Министерство образования и науки РФ

Ивановский Государственный Университет

Социолого – психологический факультет

Курсовая работа

по общей психологии на тему:

"Готовность к школьному обучению шестилетних детей"

Выполнила студентка 3курса,

социолого-психологического

факультета,

отделения психологии,

Шахова Наталья Сергеевна

Проверил: Турчин А.С.

Иваново 2005 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Теоретические основы готовности первоклассников к школьному обучению.

1.1 Проблема готовности к школьному обучению

1.2 Личностная готовность к школьному обучению

1.3 Интеллектуальная готовность к школьному обучению

1.4 Социально-психологическая готовность к школьному обучению

Глава 2. Проблема готовности к школьному обучению шестилетних детей.

2.1 Трудности шестилетних детей, обучающихся в школе

2.2 Вопрос преемственности дошкольного образования и начального периода обучения школьного типа

2.3 Как помочь учителю получить знания о личности и индивидуальности шестилетнего ребенка.

Выводы по теоретической части

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Проблема готовности к школьному обучению в отечественной психологии и педагогике изучалась в различных аспектах. При этом в литературе выделяют самые разные виды готовности (личностная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная, физическая, готовность в социальном плане и др.).

На протяжении нескольких лет актуальным остается вопрос: "С шести или с семи лет нужно отдавать ребенка в первый класс?" Однозначно ответить на этот вопрос нельзя, так как необходимо учитывать несколько факторов, определяющих подготовленность ребенка к обучению. Появление нарушений в психо-социальной сфере ребенка в большинстве случаев обусловлено состоянием его здоровья, соблюдением режима дня и активного отдыха (Безруких М.М., Ефимова С.П.,1998). Именно от того насколько ребенок развит физически, психически, умственно и личностно, а также каково состояние здоровья ребенка, и будет зависеть с какого возраста необходимо начинать обучение в школе.

Готовности к школьному обучению способствуют ряд факторов: индивидуально-физиологические особенности ребенка, положительное отношение к учению, адекватная самооценка, правильно организованный учебно-воспитательный процесс, наличие психопрофилактических мероприятий в школе и т.д. недостаточная разработанность проблемы готовности к школе в теоретическом и практическом плане делает актуальным ее исследование.

Тема исследования в соответствии с вышесказанным, сформулирована следующим образом: " Личностная готовность к обучению в школе шестилетних детей ", что позволяет сосредоточиться на диагностике так называемых "нормальных" (а по сути, неизбежных, нормативных) трудностей шестилетних детей, обучающихся в школе.

Цель исследования – диагностика наиболее типичных проблем, связанных с возникающими "нормальными" трудностями шестилетних детей, обучающихся в школе.

Объектом исследования являются индивидуально-психологические особенности ребенка.

Предметом – взаимосвязь и динамика таких компонентов готовности дошкольников к школьному обучению, как мотивационный и семиотический.

Исследовательские задачи:

1. теоретический анализ литературы по данной проблеме;
2. изучение нормальных трудностей готовности 6-леток к школе.

Методологическая основа исследования: личностно-деятельностный подход к обучению и воспитанию учащихся, теория способностей Л.А.Венгера, идея А.В.Запорожца о самоценности возрастных периодов детств, теория деятельности А.Н.Леонтьева.

Методы исследования: педагогическое наблюдение, экспериментальный метод, методы опроса.

Теоретическая значимость и научная новизна исследования состоит в выявлении факторов, направленных на профилактику проблем, влияющих на успешность обучения в школе, создание системы адресной поддержки личности первоклассника, испытывающего психотравмирующее воздействие системы обучения школьного типа. Поступление ребенка в школу изменяет социальную ситуацию его развития. Для того чтобы начало школьного обучения стало стартовой точкой нового развития, ребенок должен быть готов к новым формам сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Практическая значимость исследования состоит в установлении степени личностной готовности к обучению в школе шестилетних детей, подготовке рекомендаций родителям, решающим отдать своего ребенка в школу с шести лет, воспитателям, учителям и психологам. Так как отношение к раннему началу обучения школьного типа до сих пор остается неоднозначным не только среди родителей, но и среди педагогов, работающих в современной школе.

Гипотеза исследования: установление в процессе диагностики готовности к школьному обучению у 6-леток наличия специфических, но в то же время, нормативных трудностей, прежде всего, несформированности позитивной мотивации, должно сопровождаться серией согласованных психолого-педагогических действий, способствующих их преодолению на заключительной стадии дошкольного образования.

Глава 1. Теоретические основы готовности первоклассников к школьному обучению

* 1. Проблема готовности к школьному обучению

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психолого-педагогической науки. В современной литературе пока не существует единого и четкого определения понятий "готовности" и "школьной зрелости". Так, А. Анастази (2) трактует понятие школьной зрелости как овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального усвоения школьной программы поведенческими характеристиками. С ней солидаризуются многие авторы (24;31;49;64;76).

Й. Шванцара более ёмко определяет школьную зрелость, как достижение такой степени в развитии, когда ребенок "становится способным принимать участие в школьном обучении". Он выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты готовности к школе(Диагностика психического развития, 1978)..

Л. И. Божович (8, 9) указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника .

Аналогичные взгляды развивал А. И. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению детей в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности её мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т. д.

Салмина Н.Г. отмечает, что готовность к школе – это сложное образование, включающее, помимо психологической готовности морфофункциональную зрелость (показатели которой разрабатывают гигиенисты и физиологи) и определенный уровень владения предметно-специфическими знаниями. Ею делается вывод о том, что готовность же в целом обеспечивает школьную адаптацию, успешность обучения (77).

По мнению Н.Г.Салминой , эти составляющие готовности не должны рассматриваться изолированно и тем более противопоставляться. Это оправдано и по нашему мнению, поскольку в литературе есть тенденция к "растаскиванию" готовности на отдельные ее подвиды (волевую, эмоциональную и интеллектуальную). Это не означает недооценки какой-то из составляющих готовность. Особенно это опасно в случае рассмотрения несформированности готовности. Так, например, трудности в обучении могут быть связаны с морфофункциональной незрелостью. Речевые дефекты могут, например, создавать непреодолимые при обычном обучении затруднения не только для овладения письмом, орфографией, но и в более широкие – в организации деятельности. В ряде случае это приводит к выбыванию детей с сохранным интеллектом в специальные школы.

Проблема предметно-специфической готовности разрабатывалась наиболее интенсивно в двух направлениях: диагностика (формирование) конституирующих, исходных знаний (типа задач Пиаже на сохранение для определения математической готовности) и диагностика конкретных навыков (счета, чтения и др.). Л.А.Венгер (13, 14), В.С.Мухина (49,50) и Н.Г.Салмина (77) особую роль при этом отводят пространственно-графической готовности и ее диагностике. Это связывается с той особой ролью, которую играет графическая деятельность в начале обучения, а также вытекает из анализа тех трудностей, которые возникают при ее осуществлении. Синоним такого вида готовности у Д.Б.Эльконина – владение средствами.

По мнению зарубежных авторов , около 80% трудностей в начальной школе связаны с письмом, что не удивительно. Графические умения, как отмечает Н.Н.Нечаев (52) , Салмина Н.Г. (77) , Л.Ф.Обухова (56), А.С.Турчин (84) и др., представляют собой сложный комплекс, включающий формирование зрительно-моторной координации, восприятие фигуро-фоновых отношений, положения в пространстве, ориентировку в системе координат и др. Несформированность отдельных составляющих его этого пространственно-графического комплекса создает трудности не только в начальной школе, но и на более поздних этапах обучения.

В педагогической психологии для определения уровня сформированности пространственно-графической готовности используется ряд специально разработанных методик, в том числе тест Векслера. Иногда используют методики М.Фростиг (94).

Исходной, а по сути, дискуссионной, для анализа проблемы психологической готовности детей к школе выступает периодизация развития, определяющая показатели, по которым осуществляется диагностика. Так, если принимается периодизация интеллектуального развития Ж.Пиаже (65) с выделением сенсомоторного, дооператорного и др. этапов, то используются соответствующие параметры, по которым осуществляется диагностика для выявления уровня интеллектуального развития ребенка (задачи на сохранение и др.).

В советской психологии понятие готовности специалистами в области возрастной и педагогической психологии рассматривалось с учетом специфики возраста (5;10;17;18;19;29;42;46;57;58 и др.). Возраст 6 – 7 лет квалифицируется как переходный, критический период детства ("кризис 7 лет").

Л.С.Выготский (20) характеризует возраст как целостное, динамическое образование, структуру, которая не складывается из отдельных частей, а предполагает наличие центрального новообразования, порождающего его основные свойства и проявления. В соответствии с этим, принципиально важно, чтобы диагностические методики включали не набор заданий для выявления различных процессов (памяти, мышления, внимания и др.), а выявляли центральное новообразование, которое обусловливает все другие свойства. В качестве центрального психологического новообразования детей 7 лет он называл "обобщение переживания", или "интеллектуализацию аффекта", Ребенок, прошедший данный критический возрастной период, способен, по мнению Л.С.Выготского , перейти от поведения, обусловленного непосредственно воспринимаемой ситуацией, к поведению и деятельности, подчиненной определенным правилам, сознательно принятым нормам.

Далее, процессы, являющиеся центральными в один из периодов, по мнению Л.С.Выготского, становятся побочными, т.е. соотношение центральных и побочных линий развития все время меняется. Последнее соответствует также и идее П.П.Блонского (55) о системном и смысловом строении сознания, согласно которой в центре сознания на каждом возрастном этапе находится лишь одна какая-то психическая функция, обеспечивающая психическое развитие.

Так, речь, выступая центральным новообразованием младенческого возраста, в школьном возрасте развивается, но уже не выступает центральным новообразованием. Эти два положения являются исходными в разработке критериев психического развития, в данном случае "готовности к школе".

В контексте нашего исследования мы будем опираться на периодизацию возрастного развития психики, данную Д.Б.Элькониным (90;91). В этом случае содержание понятия "психологическая готовность к школе" - это новообразования, возникающие в игре, как ведущей деятельности, в дошкольном возрасте и составляющие основу критического периода при переходе к школьному обучению.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований (4;23;27;45;82). Мы тоже будем придерживаться этого утверждения. В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты: личностная, интеллектуальная и социально-психологическая готовность.

1.2 Личностная готовность

Личностная готовность детей к школе (М.И.Лисина, Л.И.Божович, Р.С.Буре, Р.Б.Стеркина и др.) охватывает три основные сферы жизненных отношений ребенка:

* Отношения с окружающими взрослыми; важнейшим компонентом в них является произвольность, т.е. способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью, понимать условность учебных ситуаций; принимать взрослого в новом качестве – в качестве учителя;
* Взаимоотношения со сверстниками; они характеризуются появлением кооперативно-соревновательного типа общения, который начинает формироваться еще в игре (особенно в игре с правилами). Содержательное общение детей, происходящее в совместно-распределенной деятельности (игре, конструировании и др.) позволяет им понимать и учитывать действия и позиции партнеров;
* Отношение ребенка к самому себе. К концу старшего дошкольного возраста завышенная самооценка у ребенка начинает сменяться более адекватной и объективной. Это – один из важней показателей готовности к обучению школьного типа и новому образу жизни.

В личностную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы или так называемая "внутренняя позиция школьника" (Л.И.Божович). Это означает, что ребенок в своем социальном развитии перешел в новый возрастной период – младший школьный возраст. Она включает два типа мотивов учения: социальный, связанный с потребностью ребенка в общении с другими людьми, приобретении нового социального статуса, и познавательный, призывающий дошкольника к интеллектуальной активности и познанию нового непосредственно в учебной деятельности. Это новое (школьное) в содержании занятий, новый (школьный) тип взаимоотношений с взрослыми как учителем и сверстниками как одноклассниками. Такая положительная направленность ребенка в школу как особое учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения в школьно-учебную действительность, принятия школьных требований, полноценного включения в учебный процесс.

Готовым к школьному обучению считается ребенок, которого школа привлекает не своей внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможностью получать новые знание, что предполагает развитие познавательных интересов. Многие дети объясняют свое желание пойти в школу тем, что в школе они будут заниматься новой важной в социальном плане учебной деятельностью: "хочу учиться, чтобы быть как папа", "в школе задачи решают интересные". Если в пять лет, ребенок уверен, что он много знает, то в 7 лет он утверждает, что мало знает и хочет знать больше. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированности иерархической системы мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией.

Приступая к школьному обучению, ребенок должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к кардинальной перестройке всего образа жизни.

Новая внутренняя позиция школьника возникает к 7 годам. В широком смысле ее можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, когда причастность к ним переживается ребенком как его собственная потребность ("Хочу в школу"). Это отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней как к естественному и необходимому событию в жизни, когда ребенок не мыслит себя вне школы и понимает необходимость учения. Он проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий, предпочитая уроки грамоты и счета занятиям дошкольного типа (рисованию, музыке и пр.). Ребенок отказывается от характерного для дошкольного детства ориентации в плане организации деятельности и поведения, когда предпочитает коллективные классные занятия индивидуальному обучению дома, положительно относится к атрибутам дисциплины, предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способ оценки достижений (отметки) другим видам поощрения (сладостям, подаркам). Он признает авторитет учителя (Т.А. Нежнова), как организатора его обучения.

Становление внутренней позиции школьника проходит в два этапа. На первом появляется положительное отношение к школе, но ориентация на содержательные моменты школьно-учебной деятельности отсутствует. Ребенок выделяет лишь внешнюю, формальную сторону, он хочет пойти в школу, но при этом сохранить дошкольный образ жизни. А на следующем этапе возникает ориентация на социальные, хотя и не собственно учебные аспекты деятельности. Полностью сформированная позиция школьника включает сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни, хотя такого уровня достигают лишь немногие дети к 7 годам.

Таким образом, внутренняя позиция школьника – это субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых. Эти отношения характеризуют социальную ситуацию развития с ее внешней стороны. Внутренняя позиция представляет собой центральное психологическое новообразование кризиса 7 лет.

В личностной сфере для школьного обучения наиболее значимы произвольность поведения, соподчинение мотивов, сформированность элементов волевого поведения и волевых качеств. С этим согласны большинство авторов (А.Н.Леонтьев, Е.О.Смирнова, Н.Непомнящая, Н.А. Цыркун).

Оформление основных моментов волевого действия происходит к шести годам: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. И хотя все эти компоненты еще недостаточно развиты, поведение старшего дошкольника отличаются произвольностью. Он способен управлять своими движениями, вниманием, преднамеренно заучивать стихотворения, подчинять свои желания необходимости что-либо сделать, выполнять указания взрослого и действовать по правилам школьной жизни. За выполнением правил и их осознанием лежит система отношений между ребенком и взрослым. Произвольность поведения как раз и связана с превращением правил поведения во внутреннюю психологическую инстанцию (А.Н.Леонтьев), когда они выполняются без контроля взрослого. Кроме того, ребенок должен уметь ставить и достигать цель, преодолевая некоторые препятствия, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность.

Важнейшим новообразованием старшего дошкольного возраста является возникновение моральных мотивов (чувства долга), которые побуждают детей к занятию не привлекательной для них деятельностью (Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин). Личностная готовность предполагает и определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. У дошкольников появляются и "социальные эмоции", когда ребенок радуется, что смог справиться с теми или иными затруднениями (в том числе интеллектуальными), кому-то помочь, поступить по справедливости и т.д. (А.В.Запорожец, Я.З.Неверович, А.Д.Кошелева). К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие, и протекание учебной деятельности [6; 22, 37].

Многие психологи справедливо утверждают, что если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии интеллектуальной готовности к школе учиться ему трудно (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович). Успехи таких детей, как правило, носят крайне неустойчивый характер. Однако особое опасение вызывают те дошкольники, которые не хотят идти в школу. Некоторые из них ориентируются на печальный опыт "школьной жизни старших братьев или сестер", "не хочу, там двойки ставят, а потом дома ругают", "вот пойдешь в школу, там тебе покажут!" - вряд ли можно рассчитывать на то, что у него возникает желание учиться.

В наиболее явной форме особенности внутренней позиции детей 6-7 летнего возраста проявляются в игре в школу. Давно замечено, что центральным моментом игры у ребенка дошкольного возраста всегда становится наиболее важное и существенное для него в данный момент переживание, т.е. содержание игры всегда соответствует актуальным потребностям ребенка.

Следовательно, ребенка нужно психологически готовить к школе. Это особенно важно для 6-леток. Исследования показывают, что информация о школе, сообщаемая детям, должна быть им понятна и эмоционально насыщена. Для этого используют экскурсии в школу, беседы, рассказы о школе и учителях и т.д.

1.3 Интеллектуальная готовность ребенка к школе

В структуре психологических исследований интеллектуальная готовность изучена, пожалуй, лучше всех прочих компонентов.

Данный элемент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, опирается на реальные действия с предметами, их заместителями.

Достижения в развитии образного мышления подводят ребенка к порогу логики. Он уже способен устанавливать простейшие причинно-следственные связи и классифицировать объекты в соответствии с общепринятыми понятиями. Дети начинают понимать общие принципы. Связи и закономерности, лежащие в основе научного знания. Опора на реальные действия с предметами и их заместителями позволяет использовать разного рода предметные (материальные) и графические (материализованные) средства в функции модели. В последствии это становится одним из важнейших средств передачи теоретических знаний (А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, Н.В.Нижегородцева, Н.Г. Салмина, А.С.Турчин).

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить её в самостоятельную цель деятельности (1;7;8;10;22;47;53). Развитие интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;

- аналитическое мышление (способность постижения основным признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);

- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);

- логическое запоминание;

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

- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;

- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций (6; 24; 41).

Успешность обучения в школе зависит и от уровня владения детьми родным языком, от развития речи, на которой строится вся учебная деятельность. Освоение языковых структур, функций и форм речи (диалог, монолог) осуществляется в старшем дошкольном возрасте во взаимодействии с познавательным развитием и элементарным осознанием языковой действительности: словесного состава предложения, звуковой и смысловой сторон слова, формально-семантических отношений между словами, грамматической правильностью речи, структуры связного текста.

Развитие связной монологической речи играет особую роль в школьной готовности. С ее помощью ребенок может самостоятельно, без вмешательства взрослого изложить собственные мысли, пересказать текст. А в налаживании взаимоотношения с окружающими, установлении партнерских отношений с учителями и одноклассниками важна диалогическая форма речи. В процессе речевых занятий, а также в других видах деятельности формируется важнейшее свойство речи – произвольность, позволяющая будущему школьнику вслушиваться в обращенную к нему речь и понимать ее, сознательно анализировать языковую информацию, заключенную в учебных заданиях, планировать свои действия.

Развитие речи характеризуется также освоением синтаксиса, алфавита, единиц на разных синтаксических уровнях и правил их соединения. Это явление характеризует и процесс освоения содержания деятельности моделирования. Семиотические закономерности развития речи проявляются также и в том, что синтаксическое развитие проходит ряд ступеней или стадий: от употребления слов-предложений до развернутых высказываний. Это предполагает единство двух процессов – понимания и порождения высказывания (говорения).

Понимание, как всякое декодирование, требует идентификации предметов. В процессе понимания происходит не простое зеркальное отображение первоначальных значений, а добавление того, что может не совпадать с "авторским прочтением", т.е. система значений, в силу различий в содержании внутреннего плана сознания людей, может транслироваться в разном объеме и осознаваться с разным успехом в зависимости от ряда субъективных условий.

В силу коллективности человеческого вида, понимание и коммуникация всегда совершаются не только для самого себя, но и, прежде всего, для других (быть понятым другими, продемонстрировать свое понимание другому, и соответственно быть интересным в интеллектуальном и личностном плане кому-то другому чрезвычайно важно в любом возрасте).

Специфика освоения речи ребенком как знаково-символической системы заключается в многоуровневости этого процесса. В отличие от обучения школьного типа, не происходит заучивание алфавита и правил соединения, точнее этот процесс не выглядит со стороны таким, как, например, при первоначальном изучении иностранного языка. Совершенствование речевых структур происходит неосознанно в процессе реализации потребностей ребенка в понимании другого и взаимодействии с другими, а в утилитарном плане, в прямом воздействии и управлении его поведением с помощью "волшебных" семиотических средств (невербальных и вербальных).

Ребенок-дошкольник плохо рефлексирует различные семиотические аспекты собственной речи. Н.Г.Салмина отмечает, что компоненты знаковой ситуации не даны ребенку в речи изначально. Важным является формирование и развитие у ребенка умения выделять значащую форму, т.е. не только разъединять, но и соединять, разделяя форму и содержание, значение и объект референции, устанавливать взаимозависимости между компонентами.

В педагогической психологии в качестве общих закономерностей становления в речи дошкольника семиотической функции отмечают: 1) появление слова как компонента ситуации; 2) отделение слова от ситуации, когда оно начинает функционировать по законам, соответствующим семиотическим системам; 3) возникновение рефлексии на разделение планов (знаковая функция).

Развитие семиотической функции в изобразительной деятельности в литературе довольно часто рассматривается попутно, применительно влияния, оказываемого в процессе ее освоения на интеллектуальное развитие. Одним из немногих исследований, специально выполненных по проблеме семиотического содержания детской изобразительной деятельности является работа В.С.Мухиной (1981), считающей что, овладевая рисованием, ребенок овладевает именно знаково-символической деятельностью, поскольку она включает усвоение функций знака как обозначения и сообщения.

В исследованиях В.С.Мухиной и Н.Г.Салминой были уточнены стадии детского рисования. Развитие изобразительной деятельности, по их мнению, осуществляется по двум направлениям: понимание (декодирование) изображений и создание собственных графических конструктов.

Специфическое семиотическое содержание в этой деятельности проявляется в том, что освоение ее алфавита осуществляется вначале через установление связи со словом, а лишь позднее – через установление гомоморфного соответствия реальным объектам.

Развитие изобразительной деятельности идет от индивидуальных условных знаков к схематическому изображению и далее к иконическим знакам, в которых представлены визуально значимые признаки предметов и явлений. В.С.Мухина (1981) выделяет две функции знаково-символических средств, усваиваемых последовательно в рисовании: обозначение и сообщение. Согласно Н.Г.Салминой (1988), продукты изобразительной деятельности можно рассматривать как тексты, несущие определенное сообщение, что позволяет реализовывать коммуникативную функцию. На разных возрастных этапах детства осваиваются такие функции, как обозначение, изображение, раскрытие реальности и выражение эмоционально-оценочного отношения к ней.

Процесс декодирования изображений представляет определенную трудность не только для дошкольника, но, как показано в исследованиях В.В.Давыдова (1986), - и для младшего школьника. Сложность освоения визуальных знаково-символических средств отмечают многие зарубежные и отечественные исследователи (Арнхейм и др.). Ф.Брессон объясняет этот феномен отсутствием однозначной связи между вербальными и визуальными средствами. На это может накладываться возрастная специфика дошкольного возраста. Для старшего дошкольника рисунок выступает не как объект анализа, а как повод для придумывания сюжета, т.е. на первое место выступает проблема нестабильности алфавита и синтаксиса, что делает попытки как-то измерить количество информации, вычленяемой в картинке, малопродуктивными.

Специфическим условием успешности формирования семиотической функции выступает то, что место цели деятельности должно занять соотношение формы и содержания, а не просто формирование знания. Ее развитие идет по двум направлениям: 1) отдельным составляющим, их экспликации, связи между ними; 2) изменению характеристик составляющих (рефлексия, обратимость, инвариантность, интенция). Исследуя последовательность проявления семиотической функции в разных видах деятельности, Н.Г.Салмина (77) пришла к выводу, что последовательность их в усвоении определяется ведущим типом деятельности.

В литературе, посвященной различным аспектам использования семиотических средств в различных деятельностях, отмечается их важность для достижения целей деятельности, повышения качества прямого и побочного продукта, скорости формирования специальных умений и т.д.

Знаково-символические системы, используемые в учебной деятельности, принципиально различаются между собой по способам кодирования, сложности и четкости алфавита и синтаксиса, природе средств (визуальные – слуховые), произвольности – мотивированности, типам функционирования и др.

Учебная деятельность предполагает необходимость перевода одной знаково-символической системы в другую, в том числе перевода визуальных систем в вербальную и обратно, что очень трудно. Так, например, психолингвисты отмечают, что люди, говорящие на различных языках и выражающие одно объективное содержание, осуществляют одно и то же речевое действие. Однако, в различных языках оно реализуется на базе различных операциональных структур. Сложность перехода с одного языка на другой, а также сложность усвоения формы речевого выражения мысли на иностранном языке связана с различием операциональной структуры речевого акта. Существенным является и различие в способах освоения этих систем: систематическое научное – естественных языков и эмпирическое – других, что и определяет закономерности освоения этих систем.

Таким образом, в разных видах деятельности могут использоваться различные по способам построения и функционирования системы знаково-символических средств, что определяется их прагматической функцией.

В обобщающей работе (1988) Н.Г.Салмина попыталась сформулировать ряд принципиальных положений, выяснение которых существенным образом меняет акценты в организации обучения с использованием знаково-символических средств. Была установлена существенная связь уровней сформированности отдельных видов деятельности и уровней развития семиотической функции. Были уточнены содержательные характеристики действий и операций, соответствующие таким уровням развития семиотической функции, как замещение, кодирование, схематизация и моделирование.

В работах других авторов, как уже отмечалось, используется термин моделирование в расширительном его значении. Так, в научной школе Л.А.Венгера (1978), этим понятием обозначают перцептивное или наглядное моделирование. В нашем понимании речь в этом случае идет о кодировании. Е.Е.Сапогова моделированием называет уровни знаково-символической деятельности, более сложно организованные, нежели замещение (т.е. кодирование, схематизацию и собственно моделирование). Наиболее же высоким уровнем сформированности знаково-символической деятельности она считает мысленное экспериментирование

Специальная подготовка ребенка к школе особое внимание уделяет тем областям знания, которые будут востребованы в начальной школе – чтению, письму и элементарной математике. Методика обучения детей грамоте в детском саду (Л.Е.Журова, Л.Н.Невская, Н.В.Дурова и др.) была разработана на основе представлений Д.Б.Эльконина о механизмах чтения и роли в нем звукового анализа.

В ином подходе к обучению грамоте Е.Е.Шулешко и Т.В.Тарунтаевой лежит единство счета, чтения и письма как общекультурных навыков. Чтение и письмо рассматривается как единый синхронный процесс, в котором координируется работа слуха, зрения, голоса и движения. Обучение грамоте базируется на всех доступных ребенку видах деятельности: пении, музыцировании, конструировании, стихосложении, драматизации и т.п., в которых у детей вырабатывается координация движений, ритмические, темповые, мелодические, пространственные, мышечные и языковые навыки. Такое обучение предполагает новое содержательное диалогическое общение детей со сверстниками: обсуждение общей задачи и способов ее решения, распределения ролей, смену позиций (один пишет, другой читает, третий проверяет) и т.п. Так складывается детская общность, в которой каждый ребенок чувствует себя знающим, способным (вместе с другими) справиться с любой задачей и умеющим строить отношения с партнерами.

К концу дошкольного возраста, овладев элементами грамоты и специфически детскими видами деятельности, прежде всего игрой, конструированием и рисованием, ребенок проявляет осознанность и произвольность (90,91). Эти качественно новые образования делают возможным планирование и контроль, осознание и обобщение способов решения самых разных задач, что является важнейшими предпосылками учебной деятельности.

Почти все авторы, исследующие готовность к обучению в школе, уделяют произвольности особое место. В литературе существуют противоречивые данные о том, что с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего возраста, развивающегося внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны – слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе Д.Б Эльконин, А.Н.Леонтьев, Е.О.Смирнова, Е.Е.Кравцова, С.Н.Рубцова).

Д.Б.Эльконин (91, 92) считал, что произвольное поведение рождается в ролевой игре в коллективе детей. Она позволяет ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он может сделать в игре в одиночку, так как коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предлагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. "Функция контроля еще очень слаба, - пишет Д.Б.Эльконин, - и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно потому игру можно считать школой произвольного поведения" (Д.Б.Эльконин. Психология игры).

Из этой идеи о генезисе произвольности не ясно, какого уровня развития должна достичь последняя функция к переходному периоду от дошкольного к младшему школьному возрасту, т.е. к моменту поступления ребенка в школу. Ведь процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на некий уровень развития произвольного поведения. Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б.Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

* умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
* умение ориентироваться на заданную систему требований;
* умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задание, предлагаемые в устной форме;
* умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу (90).

Развивая эти положения, Д.Б.Эльконин ввел в качестве важнейшего компонента произвольного поведения "образец". Под произвольным поведением он понимает поведение, осуществляющееся с образцом и контролируемое путем сопоставления с этим эталоном.

В психологии принято положение о том, что развитие человека осуществляется через усвоение образцов человеческой деятельности обучающего и рассматривается как одна из форм сотрудничества с взрослым. Умение выполнять действие по образцу составляет "зону ближайшего развития" ребенка дошкольного возраста.

Что же понимается под образцом? Разъяснение дает теория поэтапного формирования умственных действий. Здесь выделены два вида образцов: "образец продукта" и "образец действия, приводящего к продукту". П.Я.Гальперин отмечает, что действие, которому ученик должен научиться, представляет собой объективный процесс, образец которого явно или не явно всегда наперед задан (21). В систематическом обучении такой образец выступает отчетливо. Это математические вычисления, чтение, письмо, грамматический анализ и т.д. Поскольку действие выполняется по образцу, в нем различают две части: ориентировочную, в которой сосредоточено управление действием по образцу, и исполнительную, состоящую из операций преобразования исходного материала в заданный продукт.

В проблеме формирование умственных действий анализируются пути формирования индивидуального опыта. П.Я.Гальперин указывает, что подражание означает действие по образцу, который дает другой человек; словесное разъяснение относится к тому, как надо делать, т.е. тоже к образцу действия.

В литературе исследуется роль различных видов образцов, способов работы с ними (А.Р.Лурия, Н.И.Подъяков, В.П.Сохина, Е.Д.Божович, О.А.Карабанова и др.). В зарубежной литературе отмечаются возрастные изменения в развитии подражания у детей. Пиаже пишет о том, что до семи лет подражание детей глобально, отсутствуют детали. Так, копируя дом, самолет, ребенок интересуется общим планом, опуская точные отношения, то же и в рисунке, который в этом возрасте рассматривается как подражание. К семи – восьми годам подражание, по Пиаже, становится детализированным, с анализом и интеллектуальным восстановлением модели, оно становиться продуманным и подчиненным интеллекту. В зарубежной литературе деятельность по воспроизведению образцов, копирование выделяется в качестве адекватной диагностической деятельности, которая является чувствительным показателем общего развития ребенка и позволяет обнаружить не только особенности зрительно-моторной координации, но и другие аспекты поведения.

Исходя из этого, мы считаем, что для анализа готовности детей к школе должна быть деятельность по образцу с получением материальных или материализованных продуктов. При этом могут быть введены два вида образцов: продукта и действия. Согласно А.Бине, правильное воспроизведение квадрата обычно наблюдается у детей уже около 5 лет. Например, воспроизведение простейших геометрических объектов, предусматривающее анализ визуально представленного образца и пространственную организацию листа, на котором будет воспроизведен образец. Умение соотносить продукт с образцом, оценивать и вносить коррекцию и др. Требования, которым должен отвечать продукт, в данном варианте не формулируется, а задается в визуально представленном образце, который и определяет способ действия. Другим вариантом является выполнение деятельности при вербальном формулировании требований (правил) с показом (или без) необходимого действия и его продукта.

Каковы критерии оценки такой деятельности? В основу такой оценки лежат структурный и функциональный анализ деятельности и план, в котором она выполняется. Исходя из того, что важным является не столько продукт, сколько характеристика ориентировочной, исполнительной деятельности, конкретными показателями готовности выступают:

1. функциональный анализ деятельности:
* наличие ориентировки (анализирует ли испытуемый образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом);
* характер ориентировки (свернутый, развернутый, хаотичность-организованность);
* размер шага ориентировки – мелкий, пооперационный, или крупный, блоками;

характеристика исполнительной части: хаотичные пробы и ошибки без анализа результата, соотнесения с условиями выполнения или исполнения с анализом результатов, самоконтролем; копирует ли испытуемый действия взрослого, другого учащегося или действует самостоятельно;

характеристика контрольной части: замечает ли ошибки, исправляет ли их и др.

Структурный анализ деятельности:

* принятие задачи как руководства к действию, адекватность принятия задачи, ее сохранение (или соскальзывание на другую), отношение к задаче, интерес;
* выполняемые действия, операции (соотносит ли с условиями);
* наличие контроля и оценки (оценка продуктов своей деятельности, характер отношения к замечаниям, успеху, неуспеху, исправление ошибок);
* отношение к оказываемой помощи, какая помощь нужна.

Существен также план, в котором выполняется деятельность, - предметный, графический, вербальный. В зарубежных исследованиях при диагностике придается особое значение вербальной форме деятельности. Во многих работах проводится мысль о том, что дети по-своему понимают высказывания взрослых, т.е. идет процесс перекодирования на свой язык, не всегда адекватный содержанию высказываний. Разработан ряд тестов на понимание языка, понимание смысла сказанного. Указывается на чрезвычайную сложность этой деятельности, предполагающую ряд действий (G.Denhiere, J. Langevin и др.).Отмечается, что уровень сформированности вербального плана позволяет установить самые надежные прогнозы относительно школьной успеваемости.

В понятие "психологическая готовность к школе" входит также "двигательная готовность". Общее физическое развитие ребенка перед поступлением в школу должно соответствовать возрасту. Однако особенно важно, чтобы были хорошо развиты мелкие мышцы кистей рук, иначе ребенок не сможет правильно держать ручку, будет быстро уставать при письме (45;46;42;50) и др.

Н.А.Берштейн (6) в своей теории показывает, что анатомическое развитие уровней построения движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений.

С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи. Если внимательно посмотреть на снимок головного мозга, то становится ясно, что двигательная и речевая области коры расположены рядом. В атласах головного мозга около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная близко от речевой зоны. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребенка. Проведенные М.М.Кольцовой, Л.Ф.Фоминой исследования и наблюдения показали, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей.

С 6-7 до 10 лет интенсивно развивается уровень регуляции произвольных движений во внешнем пространственном поле – движений, требующих прицеливания, копирования, подражания. Движения приобретают точность и силу, растет успешность действий, которые обеспечиваются уровнем регуляции осмысленных действий. В этом возрасте интенсивно развивается уровень регуляции произвольных движений во внешнем пространстве. Движения приобретают силу и точность. Ребенок может воспроизвести предложенное движение по словесной инструкции в отсутствии предмета, в связи с которым оно формировалось.

Не менее важным является координация глаза и движения руки. Психологи такую координацию называют зрительно-двигательной и считают её одной из самых главных составляющих психологической готовности к школе (27,53). Доказано также, что чем выше развита мелкая моторика, т. е. движения кистей рук, тем выше развитие речи и мышления ребенка. У ребенка с высоким уровнем развития мелкой моторики наблюдается и достаточно высокий уровень развития памяти и внимания. Поэтому крайне важно ещё до школы начать готовить руку ребенка к письму. Но учить ребенка писать до школы так, как это делают учителя, не следует, т. к. созревание зон головного мозга, отвечающих за зрительно-двигательную координацию, заканчивается в 6-7 лет, т. е. тогда, когда ребенок уже стал школьником. Подготовка же руки к письму до школы может заключаться в упражнениях и заданиях, направленных на развитие координации движений рук [17; 26;51].

У ребенка к 6 годам уже должно быть полностью сформировано умение выделять в рассматриваемой картинке ее отдельные части, что помогает ему одновременно смотреть на предмет и рисовать его. В школе это умение крайне необходимо, так как многие задания построены именно таким образом: учитель пишет на доске, а ученики должны переписать задание в тетрадь без ошибок. Вот почему так важно, чтобы и ребенка были согласованы действия глаз и руки, чтобы руки выполняли бы только то задание, которое дают им глаза [24;66;75].

Особую роль в развитии ручной умелости и зрительно-двигательной координации играет рисование. У ребенка, работающего кисточкой или карандашом, поза и положение рук очень приближены к тем, которые необходимы при письме, да и сама техника рисования напоминает технику письма. Правильная посадка при рисовании (лепке, игре за столом) чрезвычайно важна для формирования правильной осанки, сохранения зрения и здоровья внутренних органов [9; 10;17].

1.4 Социально-психологическая готовность

Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться в условиях новой общности.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в младшем дошкольном возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей, а также желание или нежелание посещать школу.

В многочисленных исследованиях (Я.Л.Коломинский, Т.А.Репина, В.Р.Кисловская, А.В.Кривчук, В.С.Мухина и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется в зависимости от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду (а затем и к школе) во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками.

Исследования, выполненные под руководством М.И.Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4-6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (в 6-7 лет) общение со сверстниками приобретает черты вне ситуативности – содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Как показали работы Р.А.Смирновой и Р.И.Терещук, выполненные в русле данного направления, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Помимо возрастных особенностей, уже в дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Психологической основой индивидуальных вариантов отношений к сверстнику является различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала (Е.О.Смирнова, В.М.Холмогорова). Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметно-объективное начало, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие переживания могут стать серьезным препятствием для развития у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [33;34;45;50].

Изменения взаимоотношений со сверстниками связаны с коллективным характером обучения. Это уже не игровые и не чисто дружеские отношения, а учебные, основанные на общей ответственности. Отметка и успех в учебе становятся главным критерием в оценке сверстниками друг друга и определяют положение ребенка в классе.

В детском саду обучение чаще всего ведется в игровой форме. Например, в гости к детям "приходит" зайка и просит нарисовать ему домик, "появляется Незнайка и загадывает загадки. Дошкольник имеет возможность действовать под влиянием собственных интересов и склонностей, выбирая особо привлекательный вид деятельности. В школе учебная деятельность обязательна для всех детей, она подчиняется строгому регламенту, жестким правилам, которые ребенок обязательно должен соблюдать.

Очень важный аспект готовности ребенка к обучению в школе связан с его взаимоотношениями с взрослыми. Общаясь и взаимодействуя с взрослыми, к концу дошкольного возраста он начинает ориентироваться не только на непосредственные, ситуационные отношения с ними, но и на определенные нормы и правила. Теперь дети испытывают потребность во внимании и сопереживании взрослого, они способны различать функции взрослого соответствующие разным ситуациям общения (на улице, дома, в учреждении).

В связи с переходом в школу меняется и отношение взрослых к ребенку. Ему предоставляется большая, чем дошкольнику, самостоятельность: он должен сам распределять время, следить за выполнением режима дня, не забывать о своих обязанностях, вовремя и качественно делать домашние задания.

С началом обучение в школе в окружении ребенка входит новый взрослый – учитель. Воспитатель выполнял материнские функции, обеспечивая все процессы жизнедеятельности воспитанников. Отношения с ним были непосредственные, доверительные и интимные. Дошкольнику прощались шалости и капризы. Взрослые, даже если и сердились, то скоро забывали об этом, стоило малышу сказать: "Я больше не буду". Оценивая деятельность дошкольника, взрослые чаще обращали внимание на положительные стороны. А если что-то у него не получилось, то поощряли за старание. С воспитателем можно было спорить, доказывать свою правоту, настаивать на своем мнении, нередко апеллируя к мнению родителей: "А мне мама сказала!".

Учитель в деятельности ребенка занимает иное место. Это, прежде всего, социальное лицо, представитель общества, которому оно доверило давать ребенку знания и оценивать успехи в учебе. Поэтому учитель является носителем новых эталонов, максимально авторитетным для ребенка человеком. Школьник принимает его точку зрения и нередко заявляет сверстникам и родителям: "А нам учительница в школе сказала…"

Кроме того, оценка, которую дает в школе учитель, не выражает его субъективное личное отношение, а показывает объективную меру значимости знаний ученика и выполнения им учебных заданий.

В сфере деятельности и общения к главным составляющим готовности к школьному обучению относятся формирование предпосылок учебной деятельности, когда ребенок принимает учебную задачу, понимает ее условность и условность правил, по которым она решается; регулирует собственную деятельность на основе самоконтроля и самооценки; осознает способы выполнения задания и проявляет умение учиться у взрослого.

Учебная задача отличается от практической, житейской результатом. При решении учебной задачи ребенок приходит к иному результату – изменениям в самом себе. А объектом учебной задачи выступает способ действия (Д.Б.Эльконин). поэтому и решение ее направлено на освоение способов действий. Следовательно, чтобы успешно учиться, ребенок должен понимать условный смысл учебной задачи, осознавать, что задание выполняется не для того, чтобы получить практический результат, а чему-то научиться. Рассматривать материал задачи ребенок должен не как описание житейской ситуации, а как средство научиться общему способу решения задач вообще.

Для того чтобы научиться решать учебные задачи, ребенок должен обращать внимание на способы выполнения действий. Он должен понимать, что приобретает знания для использования в будущей деятельности, "впрок".

Умение учиться у взрослого определяется внеситуативно-личностным, контекстным общением (Е.Е.Кравцова). причем ребенок понимает позицию взрослого как учителя и условность его требований. Только такое отношение ко взрослому помогает ребенку принять и успешно решить учебную задачу.

Эффективность обучения ребенка-дошкольника зависит от формы его общения со взрослым. В ситуативно-деловой форме общения взрослый выступает как партнер по игре в любой, даже учебной ситуации. Поэтому дети не могут сосредоточиться на словах взрослого, принять и удержать его задачу. Дети легко отвлекаются, переключаются на посторонние задачи и почти не реагируют на замечания взрослого.

При внеситуативно-познавательной форме общения у ребенка обострена потребность в признании и уважении взрослого, которая при обучении появляется в повышенной чувствительности к замечаниям. Детей привлекают только те задачи, которые получаются легко и вызывают одобрение взрослого. На порицание взрослого дети реагируют аффектами, обидами и отказом от деятельности.

При внеситуативно-личностном общении ярко проявляется внимание ко взрослому, умение слушать и понимать его слова. Дошкольники, хорошо владея вербальными средствами, сосредотачиваются на задаче, длительно удерживают ее, не переключаясь на посторонние предметы и действия, следуют инструкции. К поощрениям и порицаниям взрослого относятся адекватно. Порицания побуждают их изменить решение, искать более правильный способ решения задачи. Поощрения придают уверенность.

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

Таким образом, поступление в школу знаменует начало качественно нового этапа в жизни ребенка: меняет его отношение ко взрослым, сверстникам, самому себе и своей деятельности. Школа определяет переход к новому образу жизни, положению в обществе, условиям деятельности и общения. Исследование компонентов готовности в литературе свидетельствует о потенциальной возможности возникновения специфических нормативных трудностей в случае недостаточного внимания и формированию всех или какой-то части ее структурных характеристик.

Глава 2. Проблема готовности к школе шестилетних детей

2.1 Вопрос готовности к школе шестилетних детей

В мировой педагогической практике опыт организации обучения детей с 5-6 лет известен на протяжении более полувека. В отечественной педагогике подобные исследований связаны с именами Ш.А.Амонашвили [1], В.С.Мухиной [50] и др., к середине 80-х гг. изложивших свое понимание проблемы обучения в школе начиная с шестилетнего возраста. Не подвергая сомнению принципиальные возможности обучения детей этого возраста, исследования педагогов, психологов и гигиенистов указывают на возникающие проблемы, связанные с целым рядом факторов биологического и социального порядка. Особенности онтогенеза детей 7-го года жизни таковы: интенсивное наращивание показателей морфофункционального развития происходит с 6,5 лет, что и послужило причиной изучения проблемы функциональной готовности детей к систематическому обучению, т.е. систем организма, которые непосредственно связаны с выполнением требований школы: высшей нервной деятельности, моторики, сформированности речи (Н.Н.Куинджи, 1978; Т.Н, Сорокина, 1975, 1978; Т.Ю.Вишневецкая, 1977).

В современной психолого-педагогической литературе указывается, что шестилетним ребенок считается от 5 лет 5 месяцев и 29 дней до 6 лет 5 месяцев и 29 дней [4;28;53; 57;66 и др.].

Установлено: среди детей от 6 до 6,5 лет число функционально незрелых составляет 32%, а к 7 годам оно снижается до 13% (М.В.Антропова, С.П.Ефимова, О.А.Лосева, 1976; С.М.Громбах, !981 и др.). В "школьной судьбе" учащихся, функционально не готовых к обучению, прослеживается две тенденции:

* + - 1. часть таких детей не справляется с учебной нагрузкой и формирует ряды отстающих и второгодников;
			2. другая, особенно привлекающая внимание гигиенистов, выполняет требования школы, но ценой приобретения различных заболеваний.

Выявлено (Т.Ю.Вишневецкая, 1999): численность детей 6-ти летнего возраста, у которых биологический возраст соответствует паспортному, уменьшилось с 82,2% до 55,6%), а количество детей с замедленным развитием увеличилось в 3 раза. Кроме того, отмечено увеличение числа детей с дисгармоничным и резко дисгармоничным развитием (до 26,5%). Диагностика готовности к систематическому обучению показала: только 18,5% шестилеток являются "зрелыми", 49,3% - "среднезрелыми" и 32,2% - "незрелыми". Процент не готовых к систематическому обучению детей увеличился почти в 5 раз.

Из социальных факторов проблемными для здоровья и физического развития 6-летних детей являются условия их обучения. Выявлено, что школьное обучение негативно влияет на физическое развитие и показатели здоровья учащихся 6-летнего возраста по сравнению с их обучением в условиях детского сада (Н.К.Барсукова, 1984; М.В.Антропова с соавт., 1997). Так, отсутствие в школьном режиме 6-летних детей дневного сна отрицательно отражается на их физическом развитии: основные его показатели (рост, вес, становая сила) намного выше в группе детей с дневным сном (Л.Ф.Бережков с соавт., 1983).

Ребенок шести-семи лет может вырастать за год на 10 - 12 см, прибавление массы за то же время 2 - 2,5 кг. При этом в течение учебного года они растут неравномерно, буквально "вытягиваясь" за летние месяцы, когда снижаются нагрузки и улучшается структура питания. Меняются пропорции тела, приближаясь к пропорциям тела взрослых. Интенсивно идет развитие опорно-двигательной системы (скелета, суставно-связочного аппарата, мускулатуры), меняется ее внутреннее строение. Поскольку процессы окостенения еще не закончены, очень велика опасность нарушения осанки. Ребенку трудно удерживать статические позы и поэтому он стремится опереться грудной клеткой на край стола при чтении или письме.

При хорошем в целом развитии крупных мышц туловища и конечностей из-за несовершенства мелких мышц, связок, наличия большого количества хрящевых соединений в запястьях, неполного окостенения фаланг пальцев ребенку трудно подолгу писать. Хорошо справляясь с бегом, прыжками, катанием на коньках, умея выполнять все виды движений, шестилетний школьник не может также успешно выполнять мелкие и точные движения пальцев и кистей рук.

Статические позы для него тяжелы еще и потому, что мышцы спины развиты слабее, поэтому тяжелый портфель в одной руке или неправильная поза в процессе учебной работы могут привести к существенным функциональным отклонениям и нарушению осанки.

Не только кости и мышцы, но и нервная регуляция движений далека от совершенства. Основной контроль движения у шестилеток осуществляется на основе зрения. Они должны прослеживать всю траекторию движения от начала до конца. Специфические трудности этого периода связаны с требованиями к графическим умениям, недостаточно сформированным в дошкольном детстве, поэтому рисовать параллельные линии, выдерживать "наклон" букв. Легче писать крупные буквы [3;21;44;60 и др.].

Неодинаковое влияние школьного обучения на состояние здоровья, функциональное состояние детей 6 и 6,5 лет обусловлено существенными различиями в их высшей нервной деятельности и в реакциях организма на учебные нагрузки. Дети 6,5 лет демонстрируют более высокие количественные и качественные показатели умственной работоспособности и учебной активности. Даже среди функционально готовых к школьному обучению детей 6 и 6,5 лет установлены достоверные различия в их умственной деятельности (Н.М.Попова, В.М.Зубкова, С.А.Нетопина и др.).

В результате сравнительной оценки функционального состояния высших отделов центральной нервной системы (по данным регистрации биоэлектрической активности коры головного мозга) было установлено: у детей 5-6 лет в основном преобладает активность правого полушария. Это свидетельствует о наличии у них диффузного, генерализованного способа нервной организации головного мозга и недостаточной специализации полушарий по сравнению с детьми 7 лет. С деятельностью правого полушария связывается преимущественно образное, конкретное восприятие действительности. К семи годам постепенно происходит смена знака асимметрии со смещением доминантности в левое полушарие, что отражает развитие второй сигнальной системы и формирование абстрактного мышления (В.А.Айрапетянц, 1978).

Выявлены и возрастные различия в быстроте и точности реакции на словесную инструкцию: у 7-летних детей реакции вырабатывались относительно быстро, а выполнение инструкций было точным; среди 6-летних детей таких было меньшинство (Б.М.Курбатов, 1978). Лишь к 7-8 годам у детей формируются такие важные для обучения свойства, как координация, наблюдательность, зрительная долговременная память (Д.Н.Крылов, Т.П.Кулакова, Н.С. Кантонистова).

Сердечно-сосудистая система в шесть-семь лет наиболее уязвима, может давать отрицательную реакцию на увеличение физических и нервно-психических нагрузок. Не удивительно, что уже в первом классе возрастает количество жалоб на быструю утомляемость. Ситуация в чем-то является сходной с подростковой. У подростков тоже повышенная утомляемость объясняется диспропорцией возможностей сердечно-сосудистой системы и общей мышечной массы.

Многочисленные наблюдения свидетельствуют: у детей 6,5 лет уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы выше, и, как следствие, она более устойчива к неблагоприятным воздействиям средовых факторов; дети 6,5 лет более устойчивы к простудным заболеваниям, у них отмечается меньше астеноневротических реакций и нарушений зрения к концу учебного года (у детей 6 лет, обучающихся в школе, эти показатели увеличиваются в 2-2,5 раза.

Даже внешне шестилетки заметно отличаются друг от друга, что может быть связано как с особенностями роста и созревания организма, так и с наличием или отсутствием школьной зрелости. Учителю важно помнить, что девочки опережают мальчиков по физическим, а иногда и психическим параметрам в среднем на полгода. Все органы и системы, в том числе и зоны коры головного мозга, созревают не одновременно (и не синхронно). На каждом возрастом этапе у каждого ребенка могут быть существенные различия, многие задатки к шести годам еще могут находиться в скрытом, латентном состоянии.

Можно и дальше приводить факты, свидетельствующие о несовершенстве организма маленького школьника, но нельзя не назвать и достижения возраста. Заметно меняется функциональная зрелость мозга, что позволяет в работе с детьми использовать более насыщенный поток информации. Слово для них приобретает статус "сигнала сигналов", т.е. они могут подчинять свое поведение словесной инструкции [30;36;62]. Внимание становится в большей мере устойчивым (в дидактической игре оно удерживается до получаса). Однако произвольное внимание еще неустойчиво. Если появляется какой-то яркий, отвлекающий фактор, внимание легко переключается на новый объект. Именно поэтому важен показ, действие, а не только словесное объяснение [9;16;68;85;87;95].

Шестилетки по сравнению с пятилетними детьми, безусловно, многое умеют выполнять быстрее и качественнее. В отличие от пятилетних, они уже способны к конструктивному реагированию, могут принимать критику и помощь взрослого. Хотя и без "особого удовольствия", могут рисовать по образцу, все же предпочитая рисовать "по замыслу". Если младшие предпочитают не исправлять, а начать новый рисунок, то шестилеткам важно знать "как надо", и они уже сами пытаются вносить соответствующие исправления. В дальнейшем именно способность принимать критику другого позволяет им легче постигать особенности способов исполнения новых действий.

Они планируют свою деятельность и деятельность малой группы. Однако, как отмечает В.С.Мухина [50], сохраняется высокая конкурентность и недостаточно критическое восприятие своих возможностей. Это особенно выступает в соревновательных видах занятий, где правила оценивания успеха, и неудачи недостаточно открыты, и дети ищут виновника проигрыша, не относя промах или отставание на свой счет. Дети в этом возрасте обладают в разной степени сформированными организаторскими умениями.

Уровень развития их словесного мышления и фантазии позволяет им самим выбирать сюжет, строить игру, формулировать правила игры [25;87;92]. Однако они уже не претендуют на роль первого плана, если не уверены в том, что гарантированно ее получат. Они уже прекрасно знают, как тяжело переживать отказ детской группы в занятии "руководящей должности". Для этого не достаточно владеть ключевым предметом (например, быть хозяином мяча, и поэтому обеспечить себе роль капитана команды), надо еще уметь планировать весь спектр ролевых действий (за себя и, частично, за партнеров).

При играх "в школу", как отмечала Л.И.Божович [7], готовые в психологическом плане дети играют "в урок", в то время как не готовые играют "в перемену", т.е. первые способны моделировать содержание новой для них деятельности, настаивая на серьезном характере и "настоящем" содержании такой игры (пишут, рисуют и сами ставят себе пятерки). Но какими бы большими по сравнению с другими детьми они ни казались, в психологическом плане это все-таки дошкольники [1;35;41;69;88].

Высокая эмоциональность дошкольника может тоже создавать педагогу дополнительные трудности с организацией учебной работы. Надо помнить, что из-за высокой истощаемости нервных клеток коры головного мозга уже после 10-15 минут интенсивной работы наступает "охранительное торможение", начинаются отвлечения внимания или "двигательное беспокойство", расторможенность [9;26;70;93].

У шестилеток можно определенно говорить не о характере, который еще формируется, а о темпераменте, в основе которого лежит сочетание свойств нервной системы. Последние проявляются в общей психологической активности, моторике, эмоциональности, т.е. в поведении ребенка. На основе учета свойств нервной системы учитель должен осуществлять индивидуальный подход к ученику [14;43;67;71;84 и др.]. В последнее время отмечено, что слабость и инертность нервной системы могут быть как наследственными, так и явиться результатом ослабления здоровья, ухудшения самочувствия [3;33;79].

Важным фактом развития личности дошкольника является и появление более четко выраженной нравственной позиции. Шестилетний ребенок морально слаб: он может "колдовать" в ходе спортивного соревнования, "обзываться" в случае проигрыша, стремиться к реваншу. Однако его поведение в большей степени подчинено моральным нормам, и эти нормы он уже может обосновывать. Все же в этом возрасте преобладает "мораль в действии". Из-за этого часты кратковременные конфликты, в ходе которых дети могут оперировать такими нравственными категориями, как стыд, жадность, доброта, грубость и т.д.

Таким образом, все эти данные служат весомым аргументом в пользу отсрочки систематического обучения в школе детей, не достигших 6,5 лет к началу учебного года.

Следует также подчеркнуть, что решение вопроса о приеме детей в школу с 6-летнего возраста не следует рассматривать в отрыве от социально-экономических проблем нашего общества, которые привели к значительному ухудшению здоровья детей, к резкому снижению возможностей их лечения, оздоровления и отдыха, к исчезновению эффективных форм физического воспитания, к снижению эффективных форм физического воспитания, к ухудшению качества питания, к снижению возможностей обновления и улучшения материальной базы образовательных учреждений и т.д. (Г.П.Юрко, Л.В.Веремкович, И.П.Лашнева, 1993; Г.М.Насыбуллина, Н.В.Рябова, 1996). Все это дает основания предполагать, что негативное влияние школьного обучения на 6-летних детей в современных условиях будет значительно выше, чем два десятилетия назад.

2.2 Вопрос преемственности дошкольного образования и начального периода обучения школьного типа

Проблема преемственности дошкольного образования и образования, получаемого детьми в начальном звене школы, является "вечной" проблемой отечественного образования. Никто не оспаривает необходимость ее решения, но ясности нет. Подходя к рассмотрению этой проблемы надо честно ответить на ряд вопросов: 1) что понимать под преемственностью (тождество методов, содержания или иное)? 2) кто будет отслеживать эту преемственность (кто такой большой специалист, чтобы успешно разбираться в тонкостях дошкольного образования и современных технологиях обучения младших школьников)? 3) в каких единицах измерять эту преемственность? И совсем уж кощунственный "детский вопрос" - а зачем нужна преемственность?

Современная начальная школа предъявляет такие требования к умственному развитию ребенка, поступающего в первый класс, которые напрямую связаны с качеством умственной деятельности, с наличием у будущего школьника не простого запаса представлений, именуемого "кругозором" и выражающегося в педагогическом требовании учета уровня общего интеллектуального развития [7;8;82]. Ребенок должен быть готов к социальной позиции школьника. Последнее позволяет включить в число значимых факторов такие, как уровень сформированности коммуникативных умений, морально-волевую и эмоциональную готовность, не забывая о качестве высших психических функций (памяти, мышления и воображения). В связи с этим, и к преемственности дошкольного и школьного образования надо подходить с иных позиций, четко определяя основные понятия.

Что же понимать под термином преемственность? Одним из принципов дидактики является принцип последовательности или системности образования [29]. В этом случае преемственность может быть истолкована как соблюдение научно-обоснованной последовательности в приобретении образования, раз уж оно непрерывное.

Есть ли такая преемственность в традиционной школе? Безусловно, есть. Школа прямо продолжает использовать тот опыт, который накоплен ребенком то ли благодаря, то ли вопреки дошкольному образованию [86]. В этом случае школа эксплуатирует, и довольно долго, те психические качества личности, которые сложились в дошкольном детстве, и не гонится за развитием. Так, упор делается на заучивание, повторение, подражание учителю. И это получается, потому что центральной психической функцией, обеспечивающей развитие в дошкольном возрасте, является память. Она ведет за собой все прочие познавательные процессы дошкольника. Но в начальной школе развитие должно уже обеспечивать "новое мышление" - логическое или теоретическое. Конечно, и эта цель ставится, но ее трудно решить в рамках традиционного обучения [12;36;59;84].

Отвечая на вопрос о том, что считать преемственностью можно выделить два варианта:

1) преемственность "предметная", когда, например, иностранный язык, изучавшийся на протяжении одного-двух лет в детском саду, продолжают изучать в первом классе на основе пройденного;

2) преемственность технологическая, когда в образовательной программе ДОУ заложена педагогическая технология, которая не противоречит школьной и может обогащаться в последующем, не вызывая внутреннего протеста у маленького школьника, который почему-то должен забыть то, что он уже все "умел", что уже читает и считает, и вновь долго и упорно выводить крючочки и складывать и вычитать в пределах первого десятка. Если дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) работает по инновационной программе, для технологической преемственности создаются более благоприятные условия, поскольку учителя могут переориентироваться на более высокие цели с учетом иных возможностей выпускников ДОУ.

Кто будет отслеживать преемственность кроме зам. директора по начальной школе? Этим может заниматься школьный практический психолог. Для этого ему необходимо иметь опыт изучения психики дошкольника и младшего школьника, знать программы ДОУ и начальной школы и главное - вести психокоррекционную работу, помогая детям справиться с нормальными трудностями этого периода детства.

Очень важно администрации школы организовать сотрудничество с психологом и воспитателями ДОУ, которые могут со своей стороны дать очень ценную информацию об индивидуальных особенностях личности каждого своего выпускника. Изучение психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что более высокий эффект в этом плане связан с реализацией принципов развивающего обучения. Так, средние показатели уровня интеллектуального развития у нынешних шестилеток - из инновационных ДОУ существенно выше тех, что демонстрируют дети, приходящие на психологическую диагностику из других ДОУ с традиционной программой. Это, в частности, позволяет реализовывать бесконфликтно педагогическую технологию системы Л.В.Занкова и получать хорошие результаты в обучении практически всех выпускников ДОУ с программой "Развитие" [84].

Что же делать с теми классами, которые формируются из детей, посещавших ДОУ с традиционной программой?

Наблюдения показывают: одна из главных причин сложной адаптации к школе (и, соответственно, трудностей в решении проблем преемственности) состоит в резкой смене стиля общения взрослых с ребенком. Свойственные учителям авторитаризм, назидательная позиция ("Так надо", "Ты должен"), негативные оценки подавляют инициативу детей, рождает у них неуверенность в себе. Поэтому первоклассники теряют интерес к учению, становятся тревожными, что отрицательно сказывается на психике. Кроме того, ведущим видом деятельности детей 6 лет остается игра. Поэтому в первом классе необходимы особые приемы и методы, способствующие постепенному формированию навыков учебной деятельности. И этому важно научить педагогов. Желательно, чтобы шестилетки обучались на базе детских садов, поскольку только здесь можно обеспечить психоэмоциональный комфорт ребенка, его потребностей в полноценном питании, сне, интересном отдыхе и т.д. Не менее важно, что именно в детском саду есть возможность равномерно распределить нагрузку на ребенка в течение дня, обеспечить индивидуальный подход к каждому. К сожалению, в последнее время их все чаще переводят в обычную начальную школу.

Психологи, причисляющие себя к сторонникам личностного подхода к обучению, в том числе И.С.Якиманская [67] и др., подчеркивают особую значимость индивидуального подхода к ребенку и требуют построения совершенно иной, практически новой системы образования, начиная с первого этапа обучения (начальной школы).

Что же еще мешает шестилетнему дошкольнику быть по-настоящему готовым к школе?

Во-первых, как отмечалось еще в первые годы существования классов шестилеток, каждый "лишний" месяц, в особенности для мальчиков, существенным образом влияет не только на психофизиологические характеристики, но и на показатели интеллектуального развития.

Во-вторых, некоторая "недозрелость" психических новообразований проявляется в нестабильных сочетаниях, что приводит к тому, что "сколько шестилетних детей - столько и проблем". Так, детей могут буквально "натаскивать" родители и даже репетиторы не только на соответствующие знания, умения, навыки, но и "разучивать" ответы на вопросы тестов.

В-третьих, нельзя без конца усложнять процедуры тестирования. Ряд тестов могут представляться малоценными, поскольку ориентированы на "вчерашний день" дошкольника, а не на выявление глубины зоны ближайшего развития интеллекта шестилеток.

В-четвертых, известный отечественный психолог П.Я.Гальперин [21] предупреждал о том, что сформированное по изолированной от практики дошкольника программе логическое мышление не выступает фактом развития. Дети могут воспроизводить не только то, что требуется запомнить, но и выполнять некоторые логические операции, тут же "попадая впросак" при выполнении заданий на классификацию или сравнение однородных объектов. Проблема усугубляется также угрозой перегрузки, поскольку растет количество детей ослабленных и часто болеющих. Отрицательно влияют и чисто социальные причины.

Весьма важно выяснить возможности "гибкого реагирования" психолога и определить те основные методологические принципы, на которых должна базироваться современная программа образовательного учреждения. Иначе требования психолога не будут приняты к исполнению воспитателями ДОУ или учителями начальной школы. Если уж дети оказались "условно-зрелыми", надо вводить специальный корректирующий учебный предмет, обеспечивать технологическую сторону преемственности, по сути, в течение уже первого года обучения школьного типа.

Современные дошкольные программы (например, "Радуга", "Развитие", "Детство") ориентированы прежде всего на воспитание и всестороннее развитие ребенка, а также формирование навыков учебной деятельности в игре, экспериментировании, наблюдении и т.д. В программах начальной школы главной целью является обучение детей конкретным навыкам (письму, чтению и т.д.), накопление знаний по определенным темам. Предполагается, что вопросы воспитания учащихся решаются опосредованно, только через учебный материал и только в урочное время. Вероятно, это тоже является причиной возникающих проблем в преемственности и адаптации детей к школе.

Таким образом, чтобы обеспечить преемственность, нужно:

1. скоординировать содержание программ детского сада и школы и создать единые технологии (для воспитателей вводить не искаженные научные знания, но учитывающие возрастные возможности детей, а для учителей – основанные на учете психологических особенностей детей 6-7 лет). Предварительно этим методикам необходимо научить будущих педагогов.
2. в организационном плане преемственность эффективнее осуществляется в рамках комплекса единого учреждения типа "школа -детский сад" (один педагогический коллектив выбирает наиболее подходящие программы). В рамках одного учреждения намного легче продумать единые формы урочной и внеурочной работы педагогов с детьми 5-8 лет с учетом их возрастных, а также индивидуальных особенностей.

Итак, преемственность должна строиться:

* + на учете возрастных и психологических особенностей детей 5-8 лет;
	+ на единых целях воспитания и обучения детей;
	+ на единстве требований взрослых (педагогов, психологов, родителей), согласующихся с выбранной образовательной программой;
	+ на обеспечении школ и детских садов наглядными пособиями, методическими разработками для педагогов, детей и родителей.

Кроме того, в средних и высших учебных заведениях больше внимания должно уделяться психологическим вопросам преемственности.

2.3 Как помочь учителю получить знания о личности и индивидуальности шестилетнего ребенка

В публицистической и психолого-педагогической литературе на протяжении десятилетий ведется дискуссия о том, надо ли проводить отборочные испытания будущих первоклассников. В постановлениях Министерства Образования Российской Федерации [54] указывается на недопустимость создания ситуации экзамена при зачислении детей в первый класс, а также фиксируется положение о рекомендательном характере мнения медико-психологической комиссии. Это придает особую значимость той информации, которую учитель получает самостоятельно о каждом из своих учеников в первые дни и недели их школьной жизнедеятельности. В то же время, это же может способствовать возникновению нормативных трудностей адаптации ребенка к школе. Каждый педагог имеет собственное представление о порядке знакомства с детьми, зачисленными в его первый класс. По нашему мнению, это знакомство целесообразно проводить в форме индивидуальной беседы в течение первых дней и недель пребывания ребенка в школе.

Учитывая психофизиологические особенности возраста, учителю целесообразно ограничиваться в процессе знакомства с очередным первоклассником беседой продолжительностью 15-20 минут. Метод, сочетающий положительные стороны беседы и естественного эксперимента, был впервые эффективно применен известным швейцарским детским психологом Жаном Пиаже (клиническая беседа). Суть такого типа беседы состоит в выявлении знаний и умений ребенка в процессе непосредственного доверительного общения в сочетании с практическими действиями по выполнению заданий в материальном или графическом плане [65]. Такой подход считается оправданным, так как естественное детское экспериментирование, как показывает более чем десятилетний опыт изучения шестилеток в нашей стране, является наиболее эффективным методом обучения маленьких школьников.

Школьный психолог, в ходе диагностики готовности к школе, обычно сосредоточен на выявлении одного вида готовности, а именно, готовности в интеллектуальном плане. Учитель, безусловно, должен принимать его рекомендации, так как сведения, полученные в процессе этой диагностики, свидетельствуют об уровне развития познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), особенностях внимания. У шестилеток должно быть сформировано "хорошее" наглядно-образное или эмпирическое мышление. Мышление такого вида называют каталогизирующим или классифицирующим. Ребенок на его основе выделяет признаки объекта, сравнивает объекты, находя сходство и различия, пытается определить причинно-следственные связи, уточняет детали, делает выводы и т.д. Но он не может на основе этого мышления выполнять безошибочно логические операции (если его этому не учили специально).

После начала обучения школьного типа необходимо получить более полную информацию об индивидуальных особенностях личности каждого ребенка. Учителя, в процессе проведения беседы, должно интересовать следующее: умеет ли ребенок выслушивать высказывания учителя, (приходит на их основе к простейшим выводам, обобщениям) и может ли продолжить простое высказывание взрослого по смыслу. В последнем случае можно использовать методику незавершенных предложений.

Не менее ценной для учителя будет информация о сформированности способов общения или уровнях, на которых ребенок способен общаться с взрослым. Л.А.Венгер и М.И.Лисина особо выделяли такой вид готовности к школе, как готовность в коммуникативном плане. М.И.Лисина (45) утверждала, что если ребенок не способен к внеситуативно-личностному общению, т.е. не проявляет инициативы в выявлении особенностей духовного мира другого, в том числе и взрослого, то он не готов к школе в коммуникативном плане. Такие дети не принимают во внимание интересы других людей, не проявляют инициативы в общении, выходящем за рамки наличной ситуации. Протоколировать ход такой беседы можно, прибегая к сокращениям и условным обозначениям, иначе ребенку будет трудно удерживать внимание.

Примерные направления, по которым А.С.Турчин рекомендует проводить клиническую беседу с 6-летками:

1. Как представляет себе ребенок значение своего поступления в школу?

2. Какое представление имеет о содержании и характере деятельности школьников?

3. Состояние здоровья.

4. Овладение навыками личной гигиены (что знает и делает сам).

5. Овладение общими трудовыми навыками.

6. Наличие определенных представлений об окружающей жизни и умение рассказать об этом.

7. Наличие экологических знаний.

8. Особенности развития познавательных процессов.

9. Владение игровыми навыками и умениями.

10. Знание родного языка. Особенности речевого развития.

11. Элементарные математические представления.

12. Знания, умения и навыки в области человеческого общения.

Учителю самому целесообразно определить уровень достаточности полноты ответа, всячески поощряя самостоятельность ребенка, не давая отвлечься от предмета обсуждения. Поскольку беседа имеет характер клинического исследования, целесообразно отметить, что учитель должен иметь иллюстративный материал, который может использовать для проверки понимания ребенком того, о чем только что было сказано. Так, ребенок, заявляющий о том, что он не знает буквы, может довольно бегло читать по предложенной ему книге. И, напротив, городские дети могут проходить собеседование сразу в нескольких школах, запоминая правильные ответы. Целесообразно выслушивать аргументацию ребенка, так как может выясниться отсутствие понимания данных им ответов, которые, в силу хорошей памяти, существуют в его сознании на уровне "заклинаний", а не как подлинные научные знания или "психологические орудия".

Целесообразно дать некоторые пояснения по поводу направлений беседы. Так, в первом и втором пунктах устанавливается уровень представлений ребенка о школе и учебной деятельности младшего школьника. Не секрет, что многих детей до школы привлекает, прежде всего, внешняя сторона школьной жизни, не связанная с учебной деятельностью. Необходимо выяснить тип мотивации, а именно: появились ли уже мотивы, связанные с учебной деятельностью или преобладает игровая мотивация [47].

Пункт, характеризующий трудовые умения и навыки, дает также некоторые данные о мышлении и предпосылках учебной деятельности,

таких, как способность "удерживать" задачу, следить за рассуждением другого человека, особенностях целеполагания и т.д.

При изучении особенностей познавательной сферы на основе рассказа ребенка о каком-то знакомом ему предмете желательно обращать внимание на умение вычленять признаки, определять свойства предмета в зависимости от материала (твердый, мягкий, гибкий, легкий и т.д.). В случае затруднений можно перейти к рассмотрению реального предмета, а не его заместителя (картинки, модели).

Исследование процессов памяти не должно быть продолжительным. Проводится оно с использованием знакомых маленькому собеседнику сказок, считалок, загадок и др. Новый материал должен быть подобран для запоминания и воспроизведения с учетом возрастных особенностей учащихся начальных классов. В ходе выполнения этих заданий можно получить также информацию о ведущем типе памяти (слуховом, зрительном), что желательно учитывать и в ходе поурочной деятельности.

При изучении мышления у некоторых шестилеток будут выявлены "феномены Пиаже". Причины этого явления многократно объяснялись в литературе по детской психологии [10;22;41;73;85 и др.]. "Хорошее" эмпирическое (наглядно-образное) мышление можно определить на основе успешности выполнения заданий на сравнение, типа "Найди рисунок-двойник...", "Где две одинаковых?", "Пятый - лишний". Надо отмечать и степень интеллектуальной активности ребенка. Если он не проявляет любопытства и интереса даже в отношении выполнения вполне посильных для него заданий, например, при работе с иллюстративным материалом, - это тревожный симптом. Учителю целесообразно обратить внимание практического психолога на этот факт, так как велика вероятность наличия задержки психического развития или интеллектуальная пассивность.

Шестилетки обычно охотно рассказывают об игре, что дает возможность не только снять напряжение и активизировать внимание ребенка, но и косвенным путем получить информацию о свойствах личности, ее самооценке, уровне притязаний, а также знаниях в области нравственных отношений. Выяснение того, какие игры любит (или не любит) ребенок и почему, может дать информацию о тяготении к тому или иному ролевому поведению, стремлению к доминированию в группе, наличии страхов, половой идентификации и др.

Желательно в ходе наблюдения фиксировать эмоциональные реакции ребенка, как вербальные, проявляющиеся в интонации, темпе речи, паузах, эмоциональном тоне, так и невербальные (жесты, мимика). Необходимо постоянно следить за настроением ребенка, варьировать вопросы, в случае необходимости предлагая "нормируемую помощь", т.е. пытаться определить границы "зоны ближайшего развития" [84]. Учитывая особенности нервной системы (силу, слабость, инертность, преобладание возбуждения над торможением в коре головного мозга и др.), надо выявить темп, который является оптимальным для конкретного испытуемого.

Для того чтобы результаты были достоверными, желательно подстраховываться, проверяя то, что говорит ребенок о своих математических знаниях, так как может оказаться, что он просто помнит, в каком порядке надо "считать", а не умеет пересчитывать предметы. Если он читает, то проверить наличие "эффекта края", когда ребенок не считывает, а "узнает" слово, ориентируясь по общей ситуации или по первым слогам.

Проведя беседу с ребенком, учитель не подменяет, а лишь дополняет данные психологической диагностики готовности шестилетнего ребенка к школе и потом может неоднократно использовать полученные в ней факты в общении с маленькими школьниками. Этот метод позволит ему сделать первый шаг на пути постижения личностей своих будущих учеников, получить предварительную ориентировку в их ожиданиях и тревогах по поводу новой школьной жизнедеятельности и оказать реальную помощь маленьким школьникам в преодолении нормальных трудностей адаптационного периода к обучению школьного типа.

Поскольку учителей начальной школы привлекают к организации приема в 1-й класс, целесообразно учитывать их информацию о поведении ребенка и специфические затруднения, выявленных вне процедур психологической диагностики.

ВЫВОДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

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. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в "зону ближайшего развития" ребенка. "Зона ближайшего развития" определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи.

Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его "зона ближайшего развития" ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически неготовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его "зоны ближайшего развития" требуемой он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Так, Л.И.Божович выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе: определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным признается мотивационный план.

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него уже есть потребность занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного внутренней позицией школьника.

Следует заметить, что именно школа является связующим звеном между детством и взрослостью. И если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы строго обязательно, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им не достаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному и для ребенка, и для окружающих взрослых.

"Внутренняя позиция школьника", возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов, позволяет ребенку включаться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольности поведения ученика.

Почти все авторы, изучающие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б.Эльконин выделял необходимые предпосылки учебной деятельности:

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

Фактически – это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в 1-м классе.

С приходом ребенка в школу начинается ответственный этап в его жизни. Возникает новая социальная позиция личности. Становясь учащимся, он приобретает общественно признанные права и обязанности, поскольку начинает заниматься общественно значимой деятельностью - учебной. Стихийно до школы эта деятельность не формируется, хотя ее предпосылки в той или иной степени могут быть созданы благодаря успешному обучению ребенка по соответствующей программам в детском саду ("Развитие", "Радуга", "Детская картина мира", "Истоки", "Детство" и др.) или в школе раннего развития. Практические психологи связывают положительную перспективу адаптации шестилеток к новой деятельности с психологической готовностью к школе. Готовность на практике понимается учителями как желание ребенка учиться и умение учиться, способность мобилизоваться, подчинять свои внутренние импульсы словесной инструкции взрослого, понимание своей ответственности перед взрослыми за качество учебы, т.е. умственную и физическую развитость. Ученику требуются также хорошие коммуникативные навыки, личностная рефлексия (способность осознавать свои качества) и многие другие свойства личности, позволяющие ему успешно адаптироваться к новой обстановке.

Неготовность к школьному обучению выражают три группы показателей:

1) неспособность понимать особую профессиональную роль учителя, что выражается в непонимании условной ситуации учебной задачи;

2) неспособность детей к сотрудничеству со сверстниками и несформированность общения;

3) неадекватность уровня притязаний и самооценки, приводящие к непониманию причин своих неудач.

Уже при первой встрече с детьми учителю необходимо получить как можно более полную ориентировку в сфере отношений ребенка с другими детьми и взрослыми, получить представление об уровне познавательной активности и глубине зоны ближайшего развития интеллекта, определить наличие нормальных трудностей возраста. И в любом случае, каким бы ни был общий результат диагностики готовности к школе, какие бы трудности начального периода школьного обучения ни проявились учителю необходимо демонстрировать ребенку и его родителям свою уверенность в положительной перспективе его школьной судьбы будущего хорошего ученика, укреплять доверие к себе и к школе.

В современной психолого-педагогической литературе, как уже отмечалось выше, указывается, что шестилетним ребенок считается от 5 лет 5 месяцев и 29 дней до 6 лет 5 месяцев и 29 дней [3;44;54;58,]. При этом внешне шестилетки могут заметно отличаться друг от друга. Учителю важно помнить, что девочки обычно опережают мальчиков по физическим, а иногда и психическим параметрам, в среднем на полгода, но это вовсе не распространяется на всех детей без исключения. На каждом возрастом этапе у каждого ребенка могут быть существенные различия, многие задатки к шести годам еще могут находиться в скрытом, латентном состоянии. Необходимо учитывать индивидуальный темп развития психики каждого ребенка [13;20;28;59]. В зависимости от условий проживания и общего состояния здоровья дети могут отличаться по показателям физического и общего психического здоровья весьма существенно. В процессе проведения диагностики к школьному обучению важно учитывать как количество месяцев, так и общее физическое и психическое развитие ребенка.

Ребенок шести-семи лет в течение учебного года растет неравномерно, мало "прибавляя" в месяцы учебы и буквально "вытягиваясь" за летние каникулы, когда снижаются нагрузки и улучшается структура питания. Меняются пропорции тела, идет интенсивно развитие опорно-двигательной системы (скелета, суставно-связочного аппарата, мускулатуры). Велика опасность сколиозов, поскольку процессы окостенения еще не закончены, а статические позы преобладают. Двигательная активность первоклассника в существующих условиях обучения школьного типа явно недостаточна. Ребенку на уроке трудно удерживать статические позы, поэтому он стремится опереться грудной клеткой на край стола при чтении или письме. Трудно выдерживать и оптимальное расстояние для чтения, что создает опасность ослабления зрения.

Из-за несовершенства мелких мышц, связок, наличия большого количества хрящевых соединений в запястьях, неполного окостенения фаланг пальцев ребенку трудно подолгу писать. А не секрет, что его часто заставляют переписывать уже выполненную работу ("чтобы было красиво"). Хорошо координируя виды движений в свободной деятельности или игре, шестилетний школьник не может также успешно выполнять мелкие и точные движения пальцев и кистей рук на письме. Статические нагрузки тяжелы еще и потому, что мышцы спины развиты слабее, поэтому рассаживание по рядам и по партам с пересаживанием в течение года в большинстве случае просто необходимы. Неправильная поза в процессе учебной работы, как и несоответствующая высота школьной мебели, могут провоцировать функциональные отклонения и искривление позвоночника.

Не только кости и мышцы, но и нервная регуляция движений далека от совершенства. Основной контроль движения у шестилеток осуществляется на основе зрения. Они должны прослеживать всю траекторию движения от начала до конца, поэтому им трудно рисовать параллельные линии, выдерживать заданный "наклон" букв. К сожалению, современные методики обучения письму не только не гарантируют выработки каллиграфического почерка, но по-прежнему являются экстенсивными, "нагрузочными" [22]. Сердечно-сосудистая система в шесть-семь лет переживает качественный скачек в своем развитии. Однако она уязвима, может давать отрицательную реакцию на увеличение физических и нервно-психических нагрузок, школьные стрессы, соматические расстройства, фрустрирующие факторы и др.

К числу главных достижений возраста относят изменения функциональной зрелости мозга, что позволяет в работе с детьми использовать более насыщенный поток информации. Для этого необходима волевая регуляция: они могут подчинять свое поведение словесной инструкции. Внимание становится в большей мере устойчивым, произвольным (в дидактической игре оно удерживается до получаса). Однако это произвольное внимание еще неустойчиво. Яркие, отвлекающие факторы, сильные звуковые и прочие раздражители внимание приводят к тому, что оно легко переключается на новый объект. Именно поэтому важен показ, действие, т.е. наглядность и материализация [57;85], а не только словесное объяснение.

Уровень регуляции деятельности шестилеток позволяет относиться к ним как к маленьким ученикам. Они уже способны адекватно принимать критику и помощь взрослого, хотя еще не все умеют ее запрашивать. Без "особого удовольствия", как отмечает В.С.Мухина [50], могут рисовать по образцу, предпочитая, все же, рисование "по замыслу". Они планируют свою деятельность, согласовывая ее с деятельностью малой группы, хотя индивидуальная мотивация является преобладающей. Уровень развития их словесного мышления и фантазии позволяет им самим выбирать сюжеты, реализовывать планы, строить игру, формулировать правила игры, обогащать ролевое содержание и т.д.

При играх "в школу", как еще отмечала Л.И.Божович [6], готовые в психологическом плане дети играют "в урок", а не готовые играют "в перемену. Но какими бы большими по сравнению с другими дошкольниками они ни казались, в психологическом плане это всего лишь старшие дошкольники. Данное парадоксальное сочетание качеств личности еще раз подтверждает идею Л.С.Выготского о том, что рассматриваемый возраст является действительно переходным.

Высокая эмоциональность дошкольника может тоже создавать педагогу дополнительные трудности с организацией учебной работы. Надо помнить, что из-за высокой истощаемости нервных клеток коры головного мозга уже после 10-15 минут интенсивной работы наступает "охранительное торможение", начинаются отвлечения внимания или "двигательное беспокойство", расторможенность. Не секрет, что и гиперактивность – это еще один симптом утомляемости, который может привести к неврозу, а не симптом невоспитанности шестилетнего школьника.

У шестилеток можно достаточно определенно говорить не о характере, который еще формируется, а о темпераменте, в основе которого лежит сочетание свойств нервной системы. Это проявляется в общей психологической активности, моторике, эмоциональности, т.е. в поведении ребенка [73;93]. На основе учета свойств нервной системы учитель должен осуществлять индивидуальный подход к ученику. Отмечено, что слабость и инертность нервной системы могут быть как наследственными, так и явиться результатом ослабления здоровья, ухудшения самочувствия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании полученных в результате теоретико-экспериментального исследования данных можно сформулировать следующие выводы:

1. В процессе диагностики готовности к школьному обучению 6-летних детей было установлено наличие специфических, но в тоже время нормативных трудностей, а именно несформированности позитивной мотивации к школьному обучению.
2. Появление положительной мотивации может появиться лишь в результате стабильного успеха в новой деятельности, которую необходимо формировать специально по такой программе, которая построена с учетом принципа опоры на зону ближайшего развития. При решении раннего начала обучения имеет значение весь комплекс факторов, определяющих уровень развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья. У детей не подготовленных к систематическому обучению труднее и дольше проходит процесс адаптации к школе, у них гораздо чаще проявляются различные трудности обучения, среди них значительно больше неуспевающих, и не только в первом классе.
3. Если говорить об обучении детей с шести лет, как о свершившемся факте, это должно повлечь за собой определенные изменения в организации работы детского сада и школы, в программах обучения и воспитания дошкольников и младших школьников. Психологам детских садов и школ необходимо сотрудничать с родителями и вести просветительскую работу, которая раскрывает все стороны понятия "Готовность к школе". Существующие методики диагностики классифицируют преимущественно внешние проявления и отдельные симптомы без учета индивидуального развития ребенка, его здоровья, функционального состояния и т.п. Почти никогда не выделяется глубинная (первичная) причина, не разделяются первичные и вторичные дефициты развития, основное внимание уделяется симптомам. Обязательно, также, сотрудничество школьного и дошкольного психологов (как и садов и школ в целом).
4. Воспитателям необходимо уделять большую значимость подготовки к школе, обеспечивать мотивационную готовность и формировать эмоционально положительное отношение к школе. Сформировать представление о школе можно посредством рассказа (об уроке, учителе, учениках), экскурсии к зданию школы, экскурсии в класс, сюжетно-ролевой игре "Школа", рисунках о школе, проведением досуга совместно с первоклассниками.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. – М., 1986.
2. Анастази А. Психологическое тестирование. – М., 1981
3. Безруких М.М., Ефимова С,П. Ребенок идет в школу. – М., 1998.
4. Берштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М., 1991.
5. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990.
8. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. –М., 1990.
9. Валеева И.А. Формирование логического мышления младших школьников в коррекционно-развивающем обучении. //Актуальные проблемы социальной и педагогической психологии. – Иваново, 1999.
10. Венгер Л.А. Психологическая готовность детей к обучению в школе// Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. – М., 1985.
11. Венгер Психологическая готовность детей к обучению в школе//Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. – М., 1985.
12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста: для психологов-консультантов. – М., 1989.
13. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться. – СПБ.: Союз, 2000.
14. Возрастная и педагогическая психология /под ред. А.В Петровского. – М., 1979.
15. Возрастная и педагооическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной и др. – М., 1984.
16. Волков В.С., волкова Н.В. Детская психология. – М., 2000.
17. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. С-Пб., 2004.
18. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. –М.,1985.
19. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.-Воронеж, 1998.
20. Гамезо М.В. и др. Младший школьник: Психодиагностика и коррекция развития. – М., 1995.
21. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Межличностные отношения ребенка. – М., 1997.
22. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенков. Как? - М., 2000.
23. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред. Бугременко, А.Л. Венгер и др. – М., 1993.
24. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1996.
25. Данилова Н.Н., Крылова А.А. Физиология высшей нервной деятельности. – М.,1997.
26. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия. Мн.: Экономпресс, 1999.
27. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск, 1988.
28. Диагностика готовности детей к обучению в школе / под ред. Ю.А. Дмитриева, Т.И. Ерофеевой и др. – М., 1994.
29. Диагностика в детском саду. Методическое пособие./ под ред. Ничипорюк Е.А., Посевиной Г.Д., Ростов-на-Дону, 2004.
30. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова. – М., 1993.
31. Диагностика психического развития: Перевод с чешского. – Прага, 1978.
32. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002.
33. Ермакова Е.С. Особенности развития обобщенных комплексных представлений как средство гибкости мышления в дошкольном возрасте. // Вопросы социальной и педагогической психологии. – Иваново, 2000.
34. Коломенский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
35. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1988.
36. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга. М., 1973
37. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей// Принцип развития в психологии / Под ред. Л.Анциферовой М., 1978.
38. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
39. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.,1996.
40. Леви В. Нестандартный ребенок. – М., 1996.
41. Лидерс А.Г. Методы исследования и умственное развитие ребенка. – М., 1980.
42. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
43. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971.
44. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
45. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. М., 2004.
46. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.,1997.
47. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.
48. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
49. Нечаев Н.Н. Практические вопросы психолого-педагогической подготовки специалиста в вузе. М., 1985.
50. Николаев В.В., Штода Л.З., Кузнецов А.Т. Методические рекомендации по определению физической подготовленности детей 6-7- лет. – Курган, 1986.
51. О нарушениях при приеме детей в первые классы общеобразовательных учреждений. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.061998 г. // Вестник образования. 1998. №8.
52. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: "за" и "против". – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
53. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995.
54. Обучение и воспитание детей с шестилетнего возраста в школе /Под ред. И.Д.Зверева, А.М. Пышкало. –М., 1990.
55. Обучение и развитие младших школьников. – Волгоград, 1990.
56. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.
57. Основы психодиагностики / Под ред. А.Г. Шмелева. – М., 1996.
58. Павлова Л. Значение развития действий рук// Дошкольное воспитание.1984, №1
59. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. – М., 1997.
60. Петрова Е.Э. Мама, я хочу в школу. – Новосибирск, 1997.
61. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6-7 лет и подготовка их к школе. – Минск, 1982.
62. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.
63. Подготовка ребенка к школе / Айзман Р.Н., Шарапова Л.К. и др. – М., 1991.
64. Построение модели личностно-ориентированной школы. – М., 2001.
65. Практический психолог в современной школе. – Волгоград: Перемена, 1999.
66. Природа ребенка в зеркале автобиографии. /Под ред. Б.М. Бим-Бада и др. – М.: УРАО, 1998.
67. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми //Активные методы работы школьного психолога. – М., 1990.
68. Психология развивающейся личности \ под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
69. Развитие мотивов у детей 6-7 лет. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста // Ред. Д.Б.Эльконин, А.Л.Венгер. \_ М., 1988.
70. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2000.
71. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978.
72. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.
73. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы /под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997.
74. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988.
75. Свинина Н.Г. Подготовка студентов к диагностике уровня готовности детей к обучению в школе. // Программно-методическое обеспечение подготовки практического психолога в педвузе на основе взаимодействия науки и практики. – Курск, 1990.
76. Семейное психологическое консультирование / Под ред. Гриценко В.В. – Балашов, 1993.
77. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. М., 2000.
78. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. М., 2003
79. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать: Учебное пособие. – СПб, 2002.
80. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев, 1989.
81. Турчин А.С. Педагогическая психология. – Иваново, 2000.
82. Турчин А.С. Шестилетки идут в школу. – Иваново, 1998.
83. Турчин А.С. Диагностическая беседа как элемент профессиональной подготовки будущих учителей. // Психологические проблемы профориентации учащихся. – Челябинск, 1990.
84. Учимся общаться с ребенком / В.А. Петровский, А.М.Виноградова, Л.М.Кларина и др. – М.,1993.
85. Харчев А.В. Популярная психология. – М., 1988.
86. Цвынтарный. Играем пальчиками и развиваем речь. С-Пб, 1999.
87. Эльконин Д.Б. Кпроблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. №4
88. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.
89. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
90. Эмоциональные нарушения в дестком возрасте и их коррекция //Вопросы психологии. – 1989. - №1
91. Frostig V., Horn D. Frostig. Programm for the development of visual perception /Chicago? 1972/
92. Hamblin D.H. Teaching study skills. – Basil Blackwell. Publisher, 1986.