СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Психологическая готовность к школе: структура и содержание

.1 Понятие психологической готовности к школьному обучению

.2 Общая психологическая характеристика детей, поступающих в школу

.3 Особенности физиолого-психологического развития особенностей детей 6-7 лет

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ

РАЗДЕЛ 2. Эмпирическое исследование психологической готовности ребенка к школьному обучению

.1 Процедура проведения исследования

.2 Анализ результатов исследования

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования готовности ребенка к школьному обучению вытекает из специфики работы школы в современных условиях.

Происходящие за последнее время в школе серьезные преобразования, введение новых образовательных стандартов и программ, интенсификация обучения обусловили предъявление высоких требований к будущим первоклассникам.Как известно, исследование вопросов подготовки детей к школе было развернуто под руководством А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина.

Они боролись за сохранение детям детства, максимальное использование возможностей дошкольного периода, безболезненный переход к школьному обучению. В отечественной литературе имеется немало работ, посвященных изучению проблемы подготовки детей к школьному обучению (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Р.Я. Гузман, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцова, У.В. Ульенкова и др.). В них подчеркивается, что подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Важнейшей стороной готовности к школьному обучению выступает, по мнению ряда ученых, уровень всестороннего развития ребенка, умение принимать систему требований, предъявляемых школой и учителем

Под психологической готовностью к школьной учебе понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях учебы. Психологическая готовность ребенка к школьной учебе - это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства.

По данным Венгера Л.А., Холмовской В.В, Коломинской Л.Л, Кравцовой Е.Е. и других, в структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

. Личностная готовность, которая включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции- положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. В личностную готовность входит определение уровня развития мотивационной сферы.

. Интелектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов.

. Социально- психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент включает в себя формирование у детей нравственных и коммуникативных способностей.

. Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребонок умент ставить цель, принимать решения, намичать план действий и принимать усилия и его реализации[20].

Цель исследования - выявить различия в проявлении уровней психологической готовности у мальчиков и девочек обучающихся в школе.

В связи с поставленной целью была выдвинута гипотеза: существуют различия в проявлении психологической готовности к школьному обучению у мальчиков и девочек.

Обьект исследования - психологическая готовность дошкольников к обучению.

Предмет исследования - особенности психологической готовности к обучению мальчиков и девочек 5-6 летнего возраста.

Задачи:

1.Изучения базисных характеристик детей для определения уровня готовности к школьному обучению

. Эмпирически исследовать особенности психологической готовности к обучению мальчиков и девочек 5-6 летнего возраста.

.Психолого-педагогический анализ и интерпритация данных исследований.

Методы исследования:

Ориентационный тест школьной зрелости А. Керна-Я. Йирасика

- Тест «Рисунок школы» - Баркана А.И.

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ, ЕЕ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

1.1 Понятие психологической готовности к школьному обучению

Подготовка детей к школе - задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе - только один из аспектов этой задачи. Но внутри этого аспекта выделяются различные подходы:

. Исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных изменений и навыков, необходимых для обучения в школе.

. Исследования новообразований и изменений в психике ребенка.

. Исследования генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования.

. Изучение изменений ребенка сознательно подчинять свои действия заданному при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого.

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности. Этот поход обоснован взглядом на проблему со стороны периодизации психического развития ребенка и смены ведущих видов деятельности. По мнению Е.Е. Кравцовой, проблема психологической готовности к школьному обучению получает свою конкретизацию, как проблема смены ведущих типов деятельности, это переход от сюжетно-ролевых игр к учебной деятельности [16]. Такой подход является актуальным и значительным, но готовность к учебной деятельности не охватывает полностью феномена готовности к школе. Л. И Божович еще в 60-годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мысленной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника.

Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец [14], отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты ( по данным Венгера Л. А., Венгер А. Л., Холмовской В.В., Коломинского Я.Я., Пашко Е. А. и др.):

. Личностная готовность. Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей.

Личностная готовность выражается в отношении дошкольника к школе, к учебной деятельности, учителям, к личному отношению. В эту готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы.

Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни: портфель, учебники, тетради), а возможность получать новые знания, что предполагает развитие познавательный интересов.

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы. К началу школы у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности.

. Интеллектуальная готовность. Этот компонент предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Она также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности предполагает:

аналитическое мышления (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);

логическое запоминание;

интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;

овладение на слух коммуникативной сферой и способность к пониманию и применению символов;

3. Социально-психологическая готовность. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенку придя в школу, класс необходимо обладать достаточно гибким способом установления взаимоотношения с другими людьми, необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, так как дети будут заняты общим делом.

Таким образом этот компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчинятся интересам и обычаям детской группы. Кроме выше перечисленных составляющих психологической готовности к школе мы выделим еще физическую, речевую и эмоционально- волевую готовность.

Под физической готовностью подразумевается общее физическое развитие: рост, вес, пропорции тела, мышечный тонус, состояние зрения, слуха, моторики (движение кистей рук и пальцев особенно), состояние нервной системы. Общее состояние здоровья.

Речевая готовность - подразумевается сформированность звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматическая правильность.

Эмоционально- волевую готовность считают сформированной тогда, когда ребенок умеет ставить цель, принимать решения, преодолевать препятствия.

1.2 Общая психологическая характеристика детей, поступающих в школу

психологический готовность школа ребенок

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований [13].

В сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности. Повышается дифференцированность восприятия.

Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам - общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

В дошкольном возрасте внимание носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, с эмоциональным отношением к ней. При этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие это в повышение, с возрастом изменяются.

Существенное повышение устойчивости внимания отмечается в исследованиях, в которых детям предлагается рассматривать картинки, описывать их содержание, слушать рассказ. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах.

Для этой цели старший дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания - произвольного внимания - к 5-6 годам уже достаточно велики.

В значительной степени этому способствует совершенствование планирующей функции речи, которая является «универсальным средством организации внимания». Речь дает возможность заранее, словесно выделить значимые для определенной задачи предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности. Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания, преобладающим на протяжении всего дошкольного периода, остается непроизвольное внимание. Даже старшим дошкольникам еще трудно сосредоточиться на чем-то однообразном. А вот в процессе интересной для них игры внимание может быть достаточно устойчивым.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксированного материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль непроизвольного запоминания у детей 5-6 лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает. «В старшем дошкольном возрасте ребенок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок».

Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Некоторые формы этого запоминания можно отметить у детей в возрасте 4-5 лет, однако значительного развития оно достигает к 6-7 годам. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха.

Важной особенностью этого возраста является то обстоятельство, что перед ребенком 5-6 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала[13].

Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Непроизвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом она сохраняет господствующее положение. Подобное соотношение произвольной и непроизвольной форм памяти отмечается в отношении такой психической функции, как воображение. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и предметов-заместителей. В старшем дошкольном возрасте замещение становится чисто символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами. Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. «Воображение в этом возрасте расширяет возможности ребенка во взаимодействии с внешней средой, способствует ее усвоению, служит вместе с мышлением средством познания действительности»[17].

Развитие пространственных представлений ребенка к 5-6 годам достигает высокого уровня. Для детей этого возраста характерны попытки провести анализ пространственных ситуаций. Хотя результаты не всегда хорошие, анализ деятельности детей указывает на расчлененность образа пространства с отражением не только предметов, но и их взаимного расположения.

«Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте в значительной степени связано с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне»[21]. Эта возможность существенно повышается к шести годам, в связи с усвоением новых способов умственных действий. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на основании определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

В возрасте 4-6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов и воздействие на них с целью изменения. Данный уровень умственного развития, т.е. наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно-действенного мышления проявляются предпосылки для формирования более сложной формы мышления - наглядно-образного мышления. Оно характеризуется тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком в русле представлений, без применения практических действий.

К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления - наглядно-схематическое мышление. Отражение достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематические изображения. «Наглядно-схематическое мышление создает большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений. Приобретенная черта обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями»[20]. В то же время данная форма мышления является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий.

Таким образом, к 5-6 годам ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления. Старший дошкольный возраст следует рассматривать только как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, как бы определяя тем самым, ближайшую перспективу умственного развития.

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребенок 5-6 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

При выполнении волевых действий значительное место продолжает занимать подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем, все больше значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждая ребенка к определенным действиям. «У старшего дошкольника отчетливо выступает этап предварительной ориентировки». Игра и требует заранее выработать определенную линию своих действий. Поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми.

Необходимо отметить, что к моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации.

Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Выполнение определенных правил и в более младшем возрасте служило для ребенка средством получения одобрения взрослого. Однако в старшем дошкольном возрасте это становится осознанным, а определяющий его мотив - «вписанным» в общую иерархию.

Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать, с этой точки зрения, последовательность своих поступков, предвосхищает результат и оценку со стороны взрослого. Е.В.Субботский считает, что в силу интериоризации правил поведения, нарушение этих правил ребенок переживает даже в отсутствие взрослого. Дети 6-летнего возраста начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих людей.

Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для 6-леток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка. К 7-летнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 5-6 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицания и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

В основе ориентации в старшем дошкольном возрасте лежат обобщенные представления. Но ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без определенного уровня развития памяти, которая, по мнению Л.С. Выготского, стоит в центре сознания в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Одним из главных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Важной особенностью этого возраста является и то обстоятельство, что перед ребенком 5-6 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, что старший дошкольник начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторения, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, 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 позиции школьника, которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению.

При этом как отмечала в своем исследовании Н.И. Гуткина, внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена у семилетних детей, чем у шестилетних, что говорит о невозможности рассмотрения 6-к и 7-к единой возрастной группы по данному параметру развития мотивационной сферы.

Рассматривая возникновение личностного сознания, нельзя не упомянуть о развитии самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими людьми.. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени, обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения. Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними.

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на системы «ребенок - учитель» и «ребенок - родитель». Система «ребенок - учитель» начинает определять отношение ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В настойчивом стремлении стать учеником, обнаруживаемом у детей к концу школьного возраста, находят свое воплощение ведущее потребности ребенка, познавательная потребность, выражающаяся в стремлении учиться, приобретать новые знания, навык и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельности.

Все требования, связанные с учением или положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Хотя санкции взрослого практически не меняются, учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей. Социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, которая называется учебной деятельностью.

Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Внимание дошкольника еще носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношение к ней. С возрастом значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость внимания, складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития планирующей функции речи и познавательных процессов; внимание становится опосредованным, появляется элементы послепроизвольного внимания.

Соотношение произвольной и непроизвольных форм, аналогичное памяти, отмечается и в такой психической функций, как воображение. Воображение постоянно приобретает произвольный характер, ребенок умеет создать замысел, спланировать его и реализовать. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и наличие предметов-заместителей. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов: воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

При всей важности познавательного развития ребенка 5-6 лет его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами нормами общества.

Дошкольное детство - период, когда эмоции и чувства господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, придавая ему специфическую окраску и выразительность. Дошкольники отличаются интенсивностью и лабильностью эмоциональных реакций, непосредственность в проявлений своих чувств, быстрой сменой настроения.

К концу дошкольного детства эмоциональная сфера ребенка изменяется - чувство становиться более осознанными, обобщенными, разумными, производными, внеситуативными, формируется высшие чувства - нравственности, интеллектуальные, эстетичные, которые у шестилетних детей нередко становиться мотивом поведения.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка 5-6 лет, можно заключить, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать. Старший дошкольник умеет согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия с общественными нормами поведения. Его собственное поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

1.3 Психологическая диагностика особенностей готовности к школьному обучению детей шести-семи лет разного пола

Мальчики и девочки обнаруживают готовность к школе весьма неодинаково, поэтому и проблемы обучения в начальных классах у них тоже разные.

Существенные различия в организации внимания - у мальчиков оно более неустойчивое во время врабатываемости, у девочек это более короткий срок, период продуктивной работы у мальчиков наступает позже, чем у девочек Несмотря на многочисленное количество исследований, посвященных феномену дезадаптации, и множество существующих программ и методов реабилитации неадаптированных детей, проблема школьной дезадаптации не снимается, а лишь с каждым годом обостряется.

Возможно, это связано как раз с тем, что имеющиеся модели психологического сопровождения не учитывают и не работают со всем комплексом факторов, порождающих дезадаптацию.Адаптированность - уровень фактического приспособления человека, его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью.

В современной образовательной практике, наряду с формированием знаний и умений, в число приоритетных, включены цели, связанные с общим личностным развитием и сохранением психологического здоровья учащихся Существенное значение в их достижении имеет психолого-педагогическое сопровождение обучаемых. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие. Механизмы же приспособления, возникшие в процессе адаптации, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера.

В постнатальном онтогенезе биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. Генитальная внешность, детерминируя акушерский (паспортный) пол новорожденного, задает взрослым определенную программу его воспитания. Происходит обучение ребенка половой роли в соответствии с культурными традициями данного общества. Сюда входит система стереотипов маскулинности и фемининности, т. е. представления о том, какими являются или должны быть мужчины и женщины [3]. Такое воспитание имеет традиции с того времени, когда люди жили в племенах (а у многих африканских племен это сохранено и до сих пор) и когда мужчина занимал социально более значимую позицию, чем женщина. Мальчика необходимо было готовить к роли воина, вождя, жреца, следовательно, освободить от любых женских влияний и в первую очередь ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путем изоляции его от родительского дома: его передавали на воспитание в дома родственников или вождей племени, в "мужские дома", отдавали в ученье.

Правда, если верить древнегреческой легенде, был период, когда женщины-амазонки не уступали мужчинам в воинственности; они даже выжигали у своих дочерей правую грудь, чтобы она не стесняла их движения при стрельбе из лука. Да и период матриархата тоже свидетельствует о том, что борьба за эмансипацию женщин является веянием не только нашего времени. Половая социализация девочки проходила преимущественно в стенах родительского дома, возле матери и была направлена на приобретение ею определенных форм поведения и приобщение ее к будущей роли жены и связанным с этим обязанностям [8].

Отсюда полагают, что личностные и поведенческие различия между мальчиками и девочками возникают прежде всего как социальный феномен, который не определяется природными факторами в такой же степени, как морфологические и физиологические различия. Для такого утверждения имеются некоторые основания. Показано, что с веками и десятилетиями многие представления о гендерных ролях меняются, несмотря на постоянство биологической природы мужчин и женщин.

В. Е. Каган отмечает, что и мальчики, и девочки обнаруживали явное предпочтение маскулинных ролей: мальчики и мужчины смелее, находчивее, они командуют в игре и в семье, у них шире круг возможных форм поведения. Однако от четвертого к седьмому годам жизни резко увеличивается проявление полового субъективизма: мальчики чаще говорят о том, что они защищают девочек, играют в шоферов, солдат, пожарников, а девочки - что мальчики хулиганят и играют в "мужиков". Такие мнения нашли подтверждение в данных В. Е. Кагана об эмоциональном восприятии половых ролей и образа Я. Об эмоциональном восприятии образа мальчика или девочки автор судил по тому, какой цвет (эмоционально-позитивный: зеленый, красный, желтый и фиолетовый или эмоционально-негативный: темно-синий, темно-коричневый, серый и черный) выбирали дети для мальчиков и девочек. После возникновения самоопределения ребенок оценивает позитивно те вещи, действия и формы поведения, которые связаны с его ролью девочки или мальчика. В результате этого типичное для данного пола поведение вызывает у него положительные переживания, что приводит к самоутверждению в этой роли.

Гендерное самосознание - это интегральная характеристика человека, включающая в себя «образ-Я», «Я-концепцию», гендерные стереотипы, гендерные установки (аттитюды), гендерное поведение, гендерную самооценку и гендерные (социополовые) роли. По определению Л.С. Выготского, развитие опосредствования с необходимостью предполагает развитие способов регуляции поведения, а также развитие произвольности и осознанности[4].

Исследования Танирбергенова Г.Т., Тленчиева Г.Д., Кушалиева Г.А., Ускембаева М.А. отмечали, что в дошкольном возрасте ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере себя вести. Дети подражают всему: формам поведения, которые являются полезными и приемлемыми для окружающих, стереотипными формами поведения взрослых, являющимися вредной социальной привычкой (брань, курение и др.). Так, мальчики, хотя и не используют эти «символы мужественности» в своей практике, но уже вносят их в сюжетные игры. Осознание своего «Я» непременно включает и осознание собственной половой принадлежности. Чувство собственной половой принадлежности в норме уже становится устойчивым у ребенка в дошкольном возрасте. В соответствии с восприятием самого себя как мальчика или девочки ребенок начинает выбирать игровые роли. Отличия социализации мальчиков и девочек, отмечает В.Е. Каган, содержательно и по своим задачам зависят, с одной стороны, от полоролевой дифференциации, от того, к какой деятельности готовят детей, а с другой - от гендерного символизма: какие морально-психологические качества стараются им привить [5].

Л.С. Выготский определял социальную ситуацию развития как особые, неповторимые отношения, складывающиеся между ребенком и окружающей средой. В нашем случае предпринята попытка исследования гендерного компонента в условиях адаптации к школе. Известно, что период развития ребенка от рождения до 7 лет является фундаментальным, базовым в онтогенезе. Гендерные различия в этом возрасте в процессе адаптации заключаются в том, что у мальчиков наблюдается более высокая гиперактивность, им более свойственны агрессия и асоциальное поведение, у них возникают более серьезные нарушения ведущих функций, в то время как у девочек чаще обнаруживаются интеллектуальные нарушения. Качественно процессы восприятия, мышления, памяти у детей разного пола тоже различаются достаточно сильно. Девочки при решении пространственных задач используют речевые опоры, а при решении речевых, логических - образные и эмоциональные. Мальчикам пространственные задачи легче решать чисто пространственными способами (мысленный поворот, наложение и так далее) [8].

В дошкольном и младшем школьном возрасте девочки в речевом плане «забивают» мальчиков. Их речь развита лучше, но мышление более однотипно. Мальчики мыслят нестандартно и интересно, но так как они молчат, их внутренний мир часто скрыт от нас [9]. У девочек речь более беглая, они быстрее читают и красивее пишут, но та сторона речи, которая связана с поиском: подбор словесных ассоциаций, решение кроссвордов - лучше удается мальчикам. У мальчиков сильнее развито пространственное представление, потому что выполнение пространственно-зрительных задач требует поиска. Специальные исследования мозга детей показали, что пространственная ориентация не вызывает затруднения у шестилетних мальчиков, но часто не по силам девочкам в 13 лет. Поэтому мальчики чаще решают геометрические задачи с помощью пространственных методов: они мысленно поворачивают фигуры и накладывают их одну на другую.

Гендерные различия формируются уже в детском возрасте, опреде-ляя различную структуру интеллектуальной деятельности у мальчиков и девочек. Отчетливо выражены гендерные различия в отношении вербаль-ных, пространственных и математических способностей. Следует учиты-вать, что у мальчиков значительно чаще, чем у девочек, обнаруживаются проявления школьной дезадаптации. Особенности адаптации первокалссников зависят от их половой принадлежности. Так, у девочек сильнее развито непроизвольное внимание, их больше привлекает конкретная наглядность. Они легче поддаются внушению, быстрее приспосабливаются к новой обстановке, чувствуют себя увереннее в необычных условиях [3]. Девочки более усидчивы, что позволяет им адекватнее воспринимать требования педагога и выдерживать нагрузку в 35 минут. Представители мужского пола обладают большей физической силой по сравнению с женщинами, но уступают им в выносливости. Мальчики более подвижны, раскованны, менее терпеливы и дисциплинированны, им меньше свойственны прилежание и усердие, что влияет на возможности к адаптации, потому что приспособиться к новым ограничивающим условиям мальчикам сложно [7].

Потребность в двигательной активности у мальчиков выражена больше, чем у девочек. Уже у детей младшего возраста двигательная активность, достигнув пика в 2-3 года, постепенно снижается на протяжении дошкольного периода у девочек быстрее, чем у мальчиков, так что 5-летний мальчик может доставлять больше хлопот родителям и воспитателям, чем его сверстница, которая спокойно играет в свои игры . По данным Н. М. Ледовской (1972), среднесуточный объем локомоций у детей 5-7 лет составлял у мальчиков 7,1-9,0 км, а у девочек - 6,4-7,7 км. Аналогичные данные получены Д. М. Шептицким (1972) - на дошкольниках 6-7 лет, Н. Т. Лебедевой (1973) и Р. А. Ахундовым (1970) - на школьниках младших классов. Большая потребность мальчиков в двигательной активности приводит и к своеобразию их поведения по сравнению с девочками. Они больше ерзают и отвлекаются на занятиях (более непоседливы), более шумно ведут себя на отдыхе и, следовательно, чаще нарушают дисциплину, что напрямую влияет на процесс адаптации. Нарушения гендерной адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе и так или иначе влияют на все сферы деятельности ребенка в школе.

Реакция активного протеста характерна для мальчиков.Ребенок непослушен, нарушает дисциплину на уроке, на перемене, ссорится с одноклассниками, мешает им играть, и дети отвергают его. В эмоциональной сфере наблюдаются вспышки раздражения, гнева. Реакция пассивного протеста не определена гендерно, т.е. имеет проявления как у мальиков, так и у девочек. Ребенок редко поднимает руку на уроке, требования учителя выполняет формально (не вдумываясь в смысл того, что делает), на перемене пассивен, предпочитает находиться один, не проявляет интереса к коллективным играм. У него преобладает подавленное настроение, страхи.

Реакция тревожности и неуверенности является преимущественно женской и типична для проявления особенностей адаптации у девочек. Ребенок пассивен на уроке, при ответах наблюдается напряженность, скованность, на перемене не может найти себе занятие, предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт. Он, как правило, тревожен, часто плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя. Иногда выражение реакции тревожности сопровождается тиками, заиканием, а также учащением соматических заболеваний (головная боль, тошнота, ощущение усталости и т. п.).

Таким образом, отмечаем, что гендерные особенностями проявляются на каждом возрастном периоде развития человека и определяются особенностями психофизиологического состояния человека. В рамках изучения особенностей адаптации детей 1 класса к школе в гендерном аспекте также выделяются характерные особенности, как в поведении мальчиков, так и в поведении девочек, но достоверно точных теоретических исследований данной проблемы недостаточно

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ

Обучение в школе - это сложный ответственный момент в жизни каждого ребенка. В этот период дети приспосабливаются к новым условиям жизни, деятельности в коллективе - новые контакты, обязанности. Участие ребенка в школьной жизни становится более насыщенным, ребенок расширяет свой кругозор, заводит новые знакомства. Дети подчиняются учебе, школе, школьным делам, появляются новые заботы. Этот период у детей является самым сложным, переломным периодом, так как школа с первых же дней ставит перед учеником целый ряд задач, которые ребенок должен отвнтстенно исполнять, и в этом нужна помощь со стороны родителей, учителей, школьных психологов. Ведь очень важным является для дошкольника успешно и в короткий срок преодолеть трудности адаптационного периода.

С началом обучения в школе обьем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с предыдущем периодом жизни дошкольника. В то же время для детей вообще, а особенно для малышей в возрасте шести лет, эта нагрузка является наиболее утомительной. Проявления готовленности к обучению в школе отличаются у представителей разного пола. Личностные и поведенческие различия между мальчиками и девочками возникают, прежде всего, как социальный феномен, который не определяется природными факторами в такой же степени, как морфологические и физиологические различия. Гендерными особенностями проявляются на каждом возрастном периоде развития человека и определяются особенностями психофизиологического состояния человека. В рамках изучения особенностей адаптации детей 1 класса к школе в половом аспекте также выделяются характерные особенности, в поведении мальчиков, и в поведении девочек

Как показывают исследования, большинство детей, являются в основном готовыми к школе. Желание новизны, осознание важности изменения своего статуса: «я уже ученик!», готовность к выполнению стоящих перед ним задач помогают ребенку принять требования школы, касающиеся его поведения, отношения со сверстниками, подчиняться новому режиму дня, распорядку занятий, иерархии дел.

РАЗДЕЛ 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

2.1 Методы и методики исследования, характеристика групп

Экспериментально - психологическое исследования проводилось в период с 03.03.2014 по 04.03.2014 г. В исследовании принимали участия дети дошкольного возраста 5-6 лет, мальчики и девочки в количестве 50 человек. Исследования проводилось с детьми, поступающими в этом году в Новоалександровскую ООШ I-III ступеней, Сахновщинского района. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе носила групповой и индивидуальный характер. Само обследования проводилось в привычной для детей обстановке, тем самым сводилось до минимума стрессовое влияние так называемого экзамена при поступлении в школу.

К данной работе дети отнеслись с интересом, так как предполагаемые задания воспринимались в форме игры. Невербальной агрессии и негативизма со стороны испытуемых не наблюдалось.

В ходе исследования методом наблюдения прослеживались основные показатели, которые отражают готовность ребенка к началу регулярного обучения. В первую очередь, отмечалось, как дети работали в соответствии с фронтальной инструкцией, то есть прослеживалось произвольное удержание внимания, его алгоритма как последовательности определенных действий. Дошкольники самостоятельно действовали по образцу, вовремя останавливались в выполнении того или иного задания, и переключались на выполнение другого. Во время прохождения исследования дети выдерживали задания, сохранялся интерес ( как один из аспектов учебной мотивации) , а также сохранялся необходимый и достаточно стабильный уровень работоспособности.

Для осуществления нашего исследования был использован ориентационный тест школьной зрелости А, Керна - Я. Йирасика, методика «Рисунок школы» Диагностика психологической готовности к школьному обучению впервые начала применятся за рубежом. В зарубежных исследованиях она часто обозначается как диагностика школьной зрелости.

Процедура определения психологической готовности к школе проходила в детском саду, поскольку при этом ребенок находился в привычной для него обстановке, а сама процедура исследования проходила на традиционные для детского сада занятия. Таким образом, сводилось до минимума стрессовое влияние. Необходимо сначала было установить дружелюбный непринужденный контакт. Для этого нужно было сначала познакомиться с детьми , найти индивидуальный подход. Все задания воспринимались детьми как игра. Атмосфера игры помогает расслабиться и уменьшает стрессовую ситуацию. Если ребенок тревожился, боялся отвечать, то со стороны экспериментатора исходила эмоциональная поддержка. Обследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе проводилась диагностика функциональной (психомоторной) готовности и произвольности внимания. Данная процедура носила групповой характер.

Каждому ребенку был предложен бланк, на лицевой стороне которого содержались данные о ребенке и было свободное место для рисования фигуры мужчины, на оборотной части в верху был образец письменных букв, а в нижней левой части образец группы точек. Карандаш располагался на листе так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук. Тест состоял из трех заданий.

Задание 1. Рисование мужской фигуры по памяти

Инструкция: « Вот на этой части листа ( показать ребенку) нарисуй какого- нибудь мужчину, так как ты умеешь. » Больше никакой помощи или же пояснения не допускается. Если дети будут спрашивать» как рисовать, но нужно ограничится фразой « рисуй как получится, как можешь» После того как дети справятся с первым заданием детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону.

Задание 2. Срисовывание слов написанных письменными буквами.

Инструкция: «Посмотри, что здесь написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй, может быть, у тебя получиться точно так же хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу « он ел суп», написанную письменными буквами. Если какой- нибудь ребенок неудачно угадает длину фразы, и одно слово не поместится в строчке, следует обратить внимание, что это слово можно написать выше или ниже.

Задание 3. Срисовывание группы точек.

Инструкция: «Посмотри, здесь нарисованы точки. Попробуй вот здесь, рядом,нарисовать точно так же». При этом нужно показывать, где ребенок должен рисовать, поскольку нужно считаться с возрастным ослаблением концентрации внимания.

Так как дети дошкольного возраста предпочтение отдают рисованию, процедура исследования была им достаточно интересна и увлекательна.

На втором этапе проводилась диагностика интеллектуальной готовности мальчиков и девочек к школьному обучению. Использовался опросник А. Керна - Й. Йирасика. Опрос проводился индивидуально с каждым ребенком. Были заданы вопросы, ребенку нужно было ответить. Во время беседы фиксировались данные, наблюдалась реакция и поведение ребенка. Ответы оценивались, суммируя баллы, с помощью которых были определены уровни вербального интеллекта.

2.2 Анализ результатов исследования

Результаты, полученные с использованием ориентационного теста школьной зрелости ( А. Керна - Й. Йирасика), и теста «Рисунок школы, направлены на определение развития тонкой моторики руки, координации движения и зрения, выявления общего уровня мышления, кругозора, интеллектуального развития, развития социальных качеств, а также уровень проявления тревожности, мотивации отношения ребенка к школе. По общему балу 3-х заданий были выявлены следующие различия в уровнях у мальчиков и девочек. Были получены следующие данные:



Рис. 2.1.Уровень диагностики моторики дошкольников



Рис. 2.2.Уровни диагностики моторики рук, различия между мальчиками и девочками.

Для сравнения результатов мы использовали критерий Манна- Уитни для независимых выборок.

Эти результаты свидетельствуют о том, что большее количество детей показывают удовлетворительный результат. По словам Я. Йирасика, удовлетворительный результат ориентационного теста является относительно надежным основанием для вывода о школьной зрелости с прогнозом хорошей школьной успеваемости, но неудовлетворительный результат не может служить достаточным основанием для вывода о школьной зрелости с прогнозом плохой школьной успеваемости.

Что касается расхождения результатов у мальчиков и девочек, то стоит отметить, что наблюдаются достоверные различия по показателям тонкой моторики руки, координации движения, концентрации внимания. Были выявлены более высокие показатели по этим параметрам у девочкек, при р = 0,04

Девочки более внимательны. Потребность в двигательной активности у мальчиков выражена больше, которая приводит и к своеобразию их поведения по сравнению с девочками. Они больше ерзают и отвлекаются на занятиях (более непоседливы), шумно ведут себя на отдыхе и, следовательно, чаще нарушают дисциплину, что напрямую влияет, на умение концентрировать свое внимания на заданиях, период продуктивной работы у мальчиков наступает позже, чем у девочек.

Анализируя полученные результаты определения расхождения уровня интеллекта по опроснику Йирасика, не было выявлено различий в ответах мальчиков и девочек. Можно предположить то, что в этой группе испытуемые находятся на одном уровне, что свидетельствует о хорошем развитом мышлении, памяти высокого уровня интеллекта, хорошей готовности к школьному обучению, при р = 0,9

Тест «Рисунок школы» предполагает исследовать отношения ребенка к школе, уровня школьной тревожности, мотивации. По этому тесту была выявлена тенденция к различиям мотивации у мальчиков и девочек. Более выражена мотивация к школьному обучению у девочек при р = 0,06. Мы предполагаем то, что девочки лучше мотивированы к обучению в школе. В рисунках, которые были выполнены девочками, преобладали теплые тона, цвет передает все эмоциональные оценки ребенка по отношению к изображаемому.

Положительное отношение к школе у девочек выражалось яркими чистыми тонами и сочетаниями их. У мальчиков же преобладали более темные тона при рисовании школы. Можно предположить, таким образом, что у большей части испытуемых сложилось положительное отношение к школе, и они зачастую готовы к процессу обучения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

В соответствии с гипотезой проведено исследования и выявлено:

. Существуют различия в проявлении психологической готовности к школьному обучению у мальчиков и девочек, поэтому и проблемы обучения в начальных классах у них тоже разные.

.Выводы по методикам свидетельствуют о том, что если брать во внимания развития интелектуальных способностей детей, то, не наблюдалось различий, а это говорит о хорошей интелектуальной готовности. Если же говорить о мотивации и диагностики развития тонкой моторики руки, координации движения и зрения,концентрации внимания, то были выявленны различия, результаты мальчиков немного ниже нежели результаты у девочек. Половая социализация девочки проходила преимущественно в стенах родительского дома, возле матери и была направлена на приобретение ею определенных форм поведения.

Отсюда полагают, что личностные и поведенческие различия между мальчиками и девочками возникают прежде всего как социальный феномен, который не определяется природными факторами в такой же степени, как морфологические и физиологические различия. У девочек речь более беглая, они быстрее читают и красивее пишут, болем внимательны, рассудительные но та сторона речи, которая связана с поиском: подбор словесных ассоциаций, решение кроссвордов - лучше удается мальчикам. У мальчиков сильнее развито пространственное представление, потому что выполнение пространственно-зрительных задач требует поиска.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе мы осуществили анализ психологической и педагогической литературы в соответствии с поставленными задачами. Нами была теоретически и эмпирически исследовалы различия в проявлении уровней психологической готовности у мальчиков и девочек обучающихся в школе.

Нами выполнено экспериментальное исследования, на группе детей, общая выборка которых составляет 50 человек: мальчиков 25, девочек 25.

Для реализации исследования использовались ориентационный тест школьной зрелости А. Керна - Я. Йирасика, методика «рисунок школы». В результате мы получили данные, раскрывающие различия в специфике психологической готовности мальчиков и девочек. Было выявлено, что у девочек сильнее развито непроизвольное и произвольное внимание, их больше привлекает конкретная наглядность. Они быстрее приспосабливаются к новой обстановке, чувствуют себя увереннее в необычных условиях. Девочки более усидчивы, что позволяет им адекватнее воспринимать требования педагога и выдерживать нагрузку в 35 минут.

Мальчики обладают большей физической силой по сравнению с девочками, но уступают им в выносливости. Мальчики более подвижны, раскованны, менее терпеливы и дисциплинированны, им меньше свойственны прилежание и усердие, что влияет на возможности как можно дольше концентрировать внимания на заданиях, менне развита мотивация учения у мальчиков, приспособиться к новым ограничивающим условиям мальчикам сложнее. Тревожность по отношению к тому что скоро идти в школу также зачастую присуща мальчикам. В рисунках у них преобладали сочетания темных гамм, тогда как в рисунках девочек преобладали теплые, яркые тонна цветов.

Показатели интелектуально развития удевочек и мальчиков находятся на одном уровне, никаких существенных различий не наблюдается, можно сказать, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать.

Таким образом, мы пришли к выводам:

- во- первых, существуют различия проявления готовности к обучению в школе у мальчиков и девочек;

во- вторых, для успешного обучения обследование детей необходимо для школы и для самих детей,

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М: Просвещение,1968.- С.38-96

. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. сред. Пер.учеб. заведений /Сост. Дубровина И.В., Зацепин В.В., Прихожан А.М.- М.: Издательский центр « Академия», 1999.- 320с.

. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучениию в школе: психолого - педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический Проект, 2003 - 256с.

. Выготский Л.С. Детская психология // Выготский Л.С. Собр. соч.: В.6 т- М.: Педагогика, 1984.- Т.4-432с.

. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.-3-е изд. - М.: Академический проект.2000.-184с.

. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика.1986 - Т.1. Психологическое развитие ребенка.- С.36-257

. Королева Л.М., Тарасенко Н.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Начальная школа. - 1990. - №7. - С. 17-22.

. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М.: знание - 1987 - 118с.

. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы уровня развития общения как показатель психологической готовности к школе // Вопросы психологии. - 1984. - №5.- С. 53.58.

. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991. - 152с.

. Локалова Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования // Вопросы психологии . - 2003.№1. - С. 27-40.

. Обухова Л.Ф. Детская ( возрастная ) психология. - М., 1996 - С. 264- 270.

. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста ( под редакцией Д.Б. Эльконина). - М.: Педагогика, 1998- 136 с.

. Пороцкая Е.Л. Исследование особенности позиции родителей по отношению к психологическому развитию дошкольников // Психолог в детском саду.- 2000.-№2-3. - С. - 204- 209.

. Психологическое развитие младших школьников: Эксперементальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1990. - 160 С.

. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие - М.: ВЛАДОС, 1996. - 529с.

. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы ( под редакцией Дубровиной И.В.). - М.: Изд. центр « Академия», 1995.- 128 с.

. Савенков А.И. У колыбели гения. - М.: Педагогическое общество Россия, 2000- 224с.

. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста // Вопросы психологии. - 1986.- №4.- С. - 36-43.

. Семего Н.Я. Технология психологического обследования ребенка старшего дошкольного возраста // Журнал практического психолога. - 1999. - №4- С. - 53- 73.

. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Тоновин. - Минск: Харвест, 1997. - 205 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 2.1.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Общая сума баллов по К.Йерасику | Цветовая гамма | Линии и характер рисунка | Сюжет | Общая сумма баллов по методике «рисунок школы» |
| 1 | 20 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 1 | -8 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 13 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 1 | 14 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 1 | 23 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 1 | 10 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | 13 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 1 | 13 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 1 | 10 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 1 | 15 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 1 | 33 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | 13 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| 1 | 13 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | -11 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 1 | -9 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 1 | 13 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| 1 | 23 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | -10 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| 1 | 13 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 1 | 20 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| 1 | -9 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 1 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 13 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 1 | 24 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 2 | 20 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2 | 10 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2 | 12 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 24 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 2 | 26 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 2 | 20 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 2 | -10 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 2 | 10 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2 | -10 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 2 | -10 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 2 | 24 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 2 | 13 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| 2 | 12 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 2 | 10 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 2 | 12 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| 2 | 22 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 25 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 10 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 2 | -10 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 2 | 24 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 2 | 28 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 2 | 19 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 2 | 20 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2 | 11 | 2 | 1 | 2 | 5 |
|  | 13 | 0 | 2 | 1 | 3 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 2.2.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Рисун.чел. | Рис.точек | слово | Общий бал |
| 1 | 6 | 8 | 3 | 17 |
| 1 | 4 | 8 | 9 | 21 |
| 1 | 5 | 9 | 8 | 22 |
| 1 | 9 | 10 | 9 | 28 |
| 1 | 2 | 8 | 7 | 17 |
| 1 | 3 | 8 | 9 | 20 |
| 1 | 9 | 5 | 6 | 20 |
| 1 | 4 | 6 | 2 | 12 |
| 1 | 4 | 8 | 7 | 19 |
| 1 | 5 | 10 | 8 | 23 |
| 1 | 4 | 8 | 9 | 21 |
| 1 | 2 | 1 | 3 | 6 |
| 1 | 8 | 8 | 9 | 25 |
| 1 | 5 | 5 | 8 | 18 |
| 1 | 3 | 10 | 6 | 19 |
| 1 | 2 | 10 | 4 | 16 |
| 1 | 3 | 7 | 5 | 15 |
| 1 | 3 | 8 | 9 | 20 |
| 1 | 7 | 5 | 3 | 15 |
| 1 | 5 | 10 | 9 | 24 |
| 1 | 4 | 7 | 5 | 16 |
| 1 | 2 | 7 | 1 | 10 |
| 1 | 5 | 9 | 9 | 23 |
| 1 | 2 | 10 | 9 | 21 |
| 1 | 3 | 9 | 5 | 17 |
| 2 | 8 | 7 | 9 | 24 |
| 2 | 2 | 7 | 5 | 14 |
| 2 | 4 | 8 | 7 | 19 |
| 2 | 2 | 7 | 9 | 18 |
| 2 | 6 | 9 | 7 | 22 |
| 2 | 5 | 10 | 10 | 25 |
| 2 | 7 | 9 | 8 | 24 |
| 2 | 5 | 8 | 7 | 20 |
| 2 | 5 | 4 | 6 | 15 |
| 2 | 1 | 5 | 6 | 12 |
| 2 | 10 | 10 | 9 | 29 |
| 2 | 7 | 8 | 10 | 25 |
| 2 | 6 | 8 | 9 | 23 |
| 2 | 10 | 6 | 7 | 23 |
| 2 | 5 | 7 | 9 | 21 |
| 2 | 8 | 10 | 9 | 27 |
| 2 | 5 | 9 | 6 | 20 |
| 2 | 4 | 10 | 9 | 23 |
| 2 | 4 | 9 | 9 | 22 |
| 2 | 10 | 10 | 10 | 30 |
| 2 | 7 | 5 | 6 | 18 |
| 2 | 8 | 10 | 9 | 27 |
| 2 | 2 | 7 | 8 | 17 |
| 2 | 4 | 3 | 6 | 13 |
| 2 | 9 | 9 | 8 | 26 |

Сравнительные результаты интеллектуального уровня развития мальчиков и девочек

Таблица 2.3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mann-Whitney U Test (111.sta) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| By variable МАЛЬЧ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Group 1: 1 Group 2: 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Rank Sum | Rank Sum |  |  |  | Z |  | Valid N | Valid N | 2\*1sided |
|  | Group 1 | Group 2 | U | Z | p-level | adjusted | p-level | Group 1 | Group 2 | exact p |
| ДЕВОЧ и мальчики | 641 | 634 | 309 | 0,06791 | 0,945858 | 0,068338 | 0,945517 | 25 | 25 | 0,954003 |

Уровни диагностики моторики рук, различия между мальчиками и девочками.

Таблица 2.4.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mann-Whitney U Test (111.sta) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| By variable МАЛЬЧ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Group 1: 1 Group 2: 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Rank Sum | Rank Sum |  |  |  | Z |  | Valid N | Valid N | 2\*1sided |
|  | Group 1 | Group 2 | U | Z | p-level | adjusted | p-level | Group 1 | Group 2 | exact p |
| ДЕВОЧ | 533,5 | 741,5 | 208,5 | -2,0179 | 0,04361 | -2,02212 | 0,043172 | 25 | 25 | 0,042891 |

Таблица 2.5.

Различия в уровнях тревожности, мотивации к школьному обучению у мальчиков и девочек

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mann-Whitney U Test (111.sta) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| By variable МАЛЬЧ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Group 1: 1 Group 2: 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Rank Sum | Rank Sum |  |  |  | Z |  | Valid N | Valid N | 2\*1sided |
|  | Group 1 | Group 2 | U | Z | p-level | adjusted | p-level | Group 1 | Group 2 | exact p |
| ДЕВОЧ | 733,5 | 541,5 | 216,5 | 1,862674 | 0,062517 | 1,895639 | 0,058017 | 25 | 25 | 0,062121 |