения при формировании возрастных новообразований у ребенка. Причем, на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту первоначально именно взрослый открывает перед ребенком новые аспекты деятельности (фигуры) и строит общение таким образом, чтобы структурирование знакомых ребенку

ситуаций осуществлялось по различным основаниям. По мере взросления и развития ребенок научается самостоятельно выделять в качестве «точек отсчета» наиболее значимые, существенные аспекты для индивидуальной деятельности.

На наш взгляд, современные родители не справляются с выделением приоритетных сфер общения с детьми, их родительское поведение ситуативно и мало согласовано с ведущими линиями развития ребенка. Учитывая то, что изначально именно ближайшее социальное окружение обеспечивает взаимодействие, которое может быть либо соразмерным динамике психического развития ребенка, либо, что чаще, неконгруэнтным или случайным, на первый план выходит необходимость просветительской и обучающей работы с родителями. Наша программа – один из возможных вариантов формирования родительской позиции, стратегий родительского взаимодействия с детьми различного психологического возраста на начальном этапе обучения в школе.

Список литературы:

- Бережковская Е.Л. Психологические основы организации обучения детей на уроках в первом классе / Е.Л. Бережковская, А.В. Козлина. – Москва, 1996. – 85 с.
- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 224с.
- Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения : дис... канд. психол. наук. – Москва, 2002. – 178 с.
- Горлова Е.Л. Содержательные аспекты развития общности «родители-ребенок» в культурно-исторической психологии / Е.Л. Горлова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 15. – С. 200-206.
- Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544с.
- Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (Структура, динамика, принципы коррекции) : автореф. дис.... докт. психол. наук. – Москва, 2002. – С. 3-23.
- Кравцов Г.Г. Онтогенез воли / Г.Г. Карабанова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 15. – С. 29-42.
- Кравцов Г.Г. Процесс учения в раннем школьном возрасте / Г.Г. Кравцов // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2000. – № 1. – С. 19-34.
- Кравцова Е.Е. Генезис воображения в детском возрасте / Е.Е. Кравцова // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2000. – Сигнальный выпуск (№ 0). – С. 42-52.
- Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – с.42-50.
- Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основания трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции / Е.Е. Кравцова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2012(а). – № 15. – С. 87-103.
- Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского / Е.Е. Кравцова // Национальный психологический журнал. – 2012(б). – № 1(7) – С. 61-67. – [Электронный ресурс].
- Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
- Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.
- Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника : книга для воспитателей дет.сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – Москва : Просвещение: Учебная литература. – 1996. – 160 с.
- Смирнова Е.О. Психологический анализ материнских жалоб / Е.О. Смирнова, Т.А. Кошкарлова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 26-35.

Собкин В.С. От воспитания в детском саду к школьному образованию: мнение родителей / В.С. Собкин, А.И. Иванова, К.Н. Скобельщина // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1(5) – С. 111-118.

Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3-13.

Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психолог. труды / Д.Б. Эльконин ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Издательство Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995 – 146 с.

Яскевич Г.Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе : автореф. дис.... докт. психол. наук. – М., 1997. – 18 с.

References:

- Berezhkovskaya, E.L. (1996) Psihologicheskie osnovy organizacii obuchenija detej na urokah v pervom klasse [Psychological foundations of the education of children in the classroom in the first grade]. Berezhkovskaja, E.L., Kozlina, A.V. Moscow, 85 p.
- Davydov, V.V. (1992) Mladshij shkol'nik kak subekt uchebnoj dejatel'nosti [Junior school student as a subject of learning activity]. Davydov, V.V., Slobodchikov, V.I., Cukerman, G.A. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 3-4, pp. 14-19.
- Davydov, V.V. (1996) Teorija razvivajushhego obuchenija [Theory of developmental education]. Moscow, INTOR, 544 p.
- El'konin, D.B. (1995) Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: izbrannye psihologicheskie trudy [Mental development in childhood, selected papers]. D.B. El'konin, ed. D.I. Feldstein. Moscow, Izdatel'stvo Instituta prakticheskoj psikhologii. Voronezh, MODJeK, 146 s.
- Gorlova, E.L. (2002) Central'noe psihologicheskoe novoobrazovanie mladshego shkol'nogo vozrasta kak osnova razvivajushhego obuchenija: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk [Collective psychological neoplasm primary school age as a basis for developing training, Ph.D. in Psychology]. Moscow, 178 p.
- Gorlova, E.L. (2012) Soderzhatel'nye aspekty razvitija obshhnosti «roditeli-rebenok» v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Substantive aspects of the development community, «parent-child» in the cultural-historical psychology]. Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Russian State University for the Humanities]. 15, pp. 200-206.
- Karabanova, O.A. (2002) Social'naja situacija razvitija rebenka (Struktura, dinamika, principy korrekcii): avtoreferat dissertatsiya doktora psikhologicheskikh nauk [The social situation of child development (structure, dynamics, principles of correction), Doctor in Psychology, Abstract]. Moscow, pp. 3-23.
- Kravtsov, G.G. (2012) Ontogenez voli [Ontogenesis of will]. Karabanova, G.G. Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Russian State University for the Humanities]. 15, pp. 29-42.
- Kravtsov, G.G. (2000) Process uchenija v rannem shkol'nom vozrast [Learning process in early school age]. Zhurnal psihologicheskogo obshhestva im. L.S. Vygotskogo [Journal of Vygotsky Psychological Society]. 1, pp. 19-34.
- Kravtsova, E.E. (2000) Genезis voobrazhenija v detskom vozraste [Genesis of imagination in childhood]. Zhurnal Psihologicheskogo obshhestva im. L.S. Vygotskogo [Journal of Vygotsky Psychological Society]. Signal'nyj vypusk (0), pp. 42-52.
- Kravtsova, E.E. (2001) Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhajshego razvitija [Cultural and historical foundations of the zone of proximal development]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. Vol. 22, 4, pp. 42-50.
- Kravtsova, E.E. (2012(a)) Kul'turno-istoricheskie osnovanija transformatsii natural'nykh psihicheskikh funkcionij v vysshie psihicheskije funkcionii [Cultural and historical bases of natural transformation of mental functions into higher mental functions]. Kravtsova, E.E. Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Russian State University for the Humanities]. 15, pp. 87-103.
- Kravtsova, E.E. (2012(b)) Neklassicheskaja psikhologija L.S. Vygotskogo [Nonclassical psychology of L.S. Vygotsky]. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal [National psychological Journal]. 1(7), pp. 61-67.
- Kravtsova, E.E. (1996) Psihologicheskie novoobrazovanija doskol'nogo vozrasta [Psychological formations of preschool age]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 6, pp. 64-76.
- Kravtsova, E.E. (1991) Psihologicheskie problemy gotovnosti detej k obucheniju v shkole [Psychological problems of children's preparation for school]. Moscow, Pedagogika, 152 p.
- Kravtsova, E.E. (1996) Razbudi v rebenke volshebника: kniga dlja vospitatelej det.sada i roditelej [Awaken the child wizard: a book for kindergarten educators and parents]. Moscow, Prosveshhenie, Uchebnaja literatura. 160 p.
- Smirnova, E.O. (2005) Psihologicheskij analiz materinskih zhalob / E.O. Smirnova, T.A. Koshkarova [Psychological analysis of parent complaints]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 6, pp. 26-35.
- Sobkin, V.S. (2011) Ot vospitanija v detskom sadu k shkol'nomu obrazovaniju: mnenie roditelej [Education from kindergarten to school: parental views] Sobkin, V.S., Ivanova, A.I., & Skobel'tsina, K.N. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal [National psychological Journal]. 1(5), pp. 111-118.
- Vygotskij, L.S. (1997) Voprosy detskoj psikhologii [Issues of child psychology]. Sankt-Peterburg, SOJuZ, 224s.
- Yaskevich, G.B. (1997) Psihologicheskie osobennosti korrekcionnoj raboty s det'mi, ne gotovymi k obucheniju v shkole: avtoreferat dissertatsiya doktora psikhologicheskikh nauk [Psychological characteristics of correctional work with children not ready for school, Doctor in Psychology, Abstract]. Moscow, 18 p.
- Zukerman, G.A. (1999) Opyt tipologicheskogo analiza mladshih shkol'nikov kak subektov uchebnoj dejatel'nosti [Experience of the typological analysis of younger students as subjects of learning activities]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 6, pp. 3-13.