

**МКОУ «Андреановская основная общеобразовательная  
школа»**

**Курсовая работа**

**"Психологическая готовность ребенка к школе"**

**выполнил:**

**педагог - психолог**

**Носов А.К.**

**2022**

## Содержание

### Введение

1. Теоретические основы становления психологической готовности ребенка дошкольника к обучению в школе

1.1 Психологическая характеристика детей дошкольного возраста

1.2 Современные подходы к проблеме психологической готовности детей к обучению в школе

1.3 Социальный аспект готовности ребенка к обучению в школе

1.4 Анализ методов диагностики психологической и социальной готовности к школе

2. Экспериментальное исследование психологической готовности детей к школе

2.1 Организация процедуры экспериментальной работы

2.2 Описание и результаты диагностических методик

2.3 Анализ результатов исследования

3. Программа психологической коррекции психологической готовности ребёнка к школе

3.1 Характеристика психокоррекционной программы

3.2 Ориентировочный этап

3.3 Этап развития эмоциональных контактов с детьми и воспитывающими взрослыми

3.4 Коррекционно-развивающий этап

Заключение

Литература

### Введение

**Актуальность исследования.** Подготовка детей к школе является одной из проблем, интерес к которым со стороны исследователей разных стран не иссякает. Постоянное совершенствование системы школьного образования, новые данные о потенциальных возможностях развития ребенка в дошкольные годы, углубление понимания самооценности дошкольного детства и его значимости для всего последующего развития личности, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, – все это оказывает самое непосредственное влияние на осознание сущности феномена «готовность к школе» и подходы к его дальнейшему изучению. Готовность ребенка к современному школьному образованию выступает как совокупный результат системы воспитания, направленной на полноценное личностное развитие каждого дошкольника. Выражением готовности к школе является ряд новообразований развития, которые начинают «заявлять» о себе в конце дошкольного детства и проявляются в качественно новых чертах и возможностях деятельности, поведения, отношения ребенка к социальному и предметному миру. Именно в готовности к школе получают свое воплощение важные новообразования и достижения развития,

создающие ребенку благоприятный старт для начала учебной деятельности и вхождения в ситуацию школьного образа жизни.

Становление готовности к школе обусловлено, прежде всего, формированием ребенка в качестве субъекта доступных видов детской деятельности игры, познания, общения, предметно – трудовой, художественной деятельности. Полноценная готовность ребенка обучению в школе выступает, с одной стороны, как своеобразный показатель достижений его личностного развития в дошкольный период, а с другой – как базовый уровень для освоения школьной программы и как показатель готовности к принятию позиции субъекта учебной деятельности (Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова и др.).

В нашей стране изучение этой проблемы имеет долгую историю. Начиная с двадцатых годов нашего века, она становилась предметом, как специального обучения, так и попутного рассмотрения в ходе исследования смежных вопросов. Можно с полным основанием сказать, что большинство наиболее крупных исследователей в области отечественной детской психологии и дошкольной педагогики, так или иначе, затрагивали проблему готовности к школьному обучению, что обусловлено органичной связью данного феномена с общим ходом физиологического, психологического, социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста и его индивидуальных особенностей. Этой проблеме посвящено множество исследований и монографий (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г.М. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова и др.).

Вместе с тем интерес к данной проблеме не угасает, происходит все более глубокая ее разработка.

Цель курсовой работы: исследование психологической и социальной готовности детей дошкольников к обучению в школе.

Объект исследования: психологическая и социальная готовность детей к обучению в школе.

Предмет исследования: внутренняя позиция школьника как один из критериев психологической готовности ребенка к школе.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе обусловлена сформированностью внутренних позиций школьника

В процессе написания курсовой работы решались следующие задачи:

1. Теоретический анализ литературных источников по теме исследования
2. Уточнение понятийно-терминологического аппарата (психологическая и социальная готовность дошкольников к школе, внутренняя позиция школьника)
3. Создание, обоснование и апробация психодиагностического комплекса, направленного на обследование внутренней позиции школьника
4. Проведение обследования с целью изучения внутренней позиции школьника

Методологические и теоретические основы работы составили: принцип единства сознания и деятельности, принцип системности, принцип детерминизма и активности сознания личности.

Концептуальную основу исследования составили: возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, теория о школьной зрелости А. Анастаси, концепция о готовности к обучению в школе Л.И. Божович.

Методы исследования: анализ литературы по теме исследования; диагностические, эксперимент (констатирующий, формирующий); анализ результатов деятельности, изучение и обобщение опыта работы педагогов.

База исследования: ДООУ № 475 «Антошка»

Научная новизна работы: исследование социально-психологического компонента психологической готовности ребёнка к школе определило особенности влияния коллектива, которое проявляется в умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, стремление быть уверенным и активным в группе и формирование самооценки и самоконтроля.

Теоретическая значимость исследования:

- обобщены концепции о психологической готовности к школе;
- в исследовании последовательно применён системный подход, позволивший выявить особенности детей дошкольного возраста в контекст понятия «психологическая готовность к школе».

Практическая значимость работы:

- результаты, полученные в курсовой работе, могут быть использованы воспитателями, детскими психологами, и всеми интересующимися данной проблемой
- апробирована коррекционная программа, позволяющая профессионально и системно подойти к проблеме готовности к школе, которая может быть рекомендована педагогам психологам

Положения выносимые на защиту:

1. На формирование психологической готовности к школе влияет сформированность внутренней позиции школьника.
2. Основными показателями психологической готовности детей дошкольного возраста является сформированность внутренней позиции школьника
3. Несформированность психологической готовности к школе проявляется, в низком уровне мотивации к освоению воспитательно-педагогического процесса, предъявляемому дошкольнику в ДООУ.

Структура работы: курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 30 наименований, приложений.

## **1. Теоретические основы становления психологической готовности ребенка к школе**

## **1.1 Психологическая характеристика ребенка дошкольника к обучению в школе**

В отечественной психологии дошкольным детством принято считать период от 3 до 7 лет. Ему предшествуют периоды младенчества (от 0 до 1 года) и раннего детства (от 1 до 3 лет).

Рассмотрим основные параметры психического развития дошкольника.

Наглядно-образное мышление – одно из основных новообразований дошкольного возраста, здесь оно формируется и переживает свой расцвет.

Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления – основной формы мышления в этом возрасте.

Все развитие ребенка обусловлено общением с близкими взрослыми. В отечественной психологии развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством, где носителем этого опыта на первых порах выступает близкий взрослый.

Общение ребенка с взрослым оказывает влияние на саму сферу общения, овладение ребенком речью, на развитие личности и самосознания детей, на формирование дружеских привязанностей среди сверстников,

В процессе психического развития ребенка его общение с взрослыми развивается и проходит ряд этапов. Психолог М.И. Лисина рассматривает общение как особую коммуникативную деятельность, в основе которой лежит потребность в общении и содержание которой меняется на каждом возрастном этапе [17, с. 98].

Переход к дошкольному детству знаменуется и переходом к новой форме общения – внеситуативно-познавательной, которая существует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), в основе ее лежит потребность в уважительном отношении взрослого. Появление этой формы общения связано с тем, что уровень развития мышления, внимания, речи дошкольника позволяет ему оторваться от конкретной наличной ситуации и простого манипулирования с предметами и задуматься над более общими, более сложными вопросами. Однако возможности его еще ограничены. К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения – внеситуативно-личностная, которая возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Как отмечает М.И. Лисина, эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений, на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе родителей и т.д. [17, с. 45]. Главным новообразованием становится новая внутренняя

позиция, новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра ребенка, которая имеет важное значение для его психического развития. Как отмечал Д.Б. Эльконин, основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый [22, с. 301]. Однако ребенок еще мал и не может самостоятельно жить во взрослом мире и поэтому единственная возможность осуществить свое стремление – это игра. Именно в игре происходит первичная ориентация в смыслах и мотивах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе отношений взрослых. Ребенок начинает все точнее понимать социальные роли и связывающие их отношения, соотносит свою позицию и позицию взрослого; на основе этого у него возникает новый социальный мотив – заниматься общественно значимой и общественно оцененной деятельностью.

В процессе развития ребенка-дошкольника происходит изменение его мотивационно-потребностной сферы: в начале дошкольного возраста мотивы носят характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией, к концу дошкольного возраста мотивы ребенка существуют в виде обобщенных намерений, начинается осознание мотивов, формируется первичная иерархия мотивов. Появление и развитие в этот период соподчинения мотивов можно рассматривать в качестве критерия развития личности ребенка. Если в раннем дошкольном возрасте лишь закладываются основы иерархии мотивов, то к семи годам фактически происходит ее формирование.

Именно в дошкольном возрасте происходит первоначальное формирование этических инстанций и моральных чувств ребенка, когда он начинает усваивать основные правила взаимоотношений между людьми и уже может оценить свои поступки как хорошие или плохие. К концу дошкольного возраста ребенок способен совершать поступки исходя из интересов другого человека, а не своих собственных, проявлять чувства симпатии, помощи, заботливости. Большую роль в формировании моральных чувств ребенка играет взрослый, который является образцом для подражания, прямо и косвенно влияет на личностное развитие дошкольника.

В процессе игр с правилами происходит развитие произвольного поведения ребенка. Формирование произвольного поведения Д.Б. Эльконин также связывал с постепенным подчинением своих поступков тому образцу, которым являются для ребенка поведение и мнение, оценка взрослого. В связи с этим к концу дошкольного возраста у ребенка появляется способность управлять собой, своим поведением и поступками, дальнейшее развитие произвольности происходит в младшем школьном возрасте при переходе ребенка к систематическому обучению в школе [22, с. 198].

В дошкольном возрасте происходит развитие продуктивных видов деятельности, таких, как рисование, лепка, конструирование; закладываются

основы трудовой деятельности: самообслуживание, помощь дома, в детском саду. Дошкольное детство – это возраст, в котором появляются начальные формы учебной деятельности, когда ребенок уже может обучаться с помощью взрослого, но только когда обучение ведется соответственно уровню его психического развития и с учетом ведущей деятельности ребенка. Главным итогом развития всех видов деятельности, с одной стороны, выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л.А. Венгер), с другой стороны, формирование произвольного поведения (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Дошкольник учится ставить более отдаленные цели, опосредованные представлением, и стремится к их достижению, несмотря на препятствия.

В целом можно сказать, что умственное, психическое развитие ребенка, ведущая деятельность, общение со взрослыми и сверстниками создают предпосылки для дальнейшего личностного развития ребенка на данном возрастном этапе. Именно в этом возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире.

Интересующий нас старший дошкольный возраст (6–7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование кризиса семи лет. При переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, появляется нарочитость, ребенок начинает манерничать, капризничать и т.д. Этот период получил название кризиса семи лет, который также называют кризисом непосредственности.

Л.С. Выготский указывал, что «самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка» [10, с. 44], т.е. ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, понимать сам себя.

Перестраивается сам характер переживаний, они начинают приобретать смысл для ребенка. Благодаря этому у него возникают новые отношения к самому себе, строящиеся как раз на основе обобщения переживаний.

Подчеркивая позитивную сторону кризиса семи лет, Л.С. Выготский отмечает такие новообразования этого периода, как самолюбие и самооценка, возникающие уже в обобщенном виде именно в период перехода от дошкольного возраста к школьному.

Таким образом, в период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных, однако, с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами дошкольного возраста.

## **1.2 Современные подходы к проблеме психологической готовности детей к школе**

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Существуют различные теории зарубежных и отечественных психологов, изучающих психологическую готовность к школе.

Подробно рассмотрим теории отечественных психологов. В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л.С. Выготского, содержится в работах А. Анастаси, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой.

В теоретических работах Л.И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

- 1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;
- 2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [2, с. 23].

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не надо забывать, что таким образом создается некая абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного мотива почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности.

Итак, можно сказать, что в исследованиях Л.И. Божович, посвященных психологической готовности к школе, в качестве низшего актуального уровня психического развития, необходимого и достаточного для начала обучения в школе, было предложено новообразование, названное ею «внутренняя позиция школьника». Это психологическое новообразование возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, или в период кризиса 7 лет, и представляет собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне. Именно сочетание этих двух потребностей позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.



Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин выделял необходимые предпосылки учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [22, с. 174].

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

К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и некоторые другие. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» [22, с. 6].

Д.Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба, – пишет Д.Б. Эльконин, – и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» [22, с. 287].

В исследованиях Л.А. Венгера и Л.И. Цеханской мерой и показателем готовности к школьному обучению выступило умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Данное умение связывалось со способностью овладения общим способом действия в ситуации задачи [5, с. 35].

Н.Г. Салмина в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет: 1) произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности; 2) уровень сформированности семиотической функции; 3) личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной

сферы и др. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как показателя готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка [10, с. 98].

В работах Е.Е. Кравцовой при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяются три сферы – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности [16, с. 193].

Предпосылки учебной деятельности, по данным А.П. Усовой, возникают только при специально организованном обучении, иначе у детей наблюдается своеобразная «необучаемость», когда они не могут выполнить инструкцию взрослого, проконтролировать и оценить свою деятельность [20, с. 112].

Исследование Е.О. Смирновой, посвященное коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению, дает интересное объяснение, почему именно к концу дошкольного возраста у детей появляется потребность в общении со взрослым на новом уровне. Коммуникативная готовность к школе рассматривается как результат определенного уровня развития общения со взрослым [21, с. 74]. В работе М.И. Лисиной выделяются четыре формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная [17, с. 192]. Первая из них, ситуативно-личностная, характеризуется непосредственным эмоциональным общением ребенка со взрослым и типична для первого полугодия жизни младенца. Вторая, ситуативно-деловая, характеризуется сотрудничеством со взрослым в игре при освоении действий с различными предметами и т.д. Внеситуативно-познавательная форма общения знаменуется первыми познавательными вопросами ребенка, адресованными взрослому. По мере взросления старших дошкольников все больше начинают привлекать события, происходящие в мире людей, а не вещей. Человеческие отношения, нормы поведения становятся важным моментом в содержании общения ребенка со взрослым. Так рождается наиболее сложная в дошкольном возрасте внеситуативно-личностная форма общения, обычно складывающаяся лишь к концу дошкольного возраста. «Взрослый по-прежнему является для детей источником новых знаний, и дети по-прежнему нуждаются в его признании и уважении. Однако для ребенка становится очень важно, чтобы его отношение к тем или иным событиям совпало с отношением взрослого. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является отличительной особенностью данной формы общения. Общность взглядов и эмоциональных оценок со взрослым является для ребенка как бы критерием их правильности. Такое общение побуждается личностными мотивами, то есть в центре внимания ребенка находится сам взрослый человек... В рамках этой формы общения у детей складывается различное отношение к людям, в зависимости

от того, какую роль в общении с ними они выполняют: дети начинают дифференцировать роли врача, воспитателя, продавца, и соответственно этому – строить свое поведение в общении с ними» [21, с. 113].

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других представителей школы Л.С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие, то есть подтверждается идея Л.С. Выготского, что обучение идет впереди развития и ведет его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия – «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах» [10, с. 97].

Вместе с тем исследования, выполненные под руководством Л.С. Выготского, показали, что дети, успешно обучающиеся в школе, к началу обучения, то есть в момент поступления в школу, не обнаруживали ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые должны были предшествовать началу обучения согласно теории, утверждающей, что обучение возможно только на основе созревания соответствующих психических функций.

Изучив процесс обучения детей в начальной школе, Л.С. Выготский приходит к выводу: «К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы» [10, с. 99].

Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т.д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к началу обучения – общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания.

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л.С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития», которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Опираясь на исследования по

подражанию, Л.С. Выготский пишет, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей», а потому нет оснований считать, что подражание не относится к интеллектуальным достижениям детей. «Зона ближайшего развития» гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития. В связи с этим Л.С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и «зону ближайшего развития», причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в " зоне ближайшего развития". Именно это ребенок способен воспринять и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Л.С. Выготский однозначно отвечал на вопрос о созревших функциях к моменту обучения в школе, но все же у него есть замечание о низшем пороге обучения, то есть пройденных циклах развития, необходимых для дальнейшего обучения. Именно это замечание и позволяет понять противоречия, существующие между экспериментальными работами, подтверждающими принцип развивающего обучения, и теориями психологической готовности к школе.

Все дело в том, что обучение, соответствующее «зоне ближайшего развития», все равно опирается на некоторый уровень актуального развития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, а затем уже можно определить высший порог обучения, или» зону ближайшего развития». В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным.

Работы отечественных ученых как раз и были посвящены выявлению того низшего уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе.

Обобщая сказанное, укажем центральные компоненты, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе:

- новая внутренняя позиция школьника, проявляющаяся в стремлении к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
- в познавательной сфере знаково-символическая функция сознания и способность к замещению, произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы;
- в личностной сфере произвольность поведения, соподчинение мотивов и волевые качества;
- в сфере деятельности и общения: умение принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность.

### **1.3 Социальный аспект готовности ребенка к обучению в школе**

**Мотивация**- это система доводов, аргументов в пользу чего-нибудь, мотивировка. Совокупность мотивов, обуславливающих тот или иной поступок. Важным показателем социального аспекта школьной готовности является мотивация к обучению, что проявляется в желании ребёнка учиться, усваивать новые знания, эмоциональной предрасположенности к требованиям взрослых, заинтересованности в познании окружающей действительности. В его сфере мотиваций должны произойти значительные изменения и сдвиги. К концу дошкольного периода формируется субординация: один мотив становится ведущим (основным). При совместной деятельности и под влиянием сверстников определяется ведущий мотив - позитивная оценка сверстников и симпатия к ним. Стимулирует и соревновательный момент, желание показать свою находчивость, сообразительность и умение найти оригинальное решение. Это одна из причин того, почему желательно, чтобы ещё до школы все дети получили опыт коллективного общения, хотя бы начальное знание об умении учиться, о различии мотиваций, о сравнении себя с другими и самостоятельном использовании знаний для удовлетворения своих возможностей и потребностей. Важно также формирование *самооценки*. Успешность в учёбе часто зависит от умения ребёнка правильно видеть и оценивать себя, ставить посильные цели и задачи.

Переход от одного этапа развития к другому характеризуется изменением социальной ситуации в развитии ребёнка. Изменяется система связей с окружающим миром и социальной действительностью. Эти изменения отражаются в перестройке психических процессов, обновлении и изменении связей и приоритетов. Восприятие теперь ведущий психический процесс только на уровне осмысления, на первое место выдвигаются гораздо более первичные процессы – анализ – синтез, сравнение, мышление. Ребёнок включается в школе в систему других социальных отношений, где ему будут предъявлены новые требования и ожидания.

В социальном развитии ребёнка-дошкольника ведущую роль играют *коммуникативные способности*. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в различных ситуациях и на основе этого адекватного выстраивать своё поведение. Оказываясь в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и т.д.), ребёнок с развитыми коммуникативными способностями сможет понять, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряжённой ситуации такой ребёнок найдёт позитивные способы её преобразования. В результате в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей партнёров по общению, конфликтов и других негативных проявлений.

#### **1.4 Анализ методов диагностики психологической и социальной готовности к школе**

Диагностика психологической готовности к школьному обучению впервые начала применяться за рубежом. В зарубежных исследованиях она часто обозначается как диагностика школьной зрелости.

Как уже отмечалось, традиционно выделяется три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости.

Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. Это находит отражение в применяемых ими тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций.

Среди наиболее известных зарубежных тестов определения школьной зрелости, применяющихся в нашей стране, можно назвать «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна-Йирасека и тест Г. Витцлака «Способность к обучению в школе».

Я. Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, но дети, плохо справляющиеся с тестом, в школе могут хорошо успевать. Поэтому Я. Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости и нельзя интерпретировать как школьную незрелость (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими суммарном балле).

Тест Керна-Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально. К наиболее известным отечественным методам определения психологической готовности к школьному обучению относятся методы, выявляющие сформированность психологических предпосылок к обучению, базирующиеся в основном на положениях Д.Б. Эльконина о задачах диагностики психического развития в переходные периоды.

Д.Б. Эльконин считал, что для понимания психического развития в переходные периоды диагностическая схема должна включать в себя выявление как новообразований закончившегося возрастного периода, так и появление и уровень развития симптомов, характеризующих наступление следующего периода. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту должны диагностироваться, с одной стороны, сформированность игровой деятельности – ее основных структурных компонентов (перенос значения одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения правилу игры), уровень развития наглядно-образного мышления,

познавательных мотивов, общих представлений, использование символических средств; с другой стороны – потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, развитие самоконтроля. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а операциональные единицы деятельности. С его точки зрения, это создает значительно большую конкретность диагностики и дает возможность на ее основе намечать необходимую коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития [22, с. 254].

Существующие отечественные методики определения сформированности предпосылок овладения учебной деятельностью фактически отвечают этому методологическому принципу. Среди них методика «Узор» Л.И. Цеханской, методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгера и др.

Помимо методов, определяющих сформированность психологических предпосылок к обучению, используются тесты на школьную зрелость, состоящие из различных шкал, выявляющих развитие ребенка в разных сферах. Примером могут служить интеллектуальные шкалы эстонского психолога П.Я. Кеэса, определяющие развитие восприятия, логического и пространственного мышления и др. А.Г. Лидере и В.Г. Колесников адаптировали нормы по шкалам П.Я. Кеэса для России [20].

Весьма эффективной для обследования детей на готовность к школьному обучению является методика М.Н. Костиковой [15, с. 77]. Автор предлагает ориентироваться не на результат тестового испытания, а на процесс решения, анализируя при этом затруднения, испытываемые детьми, и те виды помощи, которые необходимы им для успешного выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые остановки в выполнении заданий, любое неправильное их выполнение (например, малопродуктивный способ работы), превышение среднего временного показателя. Затруднения свидетельствуют о том, что ребенок не может выполнить экспериментальное задание в соответствии с нормативами.

В тех случаях, когда ребенок не может самостоятельно преодолеть затруднения, экспериментатор начинает создавать условия преодоления затруднений. Под условиями преодоления затруднений подразумеваются различные виды помощи, оказываемые ребенку в процессе работы. В каждом конкретном случае помощь осуществляется в таком объеме и того качества, которые требуются для преодоления ребенком испытываемых им затруднений.

М.Н. Костикова выделяет пять видов помощи: стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая и обучающая. За каждым из них стоят различные степень и качество вмешательства экспериментатора в работу ребенка. Результат обследования не просто показывает уровень психического развития ребенка, а дает ключ к индивидуальному подходу при его обучении. Использование данной

методики определения готовности к школьному обучению требует высокого профессионализма психолога при работе с ребенком.

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности детей к школьному обучению, психологи продолжают поиски более совершенных диагностических программ, отвечающих следующим требованиям: 1) обследование не должно быть слишком длительным, так как оно должно вписываться во временные рамки записи детей в школу (апрель–май); 2) методики должны давать сведения о мотивационной готовности детей к школе; 3) программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

**Вывод:** В результате теоретического анализа проблемы исследования можно сказать, что в 5 – 6 летнем возрасте активно расширяется объем знаний ребенка, а в связи с этим меняется и характер его умственной деятельности, которая базируется на понимании, на активном анализе и синтезе. С развитием мышления анализ становится все более детальным, а синтез все более обобщенным и точным. Дети уже способны понять связь между окружающими предметами и явлениями, причины тех или иных событий. Наряду с наглядно-образным появляются зачатки словесно-логического мышления. Внимание старшего дошкольника становится все менее рассеянным, более устойчивым. Память все больше приобретает характер опосредованного запоминания.

Происходит интенсивное развитие речи ребенка, которая характеризуется богатым словарным запасом и сложной структурой, включающей в себя практически все речевые обороты и семантические конструкции. В силу того, что в этом возрасте главным в умственной деятельности становится стремление приобрести новые знания и умения, дети 5 – 6 лет часто охотно обучаются чтению, письму, математике, если такое обучение происходит в доступной для них игровой форме.

В 5–6 лет происходит активное развитие крупной моторики и тонкой моторики руки. Движения ребенка становятся более точными и четкими, ребенок в этом возрасте способен самостоятельно и аккуратно работать с ножницами, иглой, рука ребенка практически готова к обучению письму. К концу дошкольного возраста ребенок в достаточной степени способен к произвольному поведению, то есть сознательно регулируемому поведению. Ребенок учиться действовать, подчиняясь особым правилам, вырабатываемым не им самим, а данным ему извне.

Таким образом, приобретенные навыки дошкольника отражаются в интеллектуальной, социальной, эмоциональной зрелости, которая может говорить о психологической готовности к школе.

## **2. Эмпирическое исследование психологической готовности дошкольников к школе**

### **2.1 Организация процедуры экспериментальной работы**



Целью экспериментальной работы было изучение уровня психологической готовности к обучению в школе исследуемой группы дошкольников.

Основой исследования послужила программа Н.И. Гуткиной [10].

Участниками эксперимента были 10 дошкольников 5-6 лет, которые посещают ДОО №475 «Антошку»

Перед обследованием на доске объявлений в детском саду был повешен листок с информацией о том, какие типы заданий будут предъявляться ребенку на собеседовании у психолога. Эти задания были сформулированы следующим образом. Ребенок должен уметь: 1) воспроизводить образец; 2) работать по правилу; 3) выкладывать последовательность сюжетных картинок и составлять по ним рассказ; 4) различать отдельные звуки в словах.

Обследование будущих первоклассников проводилось в детском саду, поскольку при этом они находились в привычной обстановке, а само обследование было похоже на индивидуальное занятие. Таким образом, сводилось до минимума стрессовое влияние так называемого «экзамена» при поступлении в школу.

Обследование проводилось за 3 этапа:

1 Констатирующий.

2 Формирующий.

3 Контрольный.

Первый этап собеседования включает методику «Домик», проводимую коллективно в группах по 5 человек (получилось 2 группы), и индивидуально проводимые методики: «Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника»; «Да и нет»; «Звуковые прятки» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотива».

Предварительно для каждого ребенка готовился буклет, состоящий из бланков методик и чистых листов, необходимых для рисования испытуемым, а также фиксирования его ответов по методикам, не имеющим специальных бланков.

Процедура первого обследования сводилась к следующему. В начале индивидуально проводились с ребятами все методики, входящие в первое обследование, кроме «Домика». Причем один из кабинетов был отведен только для проведения методики по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка. Этот кабинет был специально оборудован игрушками, как указано в методике. Последовательность выполнения тех или иных заданий не имела значения.

После того как все пять ребят прошли индивидуальные собеседования, они приходили в кабинет, где коллективно выполняли методику «Домик».

На этом первый этап обследования заканчивался; все буклеты испытуемых оставались у психолога, а родители записывали своих детей на второй этап собеседования на удобное им число и время. Дни и время второго этапа обследования были определены заранее с учетом того, что он проходит

индивидуально с каждым ребенком и занимает, как показывает практика, не менее получаса. Во второй раз каждый ребенок приходил точно в установленное время, на которое он записан, чтобы к минимуму свести утомительное ожидание своей очереди.

Практически все обследование и в первый, и во второй раз проводилось в присутствии родителей. Исключение составляли только две методики: «Домик» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотива». Во время проведения этих методик родители не присутствуют, так как при срисовывании домика они могут отвлекать детей, а при исследовании доминирования мотивов случайной или сознательной репликой могут повлиять на выбор ребенка.

Перед началом второго собеседования родителям ребенка показывались его рисунок домика и образец, с которого была сделана копия, при этом указывалось на все ошибки, допущенные их сыном или дочерью. Затем напоминали результаты выполнения других заданий первого этапа. Только после этого ребенку давали методики «Сапожки» и «Последовательность событий».

По окончании выполнения всех заданий родителям давались рекомендации, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

Во время собеседования с ребенком мы старались установить дружелюбный, непринужденный контакт. Все задания воспринимались детьми как игры. Атмосфера игры помогала ребятам расслабиться, уменьшала стрессовую ситуацию. Если ребенок тревожный, боялся отвечать (Алина, 6.6 лет) отвечать, то со стороны экспериментатора была оказана эмоциональная поддержка – ласковым голосом выражалась уверенность, что она очень хорошо справится со всеми играми. По ходу выполнения заданий ей постоянно давали знать, что она все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата). Без такой обратной связи тревожный испытуемый просто молчал. Впрочем, подобная тактика применялась ко всем обследуемым детям.

## **2.2 Описание и результаты диагностических методик**

1. Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка.

Проведение исследования. Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает ему послушать сказку. Ребенку читают интересную сказку для его возраста, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с выставленными на столиках игрушками или дослушать сказку до конца. Обработка результатов. Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки. Дети со слабой

познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно схватятся, то за другое. В результате проведенного исследования все дошкольники выразили желание дослушать сказку. При этом Нина и Федор на поставленный вопрос ответили, что хотят поиграть, но после того как им была представлена такая возможность, они играли не более одной минуты, после чего стали просить рассказать продолжение сказки.

2. Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника».

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 6–7 лет в форме беседы «Об отношении к школе и учению».

Экспериментатор спрашивает: «Хочет ли он пойти в школу». В зависимости от ответа задают первый вопрос:

1. Что тебе в школе нравится (не нравится) больше всего? Что для тебя самое интересное, привлекательное, любимое в школе?

Далее экспериментатор говорит: «Я буду рассказывать маленькие истории про тебя самого, но только не о том, что с тобой уже бывало, а что могло бы случиться. А ты будешь мне говорить, что бы ты сделал или сказал, если бы такая история произошла с тобой».

2. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг скажет: «Ты у меня еще маленький, трудно тебе будет в школу ходить. Если хочешь, я пойду и попрошу, чтобы для тебя отложили поступление в школу на месяц, на полгода или на год. Хочешь?» Что ты ответишь маме?

3. Представь себе, что мама так и сделала (или не послушалась тебя и поступила по-своему), договорилась и тебя не взяли в школу. Встал ты утром, позавтракал, в школу идти не надо, делай, что хочешь, ... Что бы ты стал делать, чем заниматься в то время, когда другие ребята в школе?

4. Представь, что есть две школы – школа «А» и школа «Б». В школе «А» расписание уроков в 1 м классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения и математики, а рисование, музыка и физкультура редко, не чаще раза в неделю. А в школе «Б» все наоборот: ежедневно физкультура, музыка, труд, рисование, а чтение, письмо и математика по одному разу в неделю. В какой школе тебе хотелось бы учиться?

5. Представь, что ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже 6 лет, но он не ходит ни в 1-ый класс, ни в детский сад. Он тебя спрашивает: «Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к 1-му классу?» Что ты ему посоветуешь?

6. Представь, что тебе предложили учиться так: ты не должен ходить каждый день в школу, а, наоборот, к тебе ежедневно будет приходить учительница и заниматься с тобой одним всем, чему учат в школе. Ты бы согласился заниматься дома?

7. В школе «А» от первоклассников строго требуют внимательно слушать учительницу и делать все так, как она велит: не разговаривать на уроках, поднимать руку, если надо что-то сказать или выйти. А в школе «Б» не сделают замечание, если ты встанешь во время урока, о чем-то поговоришь с

соседом или выйдешь из класса без спроса. В какой школе тебе хотелось бы учиться?

8. Представь себе, что в какой-то день ты очень хорошо, старательно работал на всех уроках и учительница сказала: «Сегодня ты учился очень хорошо, просто замечательно, я даже хочу наградить тебя за такое хорошее учение». Выбери сам: дать тебе шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить.

9. Представь себе, что ты можешь выбрать, что бы в том классе в котором ты будешь учиться вместо учительницы вас учили по очереди мамы учеников, в том числе и твоя мама. Как, по-твоему, будет лучше, чтобы была учительница или ее заменили мамы?

Обработка данных. Показателями новой внутренней позиции при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту являются: положительное отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней, как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни; особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий; отказ от характерных для дошкольного детства ориентации в плане организации деятельности и поведения; признание авторитета учителя.

Каждый ответ оценивают как «школьный» вариант или «дошкольный» вариант.

Вопросы «школьного» варианта определяют следующим образом:

Общее отношение к школе и учению.

1. Положительное отношение к поступлению и пребыванию в школе (отказ от предполагаемого отпуска или отсрочки).

2. Наличие школьно-учебных ориентации в ситуации необязательного посещения школы (чувство необходимости учения).

Ориентация на новое, собственно школьное содержание занятий.

1. Отказ от школы, лишенной школьно-учебного содержания (школы, в которой занятия грамоте и счету заменены уроками художественно-физкультурного цикла).

2. Предпочтение уроков грамоты и счета «дошкольным» видам деятельности (рисование, пение, физкультура, труд) и прочему времяпрепровождению в школе (игры на переменах, обед, прогулка и т.д.).

3. Содержательное представление о подготовке к школе.

Ориентация на новые, собственно школьные нормы организации деятельности.

1. Предпочтение коллективных классных занятий индивидуальной форме обучения.

2. Предпочтение школы, в которой соблюдение правил школьной дисциплины является обязательным.

3. Предпочтение отметки как формы учебной работы другим видам поощрения (сладости, игрушки).

Признание авторитета учителя (несогласие на замену его родителями).

«Дошкольный» вариант противоположен «школьному». Количественные результаты проведения методики оформлены в таблицу (Приложение 2) и отображены в гистограмме.



Гистограмма 1

Анализируя полученные данные мы можем увидеть, что у большинства детей (70%) «внутренняя позиция школьника» сформирована. У 30% детей (ряд 2 и 5) данное новообразование проявляется слабо. Следует отметить, что наибольшее затруднение у всех детей вызвали 2 й, 5 й и 7 ой вопрос.

### 3. Исследование произвольной сферы. Методика «Домик».

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Методика рассчитана на детей 5,5–10 лет, имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей.

Инструкция испытуемому: «Перед тобой лежат лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком»). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя (необходимо проследить, чтобы у испытуемого не было резинки), а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

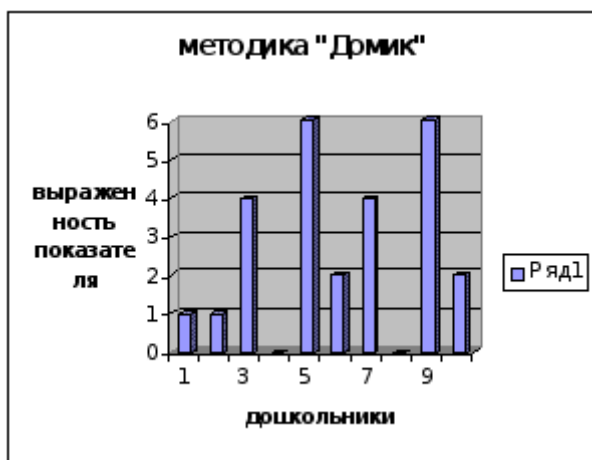
По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать: 1) какой рукой ребенок рисует (правой или левой); 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит

на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинki, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти; 3) быстро или медленно проводит линии; 4) отвлекается ли во время работы; 5) высказывания и вопросы во время рисования; 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом. Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, он может их исправить, но это должно быть зафиксировано экспериментатором. Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибками считаются:

- а) отсутствие какой-либо детали рисунка;
- б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка;
- в) неправильно изображенный элемент рисунка;
- г) неправильное изображение деталей в пространстве рисунка;
- д) отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления;
- е) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены;
- ж) залезание линий одна за другую.

Хорошее выполнение рисунка оценивается 0 баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Но при интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5 – 6 лет редко получают оценку 0 баллов в связи с недостаточной зрелостью мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию.

Для данного возраста мы приняли следующую оценочную шкалу: 0–2 балла – хорошее выполнение, 3–4 – удовлетворительное, 5–7 – неудовлетворительное. Результаты методики для каждого ребенка показаны в приложении 3 и отображены в гистограмме 2.



Гистограмма 2

Таким образом, «хорошо» выполнили задание 60% дошкольников, «удовлетворительно» – 20% (показатели гистограммы 3 и 7) и «неудовлетворительно» – 20% (показатель гистограммы 5 и 9).

4. Исследование произвольной сферы. Методика «Да и нет». Применяется для исследования умения действовать по правилу.

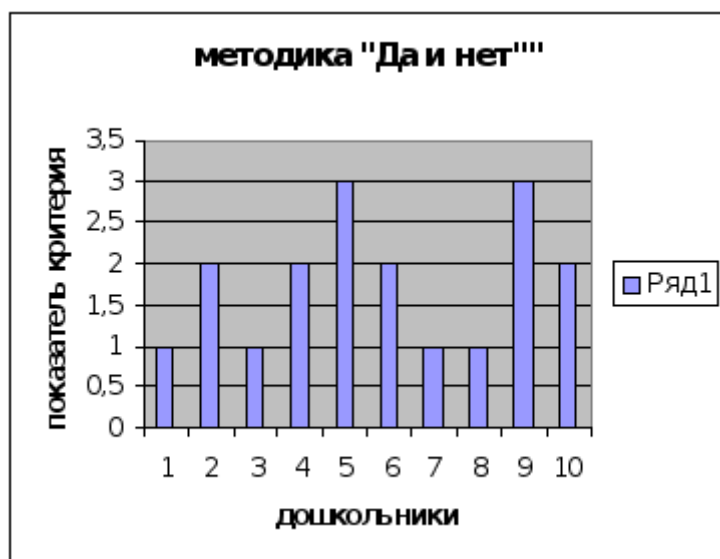
Методика является модификацией известной детской игры « «Да» и «нет» не говорите, черного с белым не носите», включающей только первую часть правил игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет».

Инструкция испытуемому: Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова «да» и «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить. (Испытуемый повторяет эти слова.) Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?» После того как испытуемый подтвердит, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет».

Ошибками считаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вместо словесного ответа отвечает утвердительным или отрицательным кивком головы.

Задание выполнено на хорошем уровне, если не допущено ни одной ошибки. Если допущена одна ошибка, то это удовлетворительный уровень. Если допущено более одной ошибки, то считается, что испытуемый с заданием не справился. Всего задавалось 10–15 вопросов.

Результаты методики для каждого ребенка показаны в приложении 4 и отображены в гистограмме 3.



Гистограмма 3

По результатам мы видим, что «хорошо» ответили 40% детей (показатель 1, 3, 7, 8), «удовлетворительно» 40% (2, 4, 6, 10), не справились с заданием – 20% испытуемых (5,9).

5. Исследование интеллектуальной и речевой сферы. Методика «Сапожки». При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая в себя два этапа интеллектуальных операций. Первый – усвоение нового правила работы (решения задачи и т.д.); второй – перенос усвоенного правила выполнения задания аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

Методика позволяет исследовать обучаемость ребенка, т.е. проследить, как он пользуется для решения задач правилом, с которым раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно возрастает за счет введения в них объектов, по отношению к которым можно применить усвоенное правило, только после осуществления необходимого процесса обобщения. Используемые в методике задачи построены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам или подводить их под общее понятие. Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака независимо от формы его проявления.

Таким образом, методика «Сапожки» позволяет исследовать обучаемость детей, а также особенности развития процесса обобщения. Методика рассчитана на детей 5,5 – 10 лет; имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей.

В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака – сапожек на ногах. Есть сапожки – картинка обозначается «1» (единицей), нет сапожек – «0» (нулем). Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей: 1) правило кодирования; 2) этап закрепления правила; 3) так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования.

Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется.

Первая инструкция испытуемому: «Сейчас я научу тебя игре, в которой цветные картинки, нарисованные в этой таблице, надо будет обозначать цифрами «0» и «1». Посмотри на картинки (показывается первая строка таблицы), кто здесь нарисован?» (испытуемый называет картинки, в случае затруднения экспериментатор помогает ему). «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки, девочки и аиста нарисованы без сапожек, и напротив них стоит цифра «0», а во второй строке все они



нарисованы в сапожках, и напротив них стоит цифра «1». Для правильного обозначения картинок цифрами тебе необходимо запомнить: если на картинке фигурка изображена без сапожек, то ее надо обозначать цифрой «0», а если в сапожках, то цифрой «1». Запомнил? Повтори, пожалуйста» (испытуемый повторяет правило). Затем ребенку предлагается расставить цифры в следующих трех строках таблицы. Этот этап рассматривается как закрепление выученного правила. При работе на этом этапе правило, содержащееся в первых двух строчках таблицы, должно быть открыто. В случае, если ребенок совершает ошибки, экспериментатор опять просит повторить его правило обозначения фигурок и указывает на образец (первые две строки таблицы). Каждый свой ответ испытуемый должен объяснить, почему именно так он ответил. Закрепляющий этап показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и может применить его при решении задач. На этом этапе экспериментатор фиксирует все ошибочные ответы испытуемого, поскольку характер ошибок может показать, просто ли ребенок нетвердо запомнил правило и путает, где надо ставить «0», а где «1», или же он вообще не применяет в работе необходимое правило.

После того как экспериментатор уверен, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, дается вторая инструкция.

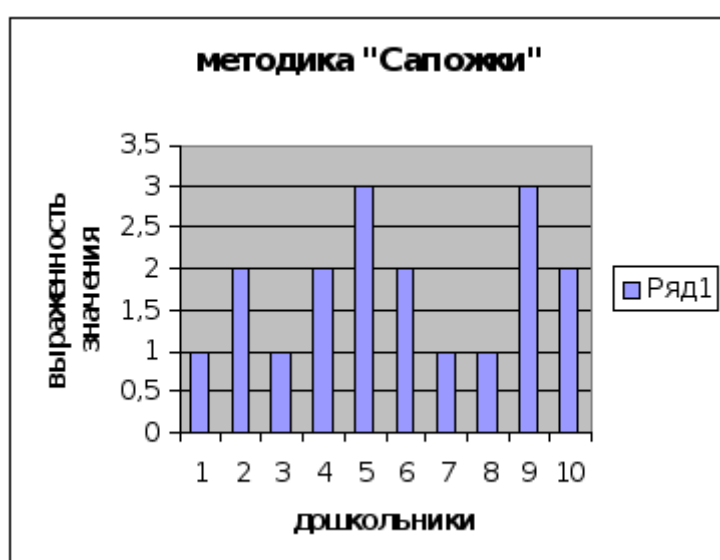
Вторая инструкция испытуемому: «Ты уже научился обозначать картинки цифрами, а теперь, используя это умение, попробуй отгадать нарисованные здесь «загадки». Отгадать «загадку» – значит правильно обозначить нарисованные в ней фигурки цифрами «0» и «1».

Ход исследования. Если после инструкции, на закрепляющем этапе ребенок делал ошибки, то экспериментатор тут же анализировал характер допущенных ошибок (например, Дима лошадку обозначал цифрой «4», девочку – цифрой «2», а аиста – цифрой «1» и объясняя такие ответы, исходя из количества ног у данных персонажей) и путем наводящих вопросов, а также повторным обращением к образцу обозначения фигурок цифрами, содержащемуся в двух первых строчках таблицы, старался добиться безошибочной работы испытуемого. Когда экспериментатор был уверен, что испытуемый хорошо научился применять заданное правило, он переходил к разгадыванию «загадок».

Если испытуемый не мог отгадать «загадку», то экспериментатор задавал ему наводящие вопросы, чтобы выяснить, сможет ли ребенок решить эту задачу с помощью взрослого. В случае, когда и с помощью ребенка не справлялся с заданием, переходили к следующей «загадке». При правильном решении новой «загадки» возвращались опять к предыдущей, чтобы выяснить, не сыграла ли последующая «загадка» роль подсказки для предыдущей.

Для уточнения характера обобщения при отгадывании «загадок» дети подробно расспрашивались о том, почему именно так обозначены фигурки. Если ребенок правильно «отгадал загадку», но не может дать объяснения, то переходят к следующей «загадке». В случае правильного объяснения испытуемым ответа в новой «загадке» следует вернуться к предыдущей и опять попросить ребенка объяснить в ней ответ.

На закрепляющем этапе образец обозначения фигурок был открыт. Переходя к отгадыванию «загадок», образец закрывался. Если испытуемый не мог отгадать «загадку», то первой помощью со стороны взрослого было открывание образца. Были случаи, когда достаточно зрительной опоры на образец, чтобы ребенок смог отгадать «загадку» (Александр, Дима, Елена). «Хорошее» выполнение – правильное «отгадывание» всех загадок (возможно с повторным возвращением к «неразгаданным» загадкам). «Удовлетворительное» выполнение – ребенок осознал принцип решения задач («отгадок»), но с трудом мог им пользоваться, либо «отгадывал» с опорой на зрительный образец. «Неудовлетворительное» выполнение – ребенок либо не осознал принцип решения задач, либо не мог им пользоваться, старался отгадывать ответы.



Гистограмма 4

Анализируя результаты проведения методики (приложение 5, гистограмма 4) мы видим, что полностью справились с задачей 40% детей (1, 3, 7, 8 ряд) справились «удовлетворительно» – 40% (2, 4, 6, 10), «неудовлетворительно» – 20% испытуемых (5, 9 ряд).

6. Исследование интеллектуальной и речевой сферы. Методика «Последовательность событий».

Предназначена для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

В качестве экспериментального материала используются три сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития логического мышления и способности к обобщению. Устный рассказ показывает уровень развития речи будущего первоклассника: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и т.д.

Инструкция испытуемому: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Задание состоит из двух частей: 1) выкладывание последовательности картинок; 2) устный рассказ по ним.

Были случаи, когда при неправильно найденной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа (Анна). Такое выполнение задания рассматривалось как хорошее.

Если испытуемый правильно находил последовательность, но не мог составить хорошего рассказа, ему задавались вопросы, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинках, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит (например, в случае с сюжетом «Половодье»).

Точные вопросы экспериментатора позволяют понять причину плохого рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов расценивалось как выполнение задания на среднем уровне. Если испытуемый правильно находил последовательность, но не смог составить рассказа даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривалось как неудовлетворительное.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог найти последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- 3) составленная испытуемым последовательность не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность на соответствующую рассказу);
- 4) каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связано с остальными – в результате не получается рассказа;
- 5) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

По результатам исследования 90% испытуемых справились с заданием. Не справился только один дошкольник – Нина, что вызвано, как было видно из наблюдения за ребенком, личностными причинами – боязни допустить ошибку, выраженной неуверенности в себе.

Кроме того, с помощью данной методики нами выявлялись речевые способности детей по следующим параметрам: связность речи (использование сложных предложений, правильные окончания слов, предлоги и т.д.), правильность (четкость) произношения.

В результате наблюдения дети с дефектами произношения не обнаружены. Связность речи у всех детей (кроме Нины) на высоком для данного возраста уровне.

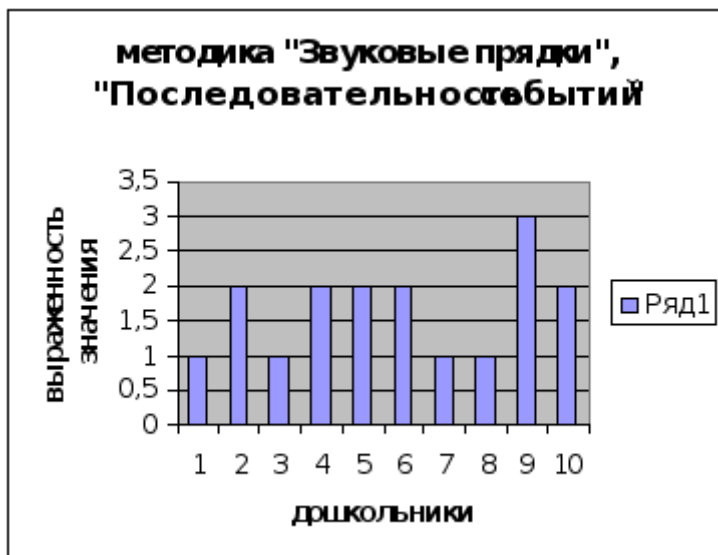
7. Исследование речевой сферы, проверка фонематического слуха. Методика «Звуковые прятки».

Экспериментатор рассказывает ребенку, что все слова состоят из звуков, которые мы произносим, и поэтому люди могут слышать и произносить слова. Для примера взрослый произносит несколько гласных и согласных звуков. Затем ребенку предлагают поиграть в «прятки» со звуками. Условия игры следующие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет испытуемому различные слова, а тот должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове.

Предлагается поочередно искать звуки: «о», «а», «ш», «с».

Все слова необходимо произносить очень четко, выделяя каждый звук, а гласные звуки даже тянуть (отыскиваемый гласный звук должен стоять под ударением). Надо предложить испытуемому, чтобы он сам произнес вслеп за экспериментатором слово и послушал его. Можно повторить слово несколько раз.

Если испытуемый не допустил ни одной ошибки, то считается, что задание выполнено «хорошо». Если допущена одна ошибка, то считается, что задание выполнено «удовлетворительно». Если допущено более одной ошибки, то задание выполнено «неудовлетворительно».



Гистограмма 5

Анализируя результаты методики (приложение 6, гистограмма 5) мы видим, что «хорошо» справились с заданием 40% детей (ряд 1, 3, 7, 8), «удовлетворительно» – 50% (ряд 2, 4, 5, 6, 10), «неудовлетворительно» – 10% (9 ряд).

По окончании исследования был проведен анализ его результатов.

### 2.3 Анализ результатов исследования

Анализируя составленную по результатам всех методик сводную таблицу (Приложение 7) мы видим, что большинство дошкольников психологически готовы к поступлению в школу. При этом «хорошо» подготовлены к школе 50% дошкольников, «удовлетворительно» – 40%. Полученные данные мы обработали методом математической обработки – критерием U Манна-Уитни. Математические значения отражены в табл. 1.

Таблица 1. Показатели критерия U Манна-Уитни

	VAR00008	N	Ранг показателя	Суммарный ранг
Аффективно-потребност сфера	Мал	5	4,50	22,50
	девоч	3	4,50	13,50
	всего	8		
	девоч	3	3,50	10,50
	всего	8		
Методика «Домик»	Мал	5	4,90	24,50
	девоч	3	3,83	11,50
	всего	8		
Методика «Да и нет»	Мал	5	5,00	25,00
	девоч	3	3,67	11,00
	всего	8		
Методика «Сапожки»	Мал	5	5,00	25,00
	девоч	3	3,67	11,00

	всего	8		
Методика «Звуковые прядки»	Мал	5	4,50	22,50
	девоч	3	4,50	13,50
	всего	8		
«Последовательность событий»	Мал	5	4,90	24,50
	девоч	3	3,83	11,50
	всего	8		

По критерию U Манна-Уитни можно сделать следующий вывод: У мальчиков выражена ярче, чем у девочек внутренняя позиция школьника, ориентация на образец, копирование в деятельности, умение подчиняться правилам. Также у мальчиков преобладают интеллектуальные способности и логическое мышление.

Общие статистические данные по критерию U Манна-Уитни

	Аффект потреб сфера	Внутрен позиц школ	методика «Домик»	Методика «Да и нет»	Методика «Сапожки»	Методика «Звуковые прядки»	
Mann-Whitney U	7,500	4,500	5,500	5,000	5,000	7,500	5
Wilcoxon W	13,500	10,500	11,500	11,000	11,000	13,500	1
Z	<b>000</b>	-1,183	-, 689	-, 816	-, 816	<b>000</b>	-
Asymp. Sig. (2 tailed)	1,000	237	491	414	414	1,000	4
Exact Sig. [2*(1 tailed Sig.)]	1,000 (a)	393 (a)	571 (a)	571 (a)	571 (a)	1,000 (a)	5

В результате общих статистических данных, мы можем утверждать, что у детей дошкольников преобладает аффективно-потребностная, мотивационная сфера, логическое мышление и умение обобщать предметы, явления. Выраженность данных показателей подтверждают закономерные особенности психического развития детей дошкольного возраста. Преобладание выраженности данных особенностей отражают сформированность психологической готовности ребёнка к школе. Таким образом, с помощью интерпретации данных, мы установили, что низкая психологическая готовность к школе доминирует у девочки Нины. Наблюдения за этой девочкой так же показало, что у нее явно повышенный уровень тревожности, она замкнута, не уверена в себе. На основе полученных результатов необходимо составить психокоррекционную программу, которая помогла бы не только девочке улучшить свои показатели, но и остальным детям повысить свой уровень психологической готовности к школе. Исследуя воспитательное воздействие в детском саду, мы считаем, что задачей детского сада выступает постепенное закладывание основы готовности к обучению в школе, формирование обобщенных, систематизированных знаний об окружающей действительности, умение осознанно использовать их для решения разнообразных практических задач. Такое закладывание эффективно осуществляется в детском коллективе, в совместной деятельности детей. Поэтому психокоррекционная программа рассчитанная для Нины будет осуществляться в совместной деятельности детей. Практика показывает, что для многих детей, которые по тем или иным причинам не получили полноценного развития, поступление в школу может оказаться сложным испытанием. Поэтому своевременная диагностика, коррекция и развивающая работа по подготовке к школе является актуальной и важной задачей, стоящей перед психологом образовательного учреждения.

### **3. Программа психологической коррекции психологической готовности ребёнка к школе**

#### **3.1 Характеристика психокоррекционной программы**

Для коррекции готовности детей дошкольного возраста подготовительной группы к школе мы разработали и обосновали программу, под названием «Путешествие в мир знаний», целью которой было сформировать внутреннюю позицию школьника.

Данная коррекционная программа рассчитана на ребёнка, который по результатам исследования оказался не готов к школе. Программа позволяет снизить уровень тревожности, повысить самооценку, уверенность в себе и приобрести формы самоконтроля ребёнка, который влияет на успешность обучения и взаимодействия между детьми в коллективе.

Психокоррекционная программа проводится на всей группе детей. Для того, чтобы включить тревожных и неуверенных детей в группу коллектива и

наладить позитивный контакт с членами коллектива. Также данная программа повышает интеллектуальный, познавательный уровень детей не готовых к обучению в школе и стимулирует их личностную готовность. В ходе коррекционно-развивающей работы по программе «Путешествие в мир знаний», у детей могут проявляться следующие достижения: повышение интереса к познавательным задачам и готовность их решать; улучшение эмоционально-позитивных отношений в группах, совместная игровая деятельность.

Цель программы: создать в деятельности ребенка модель учебно-воспитательной сферы, которая позволяла бы гармонично развивать личность и адаптивный потенциал для успешного обучения в начальной школе.

В основе коррекционно-развивающей программы лежат следующие принципы:

Сочетание игровой и учебной видов деятельности. Постепенный переход от игр-забав через игры-задачи к учебно-познавательной деятельности.

Поэтапное, дозированное, дифференцированное усложнение задач и условий игр и упражнений.

Избежание противоречий в обучающих и воспитательных воздействиях.

Развитие творческого потенциала всех детей и индивидуальных возможностей каждого.

В результате реализации этих принципов происходит становление начальных форм самооценки и самоконтроля ребенка, что имеет значение для полноценной жизни в коллективе сверстников.

Основная задача программы: Создание условий для формирования всех видов готовности детей к обучению в школе.

Личностная готовность – формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции «школьника». А также развитие качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителями.

Интеллектуальная готовность – формирование дифференцированного восприятия, аналитического мышления, логического запоминания, интерес к знаниям, тонких движений руки и зрительно-двигательной координации.

Специальная готовность – формирование навыков письма, чтения, счета.

Физическая готовность – развитие работоспособности, укрепление соматического и психического здоровья.

Каждое занятие включает задачи из всех четырех блоков и направлены на развитие:

Произвольной ассоциативной памяти (зрительной, слуховой, тактильной, моторной).

Произвольного и произвольного внимания.

Повышения культуры мышления (умение анализировать, обобщать, сравнивать).

Творческого воображения.

Мелкой моторики рук и укрепление соматического и психического здоровья.

Формирование позитивно мотивации.



Рекомендации, необходимые для проведения занятий  
Добровольное участие детей.  
Продолжительность занятия 30–40 минут.  
Учебная и развивающая нагрузка сочетается с отдыхом, релаксацией.  
Создание и поддержание в ходе занятия эмоционально-позитивного фона.  
Регулярность и эпизодичность занятий – 2 раза в неделю.  
Соблюдение санитарно-гигиенических норм (освещенность, проветривание, время проведения).  
Реализация программы проходит в 4 этапа:  
Ориентировочный этап (2 занятия);  
Этап накопления положительных образов (2 занятия);  
Коррекционно-развивающий этап (17 занятий);  
Обобщающе-закрепляющий этап (4 занятия).  
Оценка успешности проведенной коррекционно-развивающей работы определяется:  
Сравнительный анализ предварительной и конечной диагностики.  
Отзывы родителей (анкетирование, беседы).  
Отзывы воспитателей (анкетирование, беседы).

### **3.2 Ориентировочный этап**

#### **Занятие №1. «Знакомство»**

Цель: 1. Установление эмоционально-позитивного контакта с детьми.  
2. Ориентировка в обстановке помещения.  
3. Знакомство с правилами и нормами поведения на занятиях.  
4. Установление позитивных взаимоотношений в группе.

#### **Занятие №2. «Дружба».**

Задачи: 1. Укрепить взаимоотношения детей в группе.  
2. Поддерживать интерес к занятиям.  
3. Развивать воображение и коммуникативные навыки.  
4. Развивать уверенность в поддержке сверстников; доверие к ним.  
5. Поднять эмоциональный тонус детей.

Материалы: мячик, маски животных, веревка длиной 1,5 метров, лист ватмана, краски, карандаши, кисти.

Ход занятия:

Ритуал приветствия.

Дети приветствуют друг друга так, чтобы было понятно, что все рады увидеться, используя выразительные движения (смотреть в глаза и улыбаться) или тактильный контакт (рукопожатие, ласковое прикосновение, поглаживание); вспоминают правила взаимодействия (занятие №1).

Игра «Ласковое имя».

Инструкции: «Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, называет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запомнить, кто к каждому из вас бросил мячик. Когда все дети назовут ласковые имена, мячик пойдет в

обратную сторону. Нужно постараться не перепутать и бросить мяч тому, кто в первый раз бросил вам, а кроме того, произнести его имя».

Игра «Животные».

Ведущий предлагает детям изобразить кого-либо из животных (шустрому ребенку – медведя; медлительному – зайца, белку; трусливому – тигра, волка, льва...).

Игра «Прорвись в круг».

Ребенка, испытывающего небольшие трудности в общении со сверстниками, отведите в сторону. Остальные дети встают в круг, крепко взявшись за руки. Ребенок должен разбежаться, прорвать круг и проникнуть в него.

Игра «Глухой телефон».

Дети сидят в кругу. Ведущий спрашивает, кто хочет, чтобы с него начали. Ведущий говорит на ухо любое слово начинающему, а тот передает следующему и т.д. Последний говорит слово вслух, сравнивают с первоначальным.

Игра «Енотов круг».

Дети становятся в круг, взяв друг друга за руки крепко. Веревку длиной 1,5 метра завязываем в круг. Ведущий одевает круг через плечо. За определенное время, не расцепляя рук, продеть веревочный круг через каждого участника. Можно использовать одновременно два круга (друг за другом или навстречу друг другу).

Групповой рисунок «Волшебная страна».

Дети рисуют на листе ватмана карандашами, фломастерами, красками или мелками (по желанию) Волшебную страну. В этой стране все люди (и взрослые, и дети) живут дружно, никогда не ссорятся, помогают друг другу и т.д.

Ритуал прощания.

Дети благодарят друг друга за совместную игру, кратко обсуждают вопрос, кому какая игра понравилась больше всего. Прощаются друг с другом и со взрослым.

### **3.3 Этап развития эмоциональных контактов**

Цель: 1. Формирование эмоциональных контактов с детьми и взрослыми.

#### **Занятие №1. «Королевство внутри нас».**

Задачи: 1. Познакомить с основными чувствами и эмоциями человека.

2. Развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства.

3. Развивать умение слушать сверстников.

4. Помощь в преодолении негативных переживаний.

5. Учить самостоятельно принимать решения, уменьшать тревожность.

Материалы: цветная бумага, краски, кисточки, ножницы, повязки на глаза.

Мокрая бумага для рисования (альбомные листы).

Ход занятия:

Ритуал приветствия. Все приветствуют друг друга, как принц и принцесса в сказке: девочки делают реверанс, а мальчики прикладывают правую руку к левой стороне груди и кланяются.

«Беседа».

«Ребята, все мы разные. У нас разные прически, глаза, рост... Но в чем-то мы все похожи. Когда весело, мы улыбаемся, когда очень грустно, тревожно, то можем заплакать... Знаете, как называется состояние людей, когда им весело или грустно, тревожно или спокойно? Это настроение. Настроение – это то, на какое эмоциональное состояние внутри себя человек настроен. Основные чувства и эмоции: радость, грусть, страх, гнев, тревога, удивление. Как можно повысить настроение?» Дети по кругу предлагают свои способы. (Например: сделать доброе дело, поговорить с другом, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картинку и т.д.).

Игра «На что похоже настроение».

Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое?» Ведущий обобщает – какое сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.п.

Игра «Слепой фотограф».

В парах, один с закрытыми глазами, другой его водит, помогая познавать мир по-новому. Через несколько минут меняется ролями. Обсуждение: «Что чувствовали? Кем понравилось быть – «слепым» или «фотографом»?

Игра «Салют».

Детям предлагается выбрать по своему вкусу несколько цветных листочков бумаги, затем мелко нарезать их. После этого каждый ребенок подбрасывает вверх свои кусочки – изображает свой салют, а остальные ему хлопают. Обсуждается, какой салют оказался красивым и почему. Потом ведущий переводит обсуждение на чувства, которые дети испытывают, когда показывают салют.

Игра «Настроение и походка».

Ведущий показывает движения и просит изобразить настроение: «Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдемся, как маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкрадемся, как кошка к птичке. Побежим навстречу маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее».

Этюд «Солнечный зайчик».

Дети сидят в кругу. Ведущий говорит: «Солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Заройте их. Он побежал дальше по лицу. Нежно погладьте его ладонями: на лбу, носу, ротике, щечках, подбородке, аккуратно поглаживайте. Чтобы не спугнуть, голову, шею, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот – погладьте его там. Он не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте и подружитесь с ним. Улыбнитесь ему». Далее, ведущий говорит с детьми об изменении их самочувствия во время выполнения этюда, объясняет им, почему у них изменилось настроение.

Рисование на тему «Мое настроение».

Взрослый подготавливает заранее мокрый лист и краски и объясняет детям, что настроение можно изобразить в виде кругов, полосок, пятен и т.п. После выполнения рисунков дети рассказывают, какое настроение они изобразили. Ритуал прощания. Дети улыбаются друг другу и машут руками.

### **3.4 Коррекционно-развивающий этап**

- Цель: 1. Развитие познавательных процессов.  
2. Формирование способности регуляции деятельности.  
3. Развитие коммуникативных способностей.

#### **Путешествие в страну Родной речи.**

##### **Занятие №1. «Остров Гласных звуков».**

Задачи: 1. Развивать фонематический слух.

2. Развивать воображение, память, восприятие.

3. Развивать дисциплинированность, организованность, сплоченность.

Материалы: аудиокассета «Шум моря», 2 ленты длиной 1 – 1,5 метра, ножницы, клей, салфетки, ватман, страницы из газет и журналов с буквами.

Ход занятия:

Ритуал приветствия. Дети приветствуют друг друга любым способом.

Беседа. «С сегодняшнего дня мы начинаем путешествовать по волшебной стране знаний. Мы узнаем много нового и интересного. Но только уговор, во время путешествия мы не ссоримся и помогаем друг другу. Договорились? Итак, сегодня мы отправляемся ... ой, а куда же мы отправляемся сегодня? Вот память-то. У меня здесь записано (достаёт лист бумаги) – загадки о море, реке.» (Например: «Течет, течет – не вытечет, бежит, бежит – не выбежит» и т.д.) Дети отгадывают, и включается аудиокассета «Шум моря».

«Послушайте, как ласково шумит море. Хотелось бы вам отправиться в плавание? (Да) Тогда давайте произнесем волшебные слова».

Волшебное стихотворение. Сива, ива, дуба, клен, шуга-юга, кон.

Дети оказались на корабле (корабль может быть нарисованным или же сложенным из кубиков).

Игра «Волны».

Ведущий называет по очереди то или иное чувство и предлагает превратиться в морские волны и с помощью лент показать: волны радости, волны гнева, волны страха и пр.

Упражнение «Гласные буквы».

Дети вырезают гласные буквы и наклеивают их на ватман, на котором изображен дом с красной крышей. Каждая буква заселяется в свою «квартиру»: а-я, о-ё, у-ю, и-ы, э-е.

Стихотворение «Овощи». Юлиан Тувим.

Этюд «Минута шалости».

Все дети превращаются в пушистых озорных котят, которые бегают, прыгают, кувыркаются, щурятся на солнышке от удовольствия.

Упражнение «Тренируем память».

Ведущий предлагает детям:

- Нахмуриться, как: осенняя туча, рассерженный человек;
- Разозлиться, как: голодный волк, злая волшебница;
- Испугаться, как: заяц, увидевший волка, птенец, упавший из гнезда;
- Улыбнуться, как: кот на солнышко, хитрая лиса.

Волшебное стихотворение (возвращение). Сива, ива, дуба, клен, шуга-юга, кон.

Ритуал прощания. Дети становятся в круг, улыбаются друг другу и прощаются до следующей встречи.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволило сделать следующие основные выводы. В период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных, однако, с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами дошкольного возраста.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Важным условием успешной социальной адаптации дошкольника к школе является психологическая готовность.

Психологическая готовность:

- умение слушать речь, объяснения ответы товарищей;
- умение действовать в соответствии с правилом;
- умение производить действия в соответствии с образцом;
- умение действовать по прямому указанию взрослого;
- умение работать в группе.

В процессе написания курсовой работы был проведен анализ современных концепций проблемы психологической и социальной готовности ребенка к школе. Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

Были выявлены следующие центральные компоненты, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе:

- новая внутренняя позиция школьника, проявляющаяся в стремлении к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
- в познавательной сфере знаково-символическая функция сознания и способность к замещению, произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы;

– в личностной сфере произвольность поведения, соподчинение мотивов и волевые качества;

– в сфере деятельности и общения: умение принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность.

Кроме того, нами были рассмотрены методы диагностики психологической готовности к школе.

В процессе практической работы нами было проведено полное обследование группы детей (10 дошкольников) на предмет их психологической готовности к обучению в школе.

В результате было выявлено, что 90% детей имеют интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость, которая проявляется в психологической готовности к школе.

Для детей, которые имеют низкий уровень сформированности психологической готовности к школе, была составлена коррекционная программа, включающая в себя развивающие игры, позволяющие продвинуть вперёд психическое и личностное развитие детей и ориентироваться в межличностном взаимодействии со сверстниками для создания совместной деятельности.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, что потребность к общению и к познавательной деятельности дошкольников создаёт условия для формирования становления внутренней позиции школьника как основного критерия психологической и социальной готовности ребёнка к школе.

## **Библиографический список**

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., МГУ, 1999. – 148 с.

Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., МГУ, 1992. – 98 с.

Божович Л.И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР. Вып. 36. 1991. – С. 14–21

Божович Л.И. Этапы формирования личности. – М.; Воронеж, 2005. – 164 с.

Бородина Г.В. Еще раз о готовности к школе // Начальная школа: плюс до и после. – 2002. №10. – С. 19–25

Борозинец Н.М. К вопросу психологической готовности к школе детей с трудностями в обучении // Вопросы психологии. 1998, №2. – С. 56–61.

- Венгер А.Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., МГУ, 2001. – 96 с.
- Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание, – 2005, – №8. – С. 66–74.
- Витилах Г. Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике // Психодиагностика: теория и практика. – М., МГУ, 1996. – 126 с.
- Волкова Е.Т. Готов ли ребенок к школе // Дошкольное воспитание. 2001. №12. – С. 17–20.
- Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., МПГУ, 1992. – 48 с.
- Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. – М., МГУ, 1996. – 154 с.
- Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., МГУ, 1996. – 64 с.
- Гуцалюк Л.Б. Занятия по подготовке детей к школе // Начальная школа, 2001, №4. – С. 11–13.
- Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей // под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., изд-во «Наука», 1991. – 87 с.
- Дмитриевская Л.А. Проверка общей готовности ребенка к школе // Начальная школа. 2000. №12. – С. 17–20.
- Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., МГУ, 2001. – 68 с.
- Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждения личности. – М., МПГУ, 1994. – 82 с.
- Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., изд-во «Наука», 2002. – 96 с.
- Копылева И.Н. Дошкольное детство: подготовка к школе или этап в жизни? // Начальная школа. 2002. №1. – С. 96–100.
- Костикова М.Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., МГУ, 2001. – 86 с.
- Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе // Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М., МГУ, 2005. – 84 с.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., МГУ, 2001. – 94 с.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., изд-во «Наука», 2006. – 82 с.
- Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста // под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., МГУ, 2000. – 126 с.
- Практическая психология образования // под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2006. – 248 с.
- Рыбина Э. Готов ли ребёнок к школьному обучению? // Дошкольное воспитание, 2001, №8. – С. 25–28.

Смирнова Б.О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания. – М., МГУ, 2000. – 97 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., МГУ, 2000. – 286 с.

Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., МГУ, 2006. – 128 с.