Курсовая работа

Психологическая готовность детей к школьному обучению

Оглавление

Введение. Теоретическое исследование психологической готовности старших дошкольников к школе

.1 Теории психологической готовности к школе в отечественной и зарубежной психологии

.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

.3 Особенности психологической готовности к школе старших дошкольников. Эмпирическое исследование психологической готовности старших дошкольников к школе

.1 Ход и организация исследования

.2 Интерпретация полученных данных

.3 Математическая обработка

Заключение

Литература

Приложение

Введение

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

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент - залог надежности и качества будущей постройки.

В отечественной литературе имеется значительное количество работ, целью которых является изучение проблемы психологической готовности дошкольников к обучению в школе: М. М. Безруких, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С. П. Ефимова, Е. Е. Кравцова, Т. Д. Марцинковская, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Н. И. Гуткина, Д. Б. Эльконин и др.

Актуальность темы заключается в том, что успешность школьного обучения во многом зависит от физической, личностной и умственной готовности дошкольника к деятельности в совершенно новых для него условиях жизни, предъявляющих ему новую систему требований, ставящих перед ним новые, ранее не встречавшиеся задачи. Само понятие психологическая готовность к обучению предполагает расхождение паспортного и биологического возраста ребенка, поэтому при определении готовности ребенка к школе надо ориентироваться не на год его рождения, а на уровень развития, которые позволяют (или не позволяют) выдержать требования систем обучения, нагрузки, нового режима жизни.

Почти 20 лет в нашей стране существовало обучение в начальной школе двух типов: начиная с шести лет по программе 1 - 4 и начиная с семи лет по программе 1 - 3. Первоначальный план быстрого перехода на всеобщее обучение с 6 лет не удался не только потому, что далеко не во всех школах могли создать необходимые для учащихся этого возраста гигиенические условия, но и потому, что не всех детей можно обучать в школе с 6 лет. Сторонники более раннего обучения ссылаются на опыт зарубежных стран, где в школу начинают ходить с 5 - 6 лет. Но подготовительные классы в зарубежных странах очень похожи на существовавшие в нашей стране в детских садах подготовительные группы, в которых дети с 6 до 7 лет обучались основам счета и чтения, лепили, рисовали, занимались музыкой, пением, ритмикой, риторикой, физкультурой, - и все это в режиме детского сада, а не школы. Программа для подготовительной группы детского сада разрабатывалась с учетом требований, предъявляемых к учащимся первого класса. Но систему плавного перехода из детского сада в школу решили заменить обучением в школе с 6 лет, так как подготовка к школе в детском саду была хорошо проработана в программах, то есть теоретически, однако в подавляющем большинстве детских садов плохо осуществлялась практически (не хватало не только квалифицированных педагогов, но и просто воспитателей). В то же время встал вопрос о чрезмерной перегрузке учащихся всех звеньях школы. Программы средних классов стали упрощаться, а поскольку программы начальной школы нельзя было упрощать (результаты обучения в младших классах и так не удовлетворяли требованиям, которые предъявлялись к учащимся в среднем звене), то было решено опять продлить срок обучения в начальной школе до 4 лет, но теперь уже за счет более раннего начала обучения в школе. При этом были проигнорированы данные детской психологии о возрастных особенностях детей шестилетнего возраста, не позволяющих им вписаться в существующую в нашей стране систему школьного образования. В результате - многочисленные проблемы, связанные с обучением шестилеток (четырехлетняя программа 1 - 4). С другой стороны, дети семилетнего возраста, обучавшиеся по трехлетней программе 1 - 3, нормально усваивали необходимый объем знаний при условии, что они были готовы к школьному обучению. Таким образом, даже дополнительный год учебы с 6 до 7 лет мало что дает ученику, если он не готов к школе. Значит дело не в том, чтобы механически растянуть объем преподаваемого материала, а в том, чтобы учащийся мог эффективно усвоить предлагаемые ему знания.

Понятие психологическая готовность к школе - комплексное, многогранное и охватывает все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школьному обучению включает в себя мотивационную готовность, которая проявляется в стремлении ребенка к учению, достаточно высокий уровень познавательной деятельности и мыслительных операций, овладение ребенком элементами учебной деятельности, определенный уровень волевого и социального развития.

Данная работа представляет собой анализ теоретического материала о психологических особенностях детей старшего дошкольного возраста и об особенностях психологической готовности к школе, эмпирическое исследование психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Объектом данного исследования является психологическая готовность детей к школьному обучению. Предметом являются особенности психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Из этого вытекает цель данной работы - исследование психологической готовности дошкольников к школьному обучению и выявление ее особенностей на примере старшей группы детского сада. Можно предположить, что сформированность «внутренней позиции школьника» связана с преобладанием познавательного мотива ребенка. Даная гипотеза требует эмпирического подтверждения, из этого вытекает главная задача данной работы - с помощью анализа теоретического материала о психологической готовности и ее эмпирического исследования, проверить поставленную выше гипотезу.

Курсовая работа состоит из 3 глав, введения, заключения, списка литературы, приложений. В первой главе изложен теоретический обзор зарубежных и отечественных теорий психологической готовности детей к школе, психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста и особенностей психологической готовности детей к школе; вторая глава посвящена описанию методик и организации исследования, в ней также представлены результаты исследования и их интерпретация. Приложения содержат экспериментальные материалы, методики «Определение доминирования познавательного или игрового мотива» и «Определение сформированности «внутренней позиции школьника».

I. Теоретическое исследование психологической готовности старших дошкольников к школе

.1 Теории психологической готовности к школе в отечественной и зарубежной психологии

Для психологии проблема психологической готовности к школе не новая. В зарубежной психологии ее исследовали, такие авторы, как H. Hetzer, A. Kern, C. Strebel, J. Jirasek, J. McV. Hunt, G. E. Kirk и A. Anastazi.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости:

) интеллектуальный

) эмоциональный

) социальный

Об интеллектуальной зрелости судят по следующим признакам:

дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее

выделение фигуры из фона;

концентрация внимания;

аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения

основных связей между явлениями;

логическое запоминание;

сенсомоторная координация;

умение воспроизводить образец;

развитие тонких движений руки.

Об эмоциональной зрелости говорят:

уменьшение импульсивных реакций;

возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. О социальной зрелости свидетельствуют:

потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп;

способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости.

Уровень обученности ребенка в дошкольном возрасте показывает наличие у него предпосылок к школьному обучению в виде вводных навыков, которые представляют собой знания, умения, способности, мотивацию, то есть все то, что дошкольник должен иметь к началу обучения в школе, чтобы оно было успешным. Понятие «вводные навыки» предполагает связь между уровнем обученности ребенка в дошкольном возрасте, его развитием и успешностью обучения в школе.

В отечественной психологии серьезная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л. С. Выготского, содержится в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Н. Г. Салминой, Е. Е. Кравцовой, Н. В. Нижегородцевой, В. Д.Шадрикова и др. Эти авторы вслед за Л. С. Выготским считают, что обучение ведет за собой развитие, а потому обучение можно начинать, когда задействованные в нем психологические функции еще не созрели. В связи с этим функциональная зрелость психики не рассматривается как предпосылка к обучению. Кроме того, авторы этих исследований полагают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как психологические предпосылки к обучению в школе.

Л. И. Божович рассматривает два аспекта психологической готовности к школе: личностную и интеллектуальную готовность. При этом выделяется несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе:

) определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения;

) достаточное развитие произвольного поведения;

) определенный уровень развития интеллектуальной сферы.

Основным критерием психологической готовности к школе в трудах Л. И. Божович выступает понятие «внутренняя позиция школьника», представляющее собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью. К наиболее важным предпосылкам он относил:

- умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе;

умение слушать и выполнять инструкции взрослого;

умение работать по образцу.

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». [40, с. 6].

Н. Г. Салмина в качестве основных показателей психологической готовности к школе выделяет:

- произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности;

- уровень сформированности семиотической функции;

- 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.

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. Существенным показателем в этой концепции является уровень развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками с точки зрения сотрудничества и кооперации. Считается, что дети с высокими показателями сотрудничества и кооперации одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития.

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков представляют психологическую готовность к обучению в школе как структуру, состоящую из учебно-важных качеств (УВК). Отмечается, что разные учебно-важные качества оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения. В связи с этим выделяют базовые УВК и ведущие УВК, существенно влияющие на успешность усвоения программного материала. Базовые и ведущие УВК в начале обучения в первом классе фактически совпадают. К ним относятся:

1) мотивы учения;

2) зрительный анализ;

3) способность принимать учебную задачу;

4) вводные навыки;

5) графический навык;

6) произвольность регуляции деятельности;

7) обучаемость.

Различаются они по двум параметрам. К базовым УВК относится еще уровень обобщений (предпосылки логического мышления), а к ведущим УВК добавляется вербальная механическая память. Структура УВК, имеющаяся у будущего школьника к началу обучения, называется «стартовая готовность». В процессе обучения под воздействием учебной деятельности в стартовой готовности происходят значительные изменения, приводящие к появлению второй готовности к обучению в школе, от которой в свою очередь начинает зависеть дальнейшая успеваемость ребенка. Авторы отмечают, что уже в конце первого класса успешность обучения мало зависит от стартовой готовности, так как в процессе усвоения знаний формируются новые учебно-важные качества, которых не было в стартовой готовности.

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. Таким образом, психологическая готовность к школе - это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. 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» (Л. С. Выготский, 1982, с. 230).

Получается некоторое противоречие: если обучение стимулирует развитие, то почему нельзя начинать школьное обучение без определенного исходного уровня психического развития, почему этот уровень не может быть достигнут непосредственно в процессе обучения? Ведь 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. На примере обучения письменности Л. С. Выготский показывает, что в данном случае дети овладевают видом деятельности, для которого необходима высокая степень абстракции (абстракция от звучащей стороны речи собеседника), но к началу обучения в школе такого уровня абстракции у ребенка нет, он появляется по мере овладения письменной речью и «вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психическую систему речи» [12, с. 238]. Далее Выготский показывает, что у ребенка, начинающего обучение письму, еще нет мотивов, побуждающих его обращаться к письменной речи, а ведь именно мотивация - мощный рычаг развития всякой деятельности. Еще одна трудность, возникающая при овладении письмом, - письменная речь предполагает развитую произвольность. В письменной речи ребенок должен осознавать звуковую структуру слова и произвольно воссоздавать ее в письменных знаках. То же самое относится и к построению фраз в письме, здесь также необходима произвольность. Но к началу обучения в школе произвольность у большинства детей находится в зачаточном состоянии, произвольность и осознанность являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста. 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. 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» [12, с. 241].

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л. С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития» ребенка, которая определяется как «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [13, с. 399 - 400]. 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» (1982, с. 248), 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. Два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную зону ближайшего развития, будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Различие зон ближайшего развития при одинаковом уровне актуального развития может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, а также наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под влиянием обучения. Таким образом, «зона» у одних детей будет шире и глубже, чем у других, и соответственно одного и того же более высокого уровня интеллектуального развития они достигнут в разное время с разной скоростью. То, что сегодня является для ребенка зоной ближайшего развития, завтра станет уровнем его актуального развития. В связи с этим Л. С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения 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. Хотя Л. С. Выготский не считал необходимым наличие созревших психических функций к моменту начала обучения в школе, вместе с тем у него есть замечание о низшем пороге обучения, то есть о пройденных циклах развития, необходимых для дальнейшего обучения. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» он пишет: «Что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка - это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного» (Л. С. Выготский,1991, с. 383). 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 интеллектуального 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. Школьные программы составлены таким образом, что они опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Отсюда ясно, что эти программы не опираются на те психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста и которые в работах Л. С. Выготского фигурировали как незрелые, что тем не менее не препятствовало ученикам обучаться письму, арифметике и т.д. Эти незрелые функции не являются тем низшим порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей. Работы Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина как раз и были посвящены выявлению того уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе. Кажется, что здесь опять противоречие с теорией о зоне ближайшего развития. Но это противоречие снимается, так как речь идет не просто о готовности к обучению (когда взрослый индивидуально занимается с ребенком), а о готовности к школьному обучению, то есть обучению в классе сразу 20 - 30 человек по одной программе. Если уровень актуального развития нескольких детей ниже, чем предусмотрено программой, то обучение не попадает в их зону ближайшего развития, и они сразу же становятся отстающими.

При исследовании психологической готовности к школьному обучению выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимается дифференцированное восприятие, включающее выделение фигуры из фона, концентрацию внимания, аналитическое мышление, возможность запоминания, умение воспроизводить образцы, а также развитие таких движений руки сенсомоторную координацию.

Под эмоциональной зрелостью понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательные задания. К социальной зрелости относится потребность в общении со сверстниками и умение подчинить свое поведение законам детских групп, а также способность исполнить роль ученика в ситуации школьного обучения.

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. Таким образом, психологическая готовность к школе - это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. 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.

.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

психологический готовность школа познавательный

Умственное развитие старших дошкольников характеризуется тем, что у них уже не встречается случаев двойного склонения. Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка. К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным. Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа. Достаточная осмысленность речи появляется у дошкольников только в процессе специального обучения. Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для них предметами. Трехлетние дошкольники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, определить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой. У детей пяти и шести появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам (причем далеко не все) могут систематически планомерно рассматривать предметы. Этим детям уже не нужно держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием. Из наблюдений видно, что только в конце дошкольного возраста действия восприятия становятся достаточно организованными и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете. Совершенствование действий восприятия ребенка - дошкольника имеет в своей основе известную закономерность - преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Внешние ориентировочные действия (ими ребенок овладевает в течение всего дошкольного периода) служат для того, чтобы путем проб решать задачи, которые дети еще не могут решить при помощи восприятия. Сами задачи теперь становятся гораздо сложнее: сопоставить, сравнить свойства разнообразных предметов с сенсорными эталонами, которые усваивает ребенок.

Особенности мышления детей в дошкольном возрасте исследовались многими авторами, среди них: Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и другие.

Д. Б. Эльконин в своей работе «Психическое развитие в детских возрастах», говорил том, что детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них - феномен центрации: ребенок видит окружающий мир только с той позиции, в которой он стоит. По Пиаже, мышление в этот период находится на уровне конкретных операций, то есть оно - наглядно-образное. Феномен центрации - основная особенность, которая обусловливает остальные его характеристики: отсутствие понимания противоречий, отсутствие дискурсивности. С этим связана эгоцентрическая логика ребенка. Л. С. Выготский характеризовал мышление дошкольников по содержанию основных мысленных образований (синкретов, комплексов, псевдопонятий), которые, к сожалению, до сих пор еще очень мало изучены. Дошкольный возраст - время интенсивного развития у детей ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников.

Мышление шестилетнего ребенка образно и достаточно конкретно, у шестилетнего ребенка преобладает непроизвольная память (так что запоминается главным образом то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10 - 15 минут. Особенности личности шестилетних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще не устойчивы и ситуативны, поэтому во время занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная также для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет его отношения, как с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке. Для шестилетних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно кооперативно - соревновательное общение со сверстниками. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результат, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать. Лишь в крайне редких случаях наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и вместе планируют действия.

Ребенок к концу дошкольного возраста учится таким эмоциям и чувствам, которые помогают ему устанавливать продуктивные отношения со своими сверстниками и со взрослыми. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Ответственность пробуждает чувство сопричастности к общему делу, чувство долга. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы. Ребенок шести - семи лет способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со знакомыми взрослыми и сверстниками ребенок получает достаточный опыт ответственного поведения. В зависимости от развитости чувства ответственности до школы он будет относиться к своим новым обязанностям в школе. Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности. Шести - семи летний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это возможность, проявляющаяся в исключительных случаях, но не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка. Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого - первый этап морального развития поведения ребенка. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого. Взрослый при этом должен общаться с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не вести себя правильно. Психологический смысл происходящего в поведении ребенка состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно он обретает чувство ответственности за свое поведение. Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок рефлексирует, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его поступок. Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях. Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становится знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет в свой класс. Постепенно ребенок научается отождествлять (идентифицировать) себя со сверстниками, с которыми он был объединен в дошкольном учреждении, но вновь соединяется в школе. Отождествление детей друг с другом не только как мальчиков и девочек, но и как сверстников постепенно создает чувство ответственности: сначала «за нашу группу», затем «за весь наш класс».

Таким образом, за период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребенок осваивает правила адекватного лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами. Вместе с тем дошкольный период - один из периодов становления личности, которая включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Личность - это такой субъект, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами. Хорошо известно, что именно в дошкольном возрасте у детей возникает и развивается произвольное поведение. Произвольность - наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой цели, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка. В дошкольном возрасте возникают также элементы самосознания, первые элементы самооценки и оценки, которыми характеризуется его конец. У ребенка уже наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании ребенка быть школьником.

1.3 Особенности психологической готовности к школе старших дошкольников

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других. Комплексная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении.

Шестилетние дети по уровню своего развития - дошкольники. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий - «дошкольного режима», игровых методов обучения и др. Вопрос о поступлении в первый класс ребенка шести лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к школе. Комплексное исследование разных сторон развития шести - летних детей показало, что они чувствуют себя спокойнее и увереннее - психологически комфортно - при обучении в подготовительных группах детского сада по сравнению с первыми классами школы. И дело здесь не только в том, что условия детского сада привычнее для ребенка и этим облегчается процесс его адаптации к новой, учебной деятельности. И даже не в том, что благоприятные условия в силу объективных причин смогли создать далеко не во всех школах: приходится превышать оптимальную наполняемость классов из-за отсутствия дополнительных классных комнат и учителей, не хватает помещений для игр и т.д. Главная причина заключается в том, что детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития ребенка-дошкольника. В силу своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым условиями отношениям шести - летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется. Психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против школьного обучения с шести лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время Д.Б. Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, - искусственно форсирован без учета объективных факторов, - то существенно пострадает формирование личности ребенка, сокращение дошкольного возраста на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д.Б. Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с шести лет целесообразнее расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе, поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостней и здоровее, чем их сверстники-дошкольники.

Где бы ребенок ни обучался в свои шесть лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, шести - летний ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу, в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности. Урок из-за этого состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения - требующие длительного сосредоточения взора на одном предмете, выполнения монотонных точных движений и т.п. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Благодаря еще неизжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности всей жизни шести - летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме, чем в стандартной ситуации учебного занятия. Поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр. В шесть лет еще существуют значительные трудности с произвольным поведением: в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Конечно, ребенок уже может какое то время управлять своим поведением, сознательно добиваться достижения поставленной перед ним цели, но он легко отвлекается от своих намерений, переключаясь на что то новое, неожиданное, привлекательное. Более того, у шести - летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. Авторитарный стиль общения с шести - летними детьми не просто не желателен - он не допустим. Интересное в психологическом плане явление было выявлено под руководством Д.Б. Эльконина. Оказалось, что у шести - летних детей в условиях регламентированного общения быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. Но при этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. В то же время аналогичный стиль общения не приводит к подобному же эффекту у большинства семи - летних первоклассников. Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все шести - летние дети испытывают трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляются вялость, плаксивость, нарушаются сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми. Все они утомляются из-за перегрузок, которые испытывают в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам. В относительно благополучных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты, как в психологическом, так и в соматическом плане.

Психологическая готовность к школе - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности - личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Н. И. Гуткина говорит об определяющей роли мотивации в психологической готовности к школьному обучению.

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

) мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [7, с. 23].

2) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [7, с. 23-24].

Ребенок, готовый к школе, хочет в ней учиться и потому, что он стремится занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому понятию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Но следует заметить, что внутренняя позиция школьника, и широкие социальные мотивы учения - явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления:

) ясли, детский сад - дошкольное детство; к детям относятся как к малышам;

) школа - с поступлением в школу ребенок встает на первую ступеньку взросления, здесь начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни; именно такое значение придается школе в нашем обществе;

3) высшая школа или работа - взрослые люди.

Таким образом, школа является связующим звеном между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольного учреждения является необязательным, то посещение школы до сих пор было строго обязательным, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному как для ребенка, так и для окружающих его взрослых.

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию - позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. Фактически первоклассник с доминированием социальных мотивов учения полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне. К социальным мотивам учения относятся мотивы, связанные с потребностью ребенка занять новую социальную позицию, а также с потребностью в общении со взрослыми на новом уровне, предполагающем оценку и одобрение с его стороны. Исследование Е. О. Смирновой (1985), посвященное коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению, дает интересное объяснение, почему именно к концу дошкольного возраста у детей появляется потребность в общении со взрослыми на новом уровне. Коммуникативная готовность рассматривается как результат определенного уровня развития общения со взрослым. В работе М. И. Лисиной (1986) выделяются четыре формы общения ребенка со взрослым:

1) ситуативно-личностная;

2) ситуативно-деловая;

3) внеситуативно-познавательная;

4) внеситуативно-личностная.

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 при освоении действий с различным предметами, в игре и т.д. Взрослый выступает здесь для ребенка как участник совместной деятельности, и соответственно на первый план выходят его деловые качества и умения. Фактически данный вид общения опосредован совместными предметными действиями. Ситуативно-деловое общение в основном характерно для детей до 4 лет. Внеситуативно-познавательная форма общения знаменуется первыми познавательными вопросами ребенка, адресованными взрослому. На этом этапе развития общения взрослый становится для ребенка источником новых знаний, не всегда привязанных к новой ситуации. Эта форма общения преобладает в возрасте 4-5 лет. 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 выполняют: дети начинают дифференцировать роли врача, воспитателя, продавца и соответственно этому - строить свое поведение в общении с ними» [38, с. 30-31].

В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию - позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, то есть, как он должен исполнять роль ученика. Информацию о том, как он справляется с этой ролью, успешно или нет, смог ли он занять желаемую социальную позицию, дает ребенку учитель в форме оценки его поведения и прилежания. Фактически первоклассник с доминированием социальных мотивов учения полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне. Таким образом, в данном случае одобрение учителя может рассматриваться как опредмечивание потребности ребенка в новой социальной позиции, и, в конечном счете, именно похвала учителя мотивирует учебную деятельность ребенка. Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Кроме того, в подростковом возрасте значимость мнения взрослых для учащихся резко падает, и они начинают ориентироваться в своем поведении на мнение сверстников. Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы учения типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим. Но первоначальное доминирование социального мотива учения может привести к формированию познавательной мотивации путем сдвига мотива на цель. Этот механизм образования новых мотивов был описан А. Н. Леонтьевым (1972). Так, вначале ученик хорошо выполняет задания потому, что хочет получить похвалу учителя. Он знает, что знания ему необходимы, но этот мотив является не реально действующим, а только знаемым, так как у ребенка нет достаточной познавательной потребности. Реально же действующим мотивом является потребность в похвале учителя. Но длительное добросовестное выполнение учебных заданий ради хорошей оценки может привести к тому, что ученик заинтересуется самим содержанием учебной деятельности и у него появиться познавательная потребность.

Детей, с доминированием познавательной мотивации, скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Они хотят много знать, нередко приходят в первый класс, уже умея читать и считать, а в школу стремятся, чтобы узнать еще больше. Но если на уроках им становится неинтересно, то они могут отвлечься и заняться посторонним делом. Бывает и так: на уроках ученик внимательно слушает новый материал, представляющий для него интерес, а дома не выполняет домашнее задание, потому что повторять уже усвоенный материал ему скучно. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него наблюдается стремление хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Если к тому же у такого ученика слабо развита мотивация достижения, то он вскоре, несмотря на хорошо развитую познавательную потребность, может начать отставать в учении. Дело в том, что в первом классе очень много заданий, особенно по письму, которые не вызывают у детей непосредственного интереса, но требуют больших усилий. Поэтому дети с доминированием познавательной мотивации, но слабо выраженными социальными мотивами учения могут оказаться менее готовыми к школьному обучению (в том виде, как оно существует у нас на сегодняшний день), чем ребята с доминированием социальных мотивов учения. С детьми этой группы учителю бывает гораздо труднее, хотя они могут изначально больше знать, чем другие первоклассники. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний, эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу. 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 мотива почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности.

Таким образом, где бы ребенок ни обучался в свои шесть лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, шести - летний ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу, в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности. В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию - позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. Фактически первоклассник с доминированием социальных мотивов учения полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне. Детей, с доминированием познавательной мотивации, скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Они хотят много знать, нередко приходят в первый класс, уже умея читать и считать, а в школу стремятся, чтобы узнать еще больше. Но если на уроках им становится неинтересно, то они могут отвлечься и заняться посторонним делом. Бывает и так: на уроках ученик внимательно слушает новый материал, представляющий для него интерес, а дома не выполняет домашнее задание, потому что повторять уже усвоенный материал ему скучно.

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других. Комплексная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Психологическая готовность к школе - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности - личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

II. Эмпирическое исследование

.1 Ход и организация исследования

В эксперименте участвовало 27 испытуемых. Испытуемые - дети старшего дошкольного возраста старшей группы детского сада, из них 16 девочек и 11 мальчиков.

В эксперименте использовались следующие методики: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива» и «Определение сформированности «внутренней позиции школьника».

Для проведения методики «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка» 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 послушать сказку. Ребенку читают интересную (для его возраста) сказку, 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 столе игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают дослушать сказку. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть.

Для определения у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника» ребенку задаются следующие вопросы:

. Ты хочешь идти в школу?

. Ты хочешь еще на год остаться в детском саду (дома)?

. Какие занятия тебе больше всего нравятся? Почему?

. Ты любишь, когда тебе читают книжки?

. Ты сам просишь, чтобы тебе почитали книжку?

. Почему ты хочешь пойти в школу?

. Тебе нравятся школьная форма и школьные принадлежности?

. Если тебе дома разрешат носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, то это тебя устроит? Почему?

. Если мы будем сейчас играть в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем?

. Во время игры в школу, что у нас будет длиннее - урок или перемена?

При интерпретации полученных результатов учитываются все ответы, кроме 6 и 7. При сформированности «внутренней позиции школьника» ответы на вопросы должны прозвучать приблизительно следующим образом:

. хочу идти в школу.

. не хочу еще на один год остаться в саду.

. те занятия, на которых учили (цифры, буквы).

. люблю, когда мне читают книжки.

. сам прошу, чтобы мне почитали.

. нет, не устроит, хочу ходить в школу.

. хочу быть учеником.

. пусть будет длиннее урок

.2 Интерпретация полученных данных

Понятие «внутренняя позиция школьника» ввела Л. И Божович, оно представляет собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне.

. Испытуемый ребенок (девочка) (1).

. да

. нет

. рисование, нравиться рисовать

. да

. иногда

. хочу много знать

. у меня уже есть пенал и линейки (нравится)

. нет, хочу в школу

. учеником

. урок

Исходя из данных ребенком ответов, можно сделать вывод, что у нее сформирована «внутренняя позиция школьника», так как у нее преобладает познавательная потребность, выражающаяся в том, что она хочет идти в школу для того, чтобы узнать больше нового, ей нравится, когда ей читают книги. Также она готова занять новую для себя позицию, позицию ученика и готова заниматься по новой программе, где урок будет длиннее, чем перемена. Во второй методике девочка предпочла дослушать сказку до конца, таким образом, можно говорить о доминировании познавательного мотива.

Вывод: по результатам проведенных методик можно говорить о психологической готовности ребенка к школьному обучению.

. Испытуемый ребенок (мальчик) (2).

. хочу

. не хочу, хочу в школу

. нравится учить буквы, рисовать палочки, писать цифры

. люблю

. да

. интересно

. не знаю

. буду ходить в школу

. я буду учеником

. урок

У испытуемого выражено желание пойти в школу, ему нравится писать буквы, цифры, он любит, когда ему читают книги и сам просит об этом, хочет быть учеником. На основании этого можно сделать вывод, что у него преобладает познавательный интерес и сформирована «внутренняя позиция школьника». При определении доминирования познавательного или игрового мотива, ребенок дослушал сказку до конца, это говорит о преобладании познавательного мотива.

По результатам проведенных методик можно сделать вывод, что ребенок готов к школьному обучению.

. Испытуемый ребенок (девочка) (3).

. нет

. не хочу

. играть на улице, в куклы, в дочки-матери

. да

. нет

. не знаю

. я хочу носить школьную форму

. учеником

. перемена, я буду играть

Девочка не хочет идти в школу, хочет играть. На основании этого можно сделать вывод, что у нее преобладает игровой мотив и у нее еще не сформирована «внутренняя позиция школьника». Во второй методике она также не дослушала сказку, а пошла играть с игрушками. Все это позволяет сделать вывод о том, что она еще не готова к школьному обучению.

Но были также случаи, когда ребенок при сформированности «внутренней позиции школьника» предпочитал играть с игрушками, а не слушать сказку, интересную для его возраста. И наоборот, когда ребенок при отсутствии сформированности «внутренней позиции школьника» предпочитал дослушать сказку до конца. Это связано прежде всего с возрастными особенностями детей. Они быстро утомляются от монотонной работы, им свойственна переключаемость внимания: им трудно долго сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете, в данном случае на монотонных вопросах или сказке, которая им не интересна.

.3 Математическая обработка

Для математической обработки полученных результатов используется G - критерий знаков, который предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Он позволяет установить в какую сторону в выборке в целом изменяется значение признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Таким образом, можно выдвинуть следующие гипотезы:

H0: сдвиг сформированности «внутренней позиции школьника» к доминированию познавательного мотива является случайным

H1: сдвиг сформированности «внутренней позиции школьника» к доминированию познавательного мотива не является случайным

Таблица 1 Оценки сформированности «внутренней позиции школьника» и доминирования познавательного мотива

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Внутренняя позиция школьника | Доминирование игрового или познавательного мотива | сдвиг |
| 1. | 1 | 1 | 0 |
| 2. | 1 | 1 | 0 |
| 3. | 0 | 0 | 0 |
| 4. | 1 | 1 | 0 |
| 5. | 1 | 1 | 0 |
| 6. | 1 | 0 | 1 |
| 7. | 1 | 1 | 0 |
| 8. | 1 | 1 | 0 |
| 9. | 0 | 0 | 0 |
| 10. | 1 | 1 | 0 |
| 11. | 1 | 1 | 0 |
| 12. | 1 | 1 | 0 |
| 13. | 1 | 1 | 0 |
| 14. | 1 | 1 | 0 |
| 15. | 0 | 0 | 0 |
| 16. | 1 | 1 | 0 |
| 17. | 1 | 1 | 0 |
| 18. | 1 | 1 | 0 |
| 19. | 0 | 1 | -1 |
| 20. | 0 | 0 | 0 |
| 21. | 1 | 1 | 0 |
| 22. | 0 | 0 | 0 |
| 23. | 1 | 1 | 0 |
| 24. | 0 | 1 | -1 |
| 25. | 0 | 0 | 0 |
| 26. | 1 | 1 | 0 |
| 27. | 1 | 1 | 0 |

Таблица 2. Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов

|  |  |
| --- | --- |
| сдвиг | количество |
| + | 1 |
| - | 2 |
| 0 | 24 |

n = 3

Типичный сдвиг - отрицательный.

Положительных сдвигов - 1

Gкр = 0 (p ≤ 0,05)

Gкр (p ≤ 0,01) при данном при данном n определить невозможно

Gэмп = 1

Gэмп > Gкр

,05 0,01

H1 отклоняется.

H0 принимается.

В результате математической обработки, подтвердилась гипотеза, что сдвиг сформированности «внутренней позиции школьника» к доминированию познавательного мотива является случайным, т. е. отсутствует. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что сформированность «внутренней позиции школьника» связана с преобладанием познавательного мотива ребенка.

Заключение

Итак, подводя итог проведенному в рамках данной курсовой работы исследованию, темой которого являлась психологическая готовность дошкольников к обучению в школе, можно тезисно сформулировать следующие основные теоретические и практические выводы:

) Готовность к школьному обучению - это совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

) Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других.

) Важнейшим новообразованием дошкольного возраста выступает готовность к школьному обучению. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых 7 лет жизни, готовность к школьному обучению обеспечивает переход к позиции школьника.

) В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты: личностную готовность: произвольность поведения, соподчинение мотивов и волевые качества; интеллектуальную готовность: знаково-символическая функция сознания и способность к замещению, произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы; и социально-психологическую готовность: новая внутренняя позиция школьника, проявляющаяся в стремлении к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, умение принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность.

Кроме выше указанных составляющих психологической готовности к школе выделяют еще и физическую, речевую и эмоционально-волевую готовность.

) Таким образом, психологическая готовность к школе - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности - личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

) Одним из критериев психологической готовности к школе выступает понятие «внутренняя позиция школьника», представляющее собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне.

) Психологическая готовность к школе - это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. За основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе.

) Таким образом, проведенное экспериментальное исследование еще раз подтвердило исследования и выводы ученых, а также гипотезу, выдвинутую в данной курсовой работе о том, что сформированность «внутренней позиции школьника» связана с преобладанием познавательного мотива ребенка.

) Проблема готовности детей к обучению в школе - это не только научная, но в первую очередь реально-практическая, очень жизненная и острая задача, еще не получившая своего окончательного решения. А от ее решения зависит многое, в конечном счете судьба детей, их настоящее и будущее.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность к школьному обучению определяется прежде всего для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению - это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Подготовка детей к школе - задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого - педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие требованиям жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В тоже время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды.- М., 1980. Т. 2.

. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. - М., 1948.

. Блонский П. П. Возрастная педология, - М. - Л., 1930.

. Блонский П. П. Педология, - М., 1934.

. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. - М., 1964.

. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. - Москва, 1995.

. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.

. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - М., 1956.

. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966, № 6.

. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. Соч. - М., 1982. Т. 2.

. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. - М., 1991.

. Гезелл А. Педология раннего возраста. - М. - Л., 1932.

. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. - Питер,2007.

. Давыдов В. В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии // Д. Б. Эльконин. Избранные психологические труды. - М., 1989.

. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. - М., 1963.

. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М., 1987.

. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.

. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости. - М, 2003.

. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Советская педагогика. 1944, № 8,9.

. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. - М., 1972.

. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. - М., 2001.

. Лисина М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми // Развитие общения у дошкольников. - М., 1974.

. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.

. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. // Известия АПН РСФСР7 1948. Вып. 14.

. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. - 6-е изд. - М.: «Академия», 2000.

. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления «центрации» в мышлении детей дошкольного возраста. Канд. дис. - М., 1972.

. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

. Нижегородцева Н. В., Шариков В. Д. Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования. - Ярославль, 1999.

. Обухова Л. Ф. Детская психология. - М., 1995.

. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. - М., 1972.

. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1969.

. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.,1932.

. Практикум по возрастной психологии: под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - Спб: «Речь», 2001.

. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - Питер,2006.

. Селли Дж. Очерки психологии детства. - М., 1901.

. Смирнова Е. О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований - в практику обучения и воспитания. - М., 1985.

. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. - М., 1981.

. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: под редакцией Д. И. Фельдштейна. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Приложение

«Текст сказки» для проведения методики

ПОЧЕМУ ЗАЙЦЫ ЗИМОЙ БЕЛЫЕ ШУБКИ НОСЯТ Сказка

Повстречались как-то в лесу Мороз и заяц. Мороз расхвастался:

Я самый сильный в лесу. Любого одолею, заморожу, в сосульку превращу. - Не хвастай, Мороз Васильевич, не одолеешь! - говорит заяц.

Нет, одолею!

Нет, не одолеешь! - стоит на своем заяц.

Спорили они, спорили, и надумал Мороз заморозить зайца. И говорит:

Давай, заяц, об заклад биться, что я тебя одолею.

Давай, - согласился заяц. (Здесь чтение прерывается.)

Принялся тут Мороз зайца морозить. Стужу-холод напустил, ледяным ветром закружил. А заяц во всю прыть бегать да скакать взялся. На бегу-то не холодно. А то катается на снегу да поет:

Князю тепло,

Князю жарко!

Греет, горит -

Солнышко ярко!

Уставать стал Мороз, думает: «До чего ж крепкий заяц!» А сам еще крепче лютует, такого холода напустил, что кора на деревьях лопается, пни трещат. А зайцу все нипочем - то на гору бегом, то с горы кувырком, то чертогоном по лугу носится. Совсем из силы Мороз выбился, а заяц и не думает замерзать. Отступился Мороз от зайца:

Разве тебя, косой, заморозишь - ловок да прыток больно!

Подарил Мороз зайцу белую шубку. С той поры все зайцы зимой ходят в белых шубках.