Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы психологической готовности ребёнка к школьному обучению

.1 Подходы к исследованию школьной готовности в концепциях зарубежных и отечественных психологов

.2 Компоненты психологической готовности к школьному обучению

.3 Психологические особенности коммуникативной готовности детей к обучению в школе

Глава 2. Эмпирическое исследование коммуникативной готовности детей к обучению в школе

.1 Организация и методы исследования

.2 Результаты эмпирического этапа исследования и их анализ

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

В настоящее время актуальность проблемы готовности ребенка к школе обусловливается многими факторами. Школьное обучение - один из серьезнейших этапов в жизни ребенка, вхождение его в мир знаний, новых прав и обязанностей, сложных и разнообразных отношений со взрослыми и сверстниками.

Поэтому вполне понятна та озабоченность, которую проявляют и взрослые, и дети при приближающемся поступлении в школу. Современные исследования показывают, что 30 - 40% детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы социальный, психологический, эмоционально - волевой, коммуникативный, компоненты готовности.

Начало школьного обучения предполагает необходимость наличия у ребенка сформированности социальной позиция школьника: он должен уметь взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение. Важно заранее, еще до начала школьного обучения выяснить, насколько психологические возможности ребенка соответствуют требованиям школы. Если такое соответствие есть, то ребенок готов к школьному обучению, т.е. он готов к преодолению трудностей в учении.

Школа предъявляет требования к самым разным психологическим качествам ребенка. Психологическая готовность является важной предпосылкой успешного обучения в школе, от ее сформированности зависит, как сложится отношение ребенка к учению, как будут относиться к нему учитель, одноклассники, как оценят его родители и даже незнакомые взрослые.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению - один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Проблема психологической готовности ребёнка к обучению в школе, была предметом научного интереса целого ряда отечественных психологов, таких как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Запорожец, А. Керн, Н.И. Гуткина, А.Р. Лурия, В.С. Мухин, С.Я. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др. При изучении школьной готовности отечественные исследователи опирались на фундаментальные положения теории Л.С. Выготского «о зоне ближайшего развития», «соотношении обучения и развития». Зарубежные психологи: - Ст. Холл, Я. Йирасек, Ф. Керн, С. Штебл, Г.Гетцер, Ф. Игл, Л.Б. Эймс и др., рассматривая психологическую готовность ребенка к обучению в школе, определяют степень её развития, в основном через когнитивные показатели.

Многие исследователи данной проблемы отмечают, что высокие показатели психологической готовности, как правило, обеспечивают успешность адаптации ребенка к школе, однако не гарантируют, что в начальной школе у ребенка не возникнет проблем. К сожалению, иногда получается так, что у этих детей, в первые же дни обучения, формируется завышенная самооценка своих возможностей; ребята начинают относиться к учению легкомысленно, у них не развиваются такие качества личности, как настойчивость, упорство, самокритичность, и они теряют интерес к учебе. Постепенно, при возрастании учебных трудностей, у этих детей возникают проблемы в обучении и закрепляются не самые благоприятные личностные особенности. Получается, что хороший уровень психического развития, достигнутый ребенком к моменту поступления в школу, не обеспечивает долгосрочных гарантий школьной успешности и столь же высоких темпов развития личности ребенка в школьные годы.

Но возможно и другое. Ребенок воспитывается в неблагоприятных условиях и к моменту поступления в школу демонстрирует низкие показатели психологической готовности. Но если учителю удается вызвать положительное отношение к учению, то постепенно ребенок включается в учебную деятельность, приучается сначала с помощью учителя, а потом и самостоятельно, преодолевать встречающиеся затруднения и восполняет недостатки своего дошкольного развития. В благоприятных условиях систематического обучения, при правильной педагогической помощи ребенок может существенно продвинуться в психическом развитии.

Следовательно, можно сделать вывод, что 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.

Так как тема моей курсовой затрагивает коммуникативный аспект, психологической готовности ребенка к обучению в школе, следует отметить, что проблема исследования развития коммуникативной сферы в дошкольном возрасте и ее роли в психологической готовности детей к школе является значимой для педагогической психологии. Вместе с тем, изучение коммуникативного компонента в переходный период от старшего дошкольного возраста к младшему школьному изучена психологами недостаточно полно, что и определило актуальность выбранной темы исследования.

Цель исследования: выявить особенности коммуникативной готовности ребёнка к школе.

Объект исследования: коммуникативная сфера детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс развития коммуникативной готовности ребёнка к школе

Гипотеза исследования: сформированность коммуникативного компонента психологической готовности к школе обусловлена развитием основных кризисных новообразований детей 6 - 7 лет.

Задачи исследования:

) на основе изучения психолого-педагогической литературы проанализировать проблему психологической готовности ребёнка к школе в концепциях зарубежных и отечественных психологов.

) провести эмпирическое исследование по изучению особенностей коммуникативной готовности ребёнка к школе.

) рассмотреть возможные пути развития коммуникативной готовности детей к обучению в школе.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной информации; эмпирические: наблюдение, беседа; психодиагностические: (методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт»; методика Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите», методика М. И. Лисиной «Выбор форм общения»; методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе»); обрабатывающие: количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МДОУ №176, Дзержинского района г. Волгограда.

Структура работы: курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы психологической готовности ребёнка к школьному обучению

.1 Подходы к исследованию школьной готовности в концепциях зарубежных и отечественных психологов

Проблемой изучения психологической готовности ребёнка к школе занимались многие исследователи, как в зарубежной, так и отечественной психологии (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Н.И. Гуткина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин, Ст. Холл, Я. Иирасек, Ф. Керн).

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребенка, раскрывающая уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности.

В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфо - физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

В.С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению - это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности. [12]

Д.Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым. [15]

Л.А. Венгер рассматривая понятие «готовность к школе», под которой он понимал определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный. Составляющими этого набора прежде всего является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность. [3]

Новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее при поступлении в школу, Л.И. Божович назвала «внутренней позицией школьника», считая это новообразование критерием готовности к обучению в школе. [2] В своих исследованиях Т.А. Нежнова указывает, что новая социальная позиция и соответствующая ей деятельность развиваются постольку, поскольку они принимаются субъектом, то есть становятся предметом его собственных потребностей и стремлений, содержанием его «внутренней позиции». [14]

А.Н. Леонтьев считает непосредственно движущей силой развития ребенка его реальную деятельность с изменениями во «внутренней позиции». [5] Н.И. Гуткина предложила своё определение психологической готовности ребёнка к школе: «Психологическая готовность к школе - это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников». [6]

В последние годы все большее внимание проблеме готовности к школьному обучению уделяется за рубежом. При решении этого вопроса, как отмечает Я. Йирасек, сочетаются теоретические построения, с одной стороны, практический опыт, с другой. Особенность исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Это находит отражение в тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессах.

Чешские авторы С. Штребел, А. Керн, Я. Йирасек, считают, что поступающий в школу ребенок должен обладать «школьной зрелостью» то есть быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях.

К умственной зрелости (интеллектуальной) авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и так далее.

Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка.

Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а так же со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

Американские авторы - Ф.Л. Илг, Л.Б. Эймс провели исследование, посвященное выявлению параметров готовности к школьному обучению. В результате возникла специальная система заданий, которая позволяла обследовать детей от 5 до 10 лет. Разработанные в исследовании тесты имеют практическое значение и обладают прогнозирующей способностью. Кроме тестовых заданий авторы предлагают в случае неподготовленности ребенка к школе забирать его оттуда и путем многочисленных тренировок доводить до нужного уровня готовности. Однако эта точка зрения не единственная.

Д.П. Озубел предлагает, в случае неподготовленности ребенка, изменить программу обучения в школе и тем самым постепенно выравнивать развитие всех детей. [1]

Несмотря на разнообразие авторских позиций, во всех перечисленных исследованиях есть немало общего. Многие из них при изучении готовности к школьному обучению пользуются понятием «школьная зрелость», исходя из концепции, согласно которой возникновение этой зрелости обусловлено в основном индивидуальными особенностями процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и существенно не зависящих от социальных условий жизни и воспитания. В духе этой концепции основное внимание уделяется разработке тестов, служащих диагностике уровня школьной зрелости детей. Некоторые зарубежные авторы - Бронфенбреннер, Брунер - критикуют положения концепции «школьной зрелости» и подчеркивают роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания в ее возникновении.

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований, позволяет сделать вывод, что основное внимание зарубежных психологов направлено на создание тестов и гораздо в меньшей степени ориентировано на теорию вопроса.

В работах отечественных психологов содержится глубокое теоретическое исследование проблемы готовности к школе.

Важным аспектом в вопросе изучения школьной зрелости является изучение проблемы психологической готовности к обучению в школе (Л.А. Венгер, С.Д. Цукерман, Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова, Л.К. Айзман, А.И. Савинков, С.Д. Забрамная).

.2 Компоненты психологической готовности к школьному обучению

Психологическая готовность к обучению к школе отражает общий уровень развития ребенка, является сложным структурно-системным образованием, структура психологической готовности к школьному обучению соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (учебно-важные качества - УВК) определяется способностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальном этапе обучения.

Составляющие психологической готовности ребенка к обучению в школе включают следующие компоненты:

. Интеллектуальная готовность

. Личностная готовность

.1. Мотивационная готовность

.2. Эмоционально-волевая готовность

.3 коммуникативная готовность

. Интеллектуальная готовность. Интеллектуальная готовность показывает сформированность у ребенка основных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения, символической функции сознания.

Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

В.В.Давыдов считает, что ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. При этом важно положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. [12]

В отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, а на уровень развития интеллектуальных процессов. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы.

2. Личностная готовность. В 6-7 лет закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослых, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть взрослым, потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время - стремление в игре или других видах деятельности быть первым, лучшим; появляются потребности поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и др.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации - основа произвольного поведения, ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочет в данный момент, а так как «надо». [12]

На седьмом году жизни ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируется устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение и неудачам в деятельности (одним свойственно стремление к успеху высоким достижением, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний). [14]

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович « внутренней позицией школьника». Он характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком, как адекватный для него путь к взрослости - он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции». [8]

Мотивационная готовность. Мотивационная готовность определяется, как один из основополагающих аспектов, влияющих на успешное начало обучения. В связи с этим мотивационная готовность понимается, как наличие познавательной активности, желание занять новую позицию - позицию школьника. [21]

Говоря о мотивационной готовности, Л.И. Божович отмечает, что у ребенка к семилетнему возрасту появляется осознание своего социального "Я", стремление к новому положению в системе доступных ему общественных отношений и к новой общественно-значимой деятельности - к позиции ученика.

Л.И. Божович также подчеркивает, что к школьному возрасту меняется и направленность личности ребенка со стороны своего содержания: растет устойчивость возникшей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка. [1]

По мнению Л.И. Божович, к концу дошкольного возраста у ребёнка впервые формируется "внутренняя позиция" - целостное отношение ребенка к окружающей действительности и к самому себе. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте - перестает удовлетворять ребенка. Воображаемого участия в жизни взрослых становится недостаточно, и у дошкольника появляется стремление занять новое более взрослое положение в жизни и осуществлять связанную с этим деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это реализуется в стремлении стать школьником.

Л.И. Божович понимает мотивы учения как "то, ради чего учится ребенок…, то, что побуждает его учиться", при этом она выделяет две группы мотивов учения:

) широкие социальные мотивы, связанные с отношениями школьника к окружающей его социальной действительности

) учебные мотивы, определяемые непосредственным интересом к деятельности. [1]

Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков выделяют шесть основных мотивов, достигающих максимального развития к концу дошкольного возраста

· социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника;

· учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

· оценочные мотивы, стремление получить оценку взрослого, его одобрение и расположение;

· позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;

· внешние по отношению к школе и учению мотивы - "я пойду в школу, потому что мама так сказала";

· игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность - "Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями". [13]

Эмоционально-волевая готовность. Развитие эмоционально-волевой сферы связано со становлением регулятивной функции психики. В рассматриваемый возрастной период дети склонны к сильным переживаниям, из-за пластичности нервных процессов происходит быстрая смена чувств. У детей особое значение начинает приобретать интеллектуальные чувства, связанные с учебной деятельностью, процессом познания. Их уже не удовлетворяет игровая деятельность. Дальнейшее развитие получают морально-нравственные чувства, на основе которых формируются такие качества, как ответственность, трудолюбие, честность, товарищество.

К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявлять определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценивать результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще не окончательно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми.

В генетическом плане Л.С. Выготский рассматривал волю, как стадию овладения собственными процессами поведения. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом, усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для школьников не только средством общения, но и средством организации поведения.

В современных научных исследованиях понятие волевого действия практикуется в разных аспектах. Одни психологи первоначальным звеном полагают выбор решения и постановку цели, другие ограничивают волевое действие его исполнительной частью.

Шестилетний ребенок оказывается способным соподчинять мотивы своего поведения. Поэтому в этом возрасте необходимо развивать способность действовать по моральным мотивам, при необходимости отказываясь от того, что непосредственно привлекает.

В эмоционально-волевом плане школьная зрелость характеризуется достижением определенного уровня эмоциональной устойчивости, снижением количества импульсивных реакций, на фоне которых осуществляется процесс обучения. Личностная зрелость определяется, прежде всего, сформированностью потребности ребенка общаться с другими детьми, участвовать в групповом взаимодействии, принимать и подчиняться интересам и обычаям детских групп. [5]

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия,

умение ориентироваться на заданную систему требований,

умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме,

умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно

воспринимаемому образцу.

Эти параметры развития произвольности являются частью психологической готовности к школе, на них опирается обучение в первом классе.

Д.Б.Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень.

Исследования Е.Е. Кравцовой показали, что для развития произвольности у ребенка при работе следует выполнять ряд условий:

необходимо сочетать индивидуальные и коллективные формы деятельности,

учитывать возрастные особенности ребенка,

использовать игры с правилами. [9]

Исследования Н.Г. Салминой показали, что для школьников первого класса с низким уровнем произвольности характерен низкий уровень игровой деятельности, а, следовательно, характерны трудности в обучении. [18]

Коммуникативная готовность. Коммуникативная готовность к школе рассматривается как результат определенного уровня развития общения со сверстниками и взрослыми. Данная готовность определяется, как характеристика межличностных взаимодействий в группе, формирование конструктивных взаимодействий в процессе ведущей деятельности, появление коммуникативной активности в связи с расширением спектра и круга общения. [6]

Коммуникативная готовность к школе, это готовность дошкольников к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленная ситуацией школьного обучения, включающая в себя все компоненты структуры общения и сформированность всех элементов процесса общения, контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров, достаточная для успешного освоения школьной программы

Новые типы общения ребёнка со взрослым и сверстниками играют немаловажную роль для последующего обучения детей в школе, так как дети переходят на более высокий уровень взаимоотношений, который сопровождается деловым общением и является важнейшим компонентом учебной деятельности - принятием учебной задачи и возможности усвоения ребёнком общих способов её решения. Таким образом, овладев новыми формами общения, ребёнок может сознательно организовывать свою деятельность, строить взаимоотношения с окружающими, что является необходимым условием успешного обучения в школе. [9]

.3 Психологические особенности коммуникативной готовности детей к обучению в школе

Коммуникативная готовность к школе проявляется в гармоничном взаимодействии ребенка с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Ребенок, научившийся сопереживанию и эмпатии, успешно адаптируется в коллективе школьников и имеет все предпосылки к успешной самореализации. Коммуникативная готовность воспитанников ДОУ играет немаловажную роль для успешного перехода к самостоятельной школьной жизни, является целью, условием и результатом эффективного педагогического взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса. Учитывая возрастные возможности дошкольников, мы говорим об элементарных навыках и знаниях о стилях общения, методах, приемах и средствах коммуникации. По мнению группы исследователей (Т.В. Антонова; Ю.М. Жуков), коммуникативная деятельность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трёх компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Когнитивный компонент связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение, а также эффективно решать проблемы, возникающие между людьми. Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию). Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности.

Под готовностью к школьному обучению в аспекте коммуникативной деятельности понимается:

. Сформированность определённых учебных навыков (навыки чтения, письма и др.), что ещё не гарантирует готовность к школьному обучению, т. к. недостаточно учитывает возможности актуального и потенциального психического развития ребёнка, его соответствия психологическому возрасту;

. Достаточный уровень психического развития (правильное звукопроизношение, соответствующий возрасту словарный запас, грамматически правильная речь, свободное использование диалогической и монологической речи); возможность практических общений в области различных явлений языка;

. Умение владеть собственной речью, включающее умение правильно и точно выразить свои мысли, полно и последовательно передать содержание прочитанного и воспринятого на слух литературного произведения, отвечать на поставленные вопросы и т.д. [15]

Способность общаться со взрослыми и сверстниками на новом уровне, достигаемая в результате тесной связи становления речевой деятельности с общим психическим развитием ребёнка на протяжении его дошкольной жизни [9] Согласно исследованиям в русле концепции М.И. Лисиной, психологическая готовность к школьному обучению рассматривается прежде всего как коммуникативная готовность, т.е., как готовность и способность ребёнка устанавливать новый тип общения и взаимодействия со взрослым, прежде всего с учителем [20]. В связи с этим М.И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, - познавательную и личностную.

В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) складывается внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым.

Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения, естественно, является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации.

Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает исчерпывать интересы детей; их все больше привлекают события, происходящие среди людей. К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста - внеситуативно-личностная форма общения. В отличие от предыдущей, ее содержанием является мир людей, вне вещей. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как и на предыдущем этапе, остаются речевыми.

Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, в процессе такого общения он сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию морального сознания. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием развития самосознания и самоконтроля. В-третьих, в личностном общении дети начинают различать разные роли взрослых - воспитателя, врача, продавца, учителя и пр. и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними.

Понимание сущности коммуникативной деятельности как составляющей готовности к школьному обучению представлено в работах Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой [10], которые считают, что основными сторонами личностной готовности детей к школьному обучению являются произвольность в общении со взрослыми и сверстниками, адекватно сформированное отношение к самому себе. В качестве предпосылок овладения учебой деятельностью авторы выделяют «новые формы общения» ребёнка со взрослыми и сверстниками, влияющие на учебную деятельность: произвольно-конкретное общение детей со взрослыми, которое характеризуется ориентацией ребёнка на целостный контекст ситуаций и подчинением своего поведения этому контексту, что является необходимым условием принятия учебных задач будущими школьниками: произвольно-кооперативно-соревновательное общение со сверстниками, характеризующееся тем, что ребёнок учится полноценно сотрудничать с партнёром, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равных содержательно сопряжённых позициях. Эта форма общения создаёт предпосылки овладения учебными действиями, общими способами решения учебных задач. Отличительные особенности этих форм общения составляют две их характеристики: первая: - внеситуативность, позволяющая не руководствоваться сиюминутными желаниями, а подчиняться определённым нормам и правилам, вторая - это произвольность [21].

Коммуникативная готовность к школе воспитанников дошкольного образовательного учреждения - готовность воспитанников к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленная ситуацией школьного обучения, включающая в себя все компоненты структуры общения и сформированность всех элементов процесса общения, контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров, достаточная для успешного освоения школьной программы

Новые типы общения ребёнка со взрослым и сверстниками играют немаловажную роль для последующего обучения детей в школе, так как дети переходят на более высокий уровень взаимоотношений, который сопровождается деловым общением и является важнейшим компонентом учебной деятельности - принятием учебной задачи и возможности усвоения ребёнком общих способов её решения. Таким образом, овладев новыми формами общения, ребёнок может сознательно организовывать свою деятельность, строить взаимоотношения с окружающими, что является необходимым условием успешного обучения в школе.

Глава 2. Эмпирическое исследование коммуникативной готовности детей к обучению в школе

.1 Организация и методика исследования

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы исследования, состоящей в предположении о том, что сформированность коммуникативного компонента психологической готовности к школе обусловлена развитием основных кризисных новообразований детей 6-7 лет, было организовано и проведено эмпирическое исследование.

В ходе эмпирического исследования была составлена и реализована диагностическая программа исследования, содержание которой представлено в таблице 1.

Таблица 1. Содержание диагностической программы эмпирического этапа исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направление работы | Методики | Диагностические возможности |
| Изучение компонентов коммуникативной готовности | «Лабиринт» Е.Е. Кравцова | выявление общей характеристики и установление возможных типов общения и сотрудничества ребёнка со сверстниками |
|  | «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцова | выявление уровня сформированности контекстного общения со взрослыми у детей 6 -7 летнего возраста |
|  | «Выбор форм общения» М.И. Лисина | выявление ведущей формы общения ребёнка со взрослым |
| Изучение кризисных новообразований детей 6-7 лет | «Беседа о школе» Т.А. Нежнова | выявление уровня сформированности «внутренней позиции школьника» и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность. |

Рассмотрим подробнее данные диагностические процедуры.

Методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой.

Диагностические возможности: методика направлена на выявление общей характеристики и установление возможных типов общения и сотрудничества ребёнка со сверстниками.

Материал: рабочее поле лабиринта, 8 машинок: 4 зелёных и 4 красных. (См. Приложение 1). Процедура проведения: перед началом эксперимента взрослый ставит машинки (по 4) в чужой гараж: красные на зеленое поле лабиринта; зелёные - на красное.

Двум детям предлагается провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Правила игры сводятся к трём требованиям: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам лабиринта; нельзя трогать машины партнера.

Предлагаемое задание - провести свои машины в соответствующий гараж - может быть выполнено тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут как то согласовывать свои действия.

Обработка и интерпретация данных: на основе наблюдений требуется квалифицировать тип общения и сотрудничество детей со сверстниками. По Е.Е. Кравцовой, существует шесть типов взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками.

Первый тип - Элементарное принятие детьми учебной задачи

Дети, достигшие данного типа взаимодействия со сверстниками, не видят действий партнера.

Нет никакого согласования действий. Они водят машины, гудят, сталкиваются, нарушают правила - не преследуют цели - поставить машины в гараж. Не принимают подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом ты», «Машину этого цвета тебе нельзя трогать». Дети не огорчаются, если не достигают нужного гаража. Как правило, экспериментатору приходится прерывать игру, говоря, что время, отведенное им, кончилось. Дети этого типа никак не общаются между собой, не обращаются друг к другу.

Второй тип - Принимают задачу, но не могут удержать ее на протяжении всей игры.

Этот тип близок по общей картине к вышеописанного. Характерно то, что они «видят» действия партнера, однако воспринимают их только как образец для некритичного «слепого» подражания. Отличает их то, что они уже не просто играют, а пытаются решить поставленную задачу. Наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе. Они обращают внимания на подсказки взрослого, но не наблюдается эффективности их использования. Нет также ни предвосхищения результатов своих действий, ни поисков общих способов решения поставленной задачи. Часто дети соскальзывают на более низкий уровень - бесцельное вождение машинок по лабиринту и примитивную игру с ними. В отличие от предыдущего уровня развития общения, дети второго уровня сотрудничества эпизодически обращаются к партнеру, спрашивают: «А дальше как?», «Куда сейчас собираешься ехать?» и др.

Третий тип - У его представителей впервые возникает действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсивно - непосредственный характер - в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. В отношении же поисков общего способа решения задачи они беспомощны. Неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Однако именно у них впервые возникают эпизодическое планирование своих действий и их ситуативное предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой. («Давай я проеду, а потом ты!», «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать!» и др.).

Четвертый тип - кооперативно - соревновательный. Дети принимают и удерживают задачу, задающую контекст их деятельности, однако у них устанавливаются и сохраняются на протяжении игры стабильные соревновательные отношения с партнером.

Участники впервые начинают воспринимать ситуацию задачи в целом. Устанавливаются определенные отношения с партнером, сохраняющиеся на протяжении всего эксперимента. Испытуемые относятся к своему партнеру как к противнику по игре, с которым у них противоположные позиции и интересы. Игра приобретает характер соревнования. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно как наведение на способ решения сложившейся задачи. Однако, дети довольно часто повторяют одни и те же ошибки. Обращение детей друг к другу напоминает обычные обращения детей во время игры по принципу «Кто первый». В высказываниях звучат оценки положения своего и партнера. («У меня уже две машинки в гараже, а у тебя одна» и др.). Следует иметь в виду, что задача определить партнера и первым поставить машины в гараж, экспериментатором не ставилась.

Пятый тип характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей уже не наблюдается соревновательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. У участников обнаруживается способность к совместному планированию и предвосхищению результатов действий не только своих, но и партнера. Однако такое планирование «за двоих» носит ситуативный характер, то есть дети заново планируют свои действия в каждой конкретной ситуации. Они не повторяют грубых ошибок, заранее пытаются избежать возникновения тупиковых ситуаций на игровом поле. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети, отнесенные к данному типу развития общения со сверстниками, активно сопереживают партнеру («Смотри, как я везу. Делай так же! Видишь, у меня уже две машинки в гараже?», «Давай я отвезу свою машину в сторону, а ты скорее провози свои машины» и др.).

Шестой тип - устойчивый уровень сотрудничества (наиболее высокий из всех типов). Дети, обнаружившие его, с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, начинают искать общий способ решения. Эти испытуемые планируют «стратегию» проведения машинок, составляют общий план действий своих и партнера. Они уже не повторяют своих ошибок. В подсказках взрослого дети, как правило, не нуждаются. Общение трудно фиксировать, так как во многом оно носит свернутый характер. Обычно кто - то из партнеров говорит: «Давай сначала отвезём твои машинки, а потом мои», а затем они сообща обсуждают конкретные способы проведения машин.

Методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой.

Диагностические возможности: методика направлена на выявление уровня сформированности контекстного общения со взрослыми у детей 6 -7 летнего возраста.

Материал: два комплекта вопросов. (См. Приложение 2)

Процедура проведения: методика Е.Е. Кравцовой построена на основе общеизвестной детской игры в фанты. Согласно инструкции ребенок должен отвечать на вопросы экспериментатора, избегая запрещенных слов. Вопросы составляются с таким расчетом, что требуют употребления именно запрещенных слов. Предполагаются, что дети, утратившие непосредственность поведения, смогут перейти от импульсивных ответов, на которые провоцировал прямой смысл задаваемых вопросов, к ответам, соответствующим правилам игры. В этом случае количество верных ответов становится прямым показателем произвольности в общении.

Эксперимент состоит из трёх серий.

Первая серия. Дети отвечают на вопросы взрослого, не используя слов «да», «нет» и «не». Экспериментатор объясняет ребенку правила игры, приводит примеры вопросов и ответов на них, задает пробные вопросы, а затем переходит к собственно игре. Всего ребенку задается 25 вопросов: 20 провоцирующих и 5 нейтральных. В этой серии экспериментатор никак не оценивает ответы детей и на их прямые вопросы: «Правильно?» или «Неправильно?» не отвечает. По окончании игры в этой серии ребенок должен повторить правила игры, а затем оценить свои ответы, то есть сказать использовал он или нет запрещенные слова.

Вторая серия. Взрослый задает детям аналогичные вопросы (но не те же, что в первой серии, а из второго набора). В отличии от первой серии, после каждого ответа давалась оценка его верности - соответствия правилам игры. Если ребенок отвечает неверно, то экспериментатор забирает у него фант. Фантами могут служить, например, 25 колец большой весьма привлекательной для детей игрушки-пирамидки с головой Петрушки (можно использовать другие игрушки или разрезные картинки). По ходу эксперимента взрослый обращает внимание на то, что неверные ответы ведут к уменьшению колец в пирамидке, предлагает получше отвечать, чтобы сохранить кольца и поиграть с игрушкой после эксперимента, в противном случае кольца окажутся у экспериментатора и играть будет не с чем.

Введение в ситуацию эксперимента такой игрушки позволит сделать наглядной и весьма значимой для детей оценку ответов, которую дает экспериментатор, снимая или не снимая с пирамидки очередное кольцо. Поскольку снятие колец прямо и непосредственно зависит от адекватности ответа правилам игры, то более наглядным и значимым, по сравнению с первой серией эксперимента становится для детей второй смысл задаваемых вопросов, то есть во второй серии облегчено понимание условности общения со взрослым.

Третья серия. Детям предлагаются вопросы, аналогичные тем, которые задавались в предыдущих сериях. Однако отвечать на эти вопросы испытуемые должны только после «знака» экспериментатора. Взрослый подавал «знак» через десять секунд после каждого вопроса. Если дети пытаются отвечать на вопрос, не дожидаясь «знаю», то экспериментатор останавливает их и обращает внимание на то, что «знака» еще не было и отвечать пока нельзя.

В данной серии пытаются другим способом облегчить детям видение условности позиции взрослого в ситуации эксперимента. Дети, показавшие высокие результаты в предыдущих сериях, как правило, тратили больше времени на выполнение задания, чем те, которые плохо справились с заданием. Поэтому предполагается, что искусственная временная задержка, то есть насильственное увеличение интервала между вопросом взрослого и ответом ребенка, должна способствовать снятию импульсивности.

Эксперимент во всех трех сериях проводится индивидуально. Вопросы и ответы ребенка строго протоколируются.

Обработка и интерпретация данных: по результатам эксперимента для каждой возрастной группы вычисляют среднее количество верных ответов и среднее время работы, выделяют самые трудные и самые легкие вопросы, определяют количество детей в каждой группе, правильно оценившее свои ответы.

На оснований полученных данных выявляют уровень сформированности контекстного общения ребенка со взрослыми; рассматривают результативность деятельности детей в эксперименте (количество верных ответов) во взаимосвязи с показателем уровня произвольности в общении со взрослым.

- 11 баллов - низкий уровень

- 16 баллов - средний уровень

- 25 баллов - высокий уровень

Методика «Выбор форм общения» М.И. Лисиной.

Диагностические возможности: методика направлена на выявление ведущей формы общения ребёнка со взрослым.

Процедура проведения: диагностика форм общения проводится следующим образом. Экспериментатор приводит ребёнка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить(III ситуация). Затем экспериментатор организует ту деятельность, которую предпочёл ребёнок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог (педагог) заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследования будет заполнено три протокола - на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе), взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в графах 5-10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

порядок выбора ситуаций;

основной объект внимания в первые минуты опыта;

характер активности по отношению к объекту внимания; I

уровень комфортности во время эксперимента;

анализ речевых высказываний детей;

желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

-я ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;

Для ее изучения организуется игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывает, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками. Затем ребенок разворачивает свою деятельность. Взрослый наблюдает, оказывает при необходимости помощь: отвечает на вопросы, откликается на предложения ребенка. Здесь общение протекает на фоне практических действий с игрушками.

-я ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;

С целью изучения этой формы общения осуществляется чтение обсуждение книг. Книги подбираются соответственно возрасту

детей и имеют познавательный характер (о зверях, машинах...). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, дает возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечает на вопросы ребенка. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирает сам из ряда предложенных.

-я ситуация (беседа) - внеситуативно-личностное общение.

С детьми проводится беседа на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о поступках разных людей, оценивает свои достоинства и недостатки, старается быть равноправным и активным участником беседы.

Обработка и интерпретация данных:

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе»

Диагностические возможности: выявление уровня сформированности «внутренней позиции школьника», принятия 6-7-летним ребенком возрастного статуса.

Материал: 5 ситуаций. (См. Приложение 3)

Процедура проведения: методика проводится фронтально.

Инструкция: «Ребята, вы, конечно, знаете, что на свете есть много разных стран. Кто из вас знает названия стран? (дети называют названия стран). Вот, например, в Англии есть 2 школы (показывает 2 одинаковых круга на листе бумаги). В этой школе (показывает на круг слева) дети рисуют только цветными карандашами. А в этой (показывает на круг справа) дети рисуют карандашами, фломастерами, красками. Как вы думаете в какой школе лучше.

Мнения разные. Мне интересно, что думает каждый из вас. Но, к сожалении., я не смогу выслушать всех вас и запомнить, кто что сказал. Давайте сделаем так, - положите перед собой (раздается стимульный материал в виде бланков с геометрическими фигурами) вот эти листочки так, чтобы квадрат был сверху, возьмите карандаши или ручки. Я буду рассказывать, какие еще бывают школы, а каждый из вас будет отмечать крестиком ту школу, которая ему нравится».

Количественный анализ. Баллы начисляются за выборы школы группы «А». Максимальный суммарный балл (СБ) - 5 баллов.

Качественный анализ. В соответствии с количеством полученных баллов делают вывод об уровне (этапе) становления «внутренней позиции школьника» (ВПШ) на седьмом году жизни ребенка (по Т.А. Нежновой):

этап: наличие положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно - учебной действительности. Ребенок ориентирован лишь на внешнюю, формальную сторону школьной действительности. Это позиция еще «дошкольная» (ребенок хочет пойти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни).

этап: ориентация на содержательные моменты школьно - учебной действительности. Но и на этом этапе ребенок выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты этой действительности.

этап: «ВПШ» полностью сформирована и характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

2.2 Результаты эмпирического этапа исследования и их анализ

психологический школьный обучение ребенок

На этапе эмпирического исследования было проведено психодиагностическое исследование детей подготовительной группы детского сада. В исследовании участвовал 21 дошкольник (10 девочек, 11 мальчиков), в возрасте от 6,5 до 7 лет.

Результаты психодиагностического обследования по выявлению общей характеристики и установление возможных типов общения и сотрудничества ребёнка со сверстниками (по методике Е.Е. Кравцовой «Лабиринт») представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сводные результаты по методике «Лабиринт»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип общения | Абс. | % |
| 1 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 4 |
| 3 | 5 | 24 |
| 4 | 6 | 28 |
| 5 | 5 | 24 |
| 6 | 4 | 19 |

Таким образом, по результатам проведенного диагностического исследования можно выделить группу дошкольников 28%, у которых преобладает 4 тип общения - кооперативно - соревновательный. Данный тип характеризуется у детей принятием и удерживанием задачи, задающую контекст их деятельности, однако стоит заметить у детей устанавливаются и сохраняются на протяжении всей игры стабильные соревновательные отношения с партнером. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно как наведение на способ решения сложившейся задачи.

У 24% дошкольников преобладает в одинаковой мере 3 и 5 тип общения. У представителей 3 типа общения впервые возникает действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсивно - непосредственный характер - в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой.

У дошкольников с 5 типом общения возникает подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи. У детей уже не наблюдается соревновательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети, отнесенные к данному типу развития общения со сверстниками, активно сопереживают партнеру.

Также можно выделить группу дошкольников 19 %, у которых наивысший 6 тип общения, у детей с таким типом можно заметить устойчивый уровень сотрудничества, они относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, начинают искать общий способ решения. Эти испытуемые планируют «стратегию» проведения машинок, составляют общий план действий своих и партнера.

И 4 % дошкольников имеют 2 тип общения. Они принимают задачу, но не могут удержать её на протяжении всей игры. У данных детей наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе.

Результаты психодиагностического обследования по методике Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите» представлены в таблице 3.

Таблица 3. Особенности развития произвольно-контекстного общения старших дошкольников со взрослыми

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни сформированности контекстного общения | Абс. | % |
| Высокий | 9 | 43 |
| Средний | 8 | 38 |
| Низкий | 4 | 19 |

По результатом исследования была выявлена группа старших дошкольников 43%, у которых высокий уровень сформированности контекстного общения со взрослыми. Данный уровень характеризуется способностью ребенка подчинять свое поведение определенным задачам и правилам. Дошкольник держит дистанцию со взрослым, обсуждает с ним социально приемлемые вопросы, таким образом, общение со взрослым носит деловой характер.

Так же следует заметить, что у 19% дошкольников низкий уровень сформированности контекстного общения, и у 38% детей, выявлен средний уровень произвольно-контекстного общения со взрослыми.

Результаты психодиагностического обследования по методике М.И. Лисиной «Выбор форм общения» представлены в таблице 4.

Таблица 4. Особенности распределения дошкольной формы общения в исследуемой группе старших дошкольников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Доминирующая форма общения | Количество детей (21) | |
|  | Абс. | % |
| Ситуативно-деловая | 6 | 28 |
| Внеситуативно-познавательная | 7 | 33 |
| Внеситуативно-личностная | 8 | 38 |

Исходя из таблицы 4 видно, что у 38% старших дошкольников доминирующей формой общения является внеситуативно-личностная. Ведущим мотивом общения у таких дошкольников является личностный мотив: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями и умениями. Взрослый выступает для ребенка не как абсолютная, абстрактная личность, а как конкретный индивид и член общества. Ребенка интересуют не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не видны в конкретной ситуации и никак не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и пр.). Столь же охотно он рассказывает и о себе самом (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).

Общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности. Для дошкольников с такой формой общения становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей точки зрения с мнением старших служит доказательством ее правильности. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения.

По результатом исследования так же была выявлена группа старших дошкольников 33%, у которых преобладает внеситуативно-познавательная форма общения, которая характеризуется тем, что ребенок слышит от взрослого и что он видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения - познавательный. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве - как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить их сомнения и ответить на их вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки, общение впервые приобретает внеситуативный характер. Ребенок стремится к уважению взрослого, которое проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для них становится оценка взрослого - любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду.

В ходе психодиагностического обследования у 28% дошкольников, была выявлена ситуативно-деловая форма общения, которая характеризуется тем, что ведущем мотивом общения у детей является деловой: взрослый для таких детей выступает как образец для подражания, эксперт, помощник.

Результаты психодиагностического обследования по выявлению ВПШ по методике Т.А. Нежновой «Беседа о школе» представлены в таблице 5.

Таблица 5. Особенности сформированности «ВПШ» у дошкольников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни сформированности ВПШ | Абс. | % |
| Высокий (III этап становления) | 12 | 57 |
| Средний (II этап становления) | 5 | 24 |
| Низкий (I этап становления) | 4 | 19 |

Таким образом, по результатам проведенного диагностического исследования можно выделить группу дошкольников 57 %, у которых сформирована «ВПШ», которая характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

% дошкольников на 2 этапе становления ВПШ, т.е. у ребенка имеется ориентация на содержательные моменты школьно - учебной действительности. Но и на этом этапе ребенок выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты этой действительности.

Также можно выделить группу дошкольников 19 %, у которых «ВПШ» не сформирована, у ребенка есть наличие положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно - учебной действительности. Ребенок ориентирован лишь на внешнюю, формальную сторону школьной действительности. Это позиция еще «дошкольная» (ребенок хочет пойти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни).

Заключение

Успешное решение задач развития личности ребёнка, повышения эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Готовность к обучению в школе рассматривается как комплексная характеристика ребёнка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения детей в новую социальную среду и для формирования у них предпосылок учебной деятельности.

Коммуникативный компонент является важным в структуре психологической готовности детей к школе. Его значимость отмечают многие исследователи в области готовности детей к школе (М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, Н.Г. Стародубова, Е.О. Смирнова и др.).

Коммуникативная готовность очень важна, так как ребенок приходя в школу окунается в среду изобилующую постоянными контактами как со взрослыми - учителями, другими взрослыми людьми, так и со сверстниками - одноклассниками, другими детьми. Этот компонент психологической готовности предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возрастного периода форм общения:

внеситуативно-личностного общения со взрослым - формирует у ребенка умение внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли Учителя, и занимать по отношению к нему позицию Ученика. Если Взрослый становится образцом, эталоном для подражания, то ребенок адекватно воспринимает позицию учителя, его профессиональную роль. Тогда дети понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

общение с детьми, специфические отношения с ними. Так как учебная деятельность - деятельность коллективная, то ребенок должен учиться деловому общению с другими детьми, уметь успешно взаимодействовать с ними выполняя учебные действия. Усвоенные же правила поведения по отношению к другим людям, умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками т.д. - все это формируется в совместной деятельности дошкольников, в детском саду, в играх с друзьями.

Эмпирическое исследование по изучению коммуникативной готовности ребёнка к обучению в школе по методике Е.Е. Кравцовой «Лабиринт» позволило констатировать, что у большинства детей 28%, которые приняли участие в данном исследовании, преобладает 4 тип общения - кооперативно-соревновательный. Данный тип характеризуется у детей принятием и удерживанием задачи, задающую контекст их деятельности, однако стоит заметить у детей устанавливаются и сохраняются на протяжении всей игры стабильные соревновательные отношения с партнером.

У 24% дошкольников преобладает в одинаковой мере 3 и 5 тип общения, 6 тип общения у 19%, у детей с таким типом можно заметить устойчивый уровень сотрудничества, они относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами, и у 4 % дошкольников 2 тип общения. Они принимают задачу, но не могут удержать её на протяжении всей игры. У данных детей наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе.

По результатам методики Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите» были выявлены следующие результаты, у 43% старших дошкольников высокий уровень сформированности контекстного общения со взрослыми, у 38% средний уровень и у 19% дошкольников низкий уровень сформированности контекстного общения со взрослыми.

В ходе проведения методики М.И. Лисиной «Выбор форм общения», были получены следующие результаты: у 38% дошкольников преобладает внеситуативно-личностная форма общения, у 33% внеситуативно-познавательная и у 28 % детей ситуативно-деловая форма общения.

Методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе » позволила констатировать, что у большинства детей, которые приняли участие в данном исследовании, сформирована «ВПШ», которая состоит в: предпочтении школьного типа занятий, признании правил, предпочтение занятий в классно урочной форме, признании авторитета учителя и предпочтении общественно-выраженных оценок знаний.

Высокий уровень становления «ВПШ» у 57% детей, средний уровень у 24% и низкий уровень у 19%.

Особо следует отметить, что в результате нашего исследования подтверждена гипотеза о том, что сформированность коммуникативного компонента психологической готовности к школе обусловлена развитием основных кризисных новообразований детей 6-7 лет.

Список литературы

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе./ Н.К. Авраменко. М., 1972 - 48 с.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте./ Л.И Божович. М.: Просвещение, 1968.

3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе./ Л.А. Венгер.М- 1994

. Вовчик-Блакитная Е.А. Детские контакты и их мотивы. С. 34-38. //Психология дошкольника. Хрестоматия /Сост. Г.А.Урунтаева. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 384 с.

5. Выготский Л.С. Проблема возраста./ Л.С. Выготский// Собр. соч.:в 6 т. М.: Изд-во МГУ, 1998.

6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. 4-е издание - СПБ.: Питер,2006. -208с

. Дубровина И.В. Готовность к школе. Руководство практического психолога./ И.В. Дубровина. М: 1995

. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. / О.Б. Конева. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.- 32 с.

. Кравцова Е.Е.Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе./ Е.Е. Кравцова. М, 1993.

10. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. М.: Знание, 1987.

11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. М: Издательство УРАО, 1997- 176 с.

12. Мухина В.С. «Психология детства и отрочества», / В.С. Мухина. М., 1998 - 488 с.

. Мухина В.С. «Детская психология», / В.С. Мухина. М. 1985 - 315 с.

. Нежнова Т.А. Динамика "внутренней позиции" при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А. Нежнова // Вестник МГУ. Психология. 1988. №1

. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность к школе. / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. М., 2001

. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. / Н.И. Непомнящая. М., Педагогика, 1992. - 160 с.

17. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Просвещение, 1988.

. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. / Н.Г. Салмина. М., 1988

. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста / Е.Е. Сапагова// Вопросы психологии. 1986. №4

20. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольников. Практикум. / Г.А. Урунтаева. М.: Просвещение, 1997.

21. Стародубова Н.Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе. / Н.Г. Стародубова. Бийск - 2001. - С.77-78;

22. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. / Л.Ф. Обухова. М.: Просвещение, 1999. - 442 с.

Приложение 1

Методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой.



Приложение 2

Методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой.

Вопросы к методике (первый комплект)

. Ты любишь смотреть мультфильмы?

. Ты видел когда-нибудь кошку?

. Солнышко какого цвета?

. Ты сейчас ешь конфету?

. Днем есть на небе звезды?

. Сейчас ночь?

. Завтра ты пойдешь в школу?

. В каком городе ты живешь?

. Когда выходной, ты ходишь в детский сад?

. Птички в норках живут?

. Может ли кошка съесть мышку?

. Рыбки живут в воде?

. После зимы наступает осень?

. Летом в пальто ходят?

. Ты любишь рисовать?

. На день рождения тебе подарили подарок?

. Как зовут твоего друга?

. Снег летом бывает?

. Ты хочешь стать космонавтом (артисткой)?

. Ты делаешь утром зарядку?

. Игрушки живые?

. Какого цвета халат у врача?

. Ты сейчас спишь?

Вопросы к методике (второй комплект)

. Сейчас идет дождь?

. Ты красивый?

. Ты умеешь разговаривать?

. Какого цвета небо?

. У тебя есть нос?

. Ты любишь жевательную резинку?

. Ты хотел бы уехать в Америку?

. Купить тебе самолет?

. Где живут лягушки?

. Хочешь стать волшебником?

. Пойдешь ко мне жить?

. Любишь папу с мамой?

. У тебя есть кот?

. Тебе нравится в садике?

. Сколько ножек у стола?

. Хочешь стать летчиком?

. Сейчас весна?

. Зимой шуба греет?

. Солнце светит всегда?

. Когда снег бывает?

. Белые медведи живут на севере?

. У тебя есть бабушка?

. Вода мокрая?

. Тебя зовут Сережа?

. Кем ты хочешь стать?

Приложение 3

Методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе»

|  |  |
| --- | --- |
| Школа А | Школа Б |
| Уроки чтения, письма, математики - каждый день, а рисование, физкультура, музыку труд - 1 раз в неделю. | Рисование, физкультура, музыка труд - каждый день, а чтение, письмо, математика - 1 раз в неделю. |
| Дети должны вести себя по определенным правилам и не нарушать их. | Нет специальных правил поведения - каждый поступает так, как ему хочется. |
| Дети приходят в школу, садятся в классы все вместе, учитель их учит. | К каждому ребенку отдельный учитель ходит домой и учит его одного всему, чему положено в школе. |
| Детей учит учитель. | Детей учат мамы учеников по очереди. |
| За хорошую учебу ставят отметки - 4 и 5, а за плохую - 2. | За хорошую работу дают игрушки и сладости, а за плохую - ничего. |

Приложение 4

Сводная таблица результатов диагностики по методике Е.Е. Кравцовой «Лабиринт»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Код испытуемого | Тип взаимодействия |
| 1 | Кирилл Л. | 6 |
| 2 | Мария К. | 5 |
| 3 | Владимир К. | 4 |
| 4 | Мария Е. | 3 |
| 5 | Елизавета П. | 4 |
| 6 | Арсений Л. | 3 |
| 7 | Руслана П. | 3 |
| 8 | Павел Г. | 5 |
| 9 | Стас Т. | 6 |
| 10 | Галина В. | 4 |
| 11 | Олег К. | 5 |
| 12 | Данил Х. | 2 |
| 13 | Липарит Х. | 5 |
| 14 | Валентина Г. | 4 |
| 15 | Виктория К. | 6 |
| 16 | Александр Т. | 3 |
| 17 | Виолетта Р. | 4 |
| 18 | Валерия С. | 4 |
| 19 | Карен Б. | 5 |
| 20 | Карина П. | 3 |
| 21 | Игорь К. | 6 |

Приложение 5

Сводная таблица результатов диагностики по методике Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Код испытуемого | Количество набранных баллов | Уровень сформированности контекстного общения |
| 1 | Кирилл Л. | 18 | высокий |
| 2 | Мария К. | 15 | средний |
| 3 | Владимир К. | 12 | средний |
| 4 | Мария Е. | 10 | низкий |
| 5 | Елизавета П. | 10 | низкий |
| 6 | Арсений Л. | 11 | низкий |
| 7 | Руслана П. | 14 | средний |
| 8 | Павел Г. | 17 | высокий |
| 9 | Стас Т. | 19 | высокий |
| 10 | Галина В. | 14 | средний |
| 11 | Олег К. | 15 | средний |
| 12 | Данил Х. | 9 | низкий |
| 13 | Липарит Х. | 17 | высокий |
| 14 | Валентина Г. | 12 | средний |
| 15 | Виктория К. | 20 | высокий |
| 16 | Александр Т. | 14 | средний |
| 17 | Виолетта Р. | 17 | высокий |
| 18 | Валерия С. | 16 | средний |
| 19 | Карен Б. | 23 | высокий |
| 20 | Карина П. | 20 | высокий |
| 21 | Игорь К. | 19 | высокий |

Приложение 6

Сводная таблица результатов диагностики по методике М.И. Лисиной «Выбор форм общения»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Код испытуемого | Форма общения |
| 1 | Кирилл Л. | ВЛ |
| 2 | Мария К. | ВЛ |
| 3 | Владимир К. | ВП |
| 4 | Мария Е. | СД |
| 5 | Елизавета П. | ВП |
| 6 | Арсений Л. | СД |
| 7 | Руслана П. | СД |
| 8 | Павел Г. | ВП |
| 9 | Стас Т. | ВЛ |
| 10 | Галина В. | ВП |
| 11 | Олег К. | ВЛ |
| 12 | Данил Х. | СД |
| 13 | Липарит Х. | ВЛ |
| 14 | Валентина Г. | ВП |
| 15 | Виктория К. | ВЛ |
| 16 | Александр Т. | СД |
| 17 | Виолетта Р. | ВП |
| 18 | Валерия С. | ВП |
| 19 | Карен Б. | ВЛ |
| 20 | Карина П. | СД |
| 21 | Игорь К. | ВЛ |

Приложение 7

Сводная таблица результатов диагностики по методике Т.А. Нежновой «Беседа о школе»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Код испытуемого | Количество набранных баллов | Уровень сформированности «ВПШ» |
| 1 | Кирилл Л. | 4 | 3 этап |
| 2 | Мария К. | 4 | 3 этап |
| 3 | Владимир К. | 3 | 2 этап |
| 4 | Мария Е. | 1 | 1 этап |
| 5 | Елизавета П. | 1 | 1 этап |
| 6 | Арсений Л. | 3 | 2 этап |
| 7 | Руслана П. | 5 | 3 этап |
| 8 | Павел Г. | 4 | 3 этап |
| 9 | Стас Т. | 2 | 2 этап |
| 10 | Галина В. | 1 | 1 этап |
| 11 | Олег К. | 4 | 3 этап |
| 12 | Данил Х. | 0 | 1 этап |
| 13 | Липарит Х. | 3 | 2 этап |
| 14 | Валентина Г. | 4 | 3 этап |
| 15 | Виктория К. | 4 | 3 этап |
| 16 | Александр Т. | 4 | 3 этап |
| 17 | Виолетта Р. | 4 | 3 этап |
| 18 | Валерия С. | 3 | 2 этап |
| 19 | Карен Б. | 5 | 3 этап |
| 20 | Карина П. | 4 | 3 этап |
| 21 | Игорь К. | 4 | 3 этап |