Российский Государственный Педагогический Университет

имени А. И. Герцена

Факультет коррекционной педагогики

Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития

Курсовая работа

Научный руководитель:

Санкт- Петербург

1999 г

**Содержание**

1. Введение (Актуальность темы, научная и практическая значимость. Основные задачи исследований).

2. Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению.

2.1. Определение понятия "психологическая готовность к школьному обучению".

2.2. "Кризис семи лет", его значение.

2.3. Понятие мотивационная готовность.

2.4. Значение игровой деятельности для формирования готовности к школе.

2.5. Формирование предпосылок к учебной деятельности.

2.6. Понятие коммуникативной готовности к школьному обучению.

2.7. Особенности готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

2.8. Выводы по 1 главе, выдвижение гипотезы.

3. Экспериментальные методы исследований.

3.1. Цели и задачи исследования.

3.2. Обоснование методов исследования.

3.3. Результаты исследований.

3.4. Выводы по 2 главе.

4. Заключение, рекомендации.

5. Литература.

6. Приложение.

**Введение.**

Актуальность проблемы: в течение последних лет в отечественной педагогике и психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребенка-дошкольника из детского сада в школу (или просто поступление в школу при условии воспитания в семье) и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению. Значение степени подготовленности, или так называемой "школьной зрелости" трудно переоценить на данном этапе развития общества, когда все большую актуальность приобретают тезисы о системе непрерывного образования и воспитания человека, когда именно подготовка детей, ее эффективность определяет успешность дальнейшего развития личности, повышение уровня обучения и благоприятное профессиональное становление.

Результаты психолого-педагогических исследований (Л.И.Божович, Э.А.Лиштованная, А.А.Люблинская) показывают, что подготовка ребенка к школе постоянно совершенствуется.

Однако все чаще педагоги-практики (Н.К.Абраменко, Л.И.Божович, К.А.Климова и др.) указывают на трудности переживаемые ребенком на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым для них правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой рольюученика.

На фоне достаточного интеллектуального развития нередко проявляется недостаточная социальная подготовленность, неумение устанавливать доброжелательные отношения с окружающими.

Вследствие этого дети испытывают значительные трудности адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются в установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению успеваемости младших школьников. Этим объясняется отчетливо проявившееся стремление к более глубокому изучению социально-личностной готовности ребенка к школе.

Научные данные и практика воспитания дошкольников свидетельствует о том, что одной из причин недостаточной социально-личностной готовности ребенка к школе является отсутствие у детей навыков культуры поведения, неполное владение детьми знаниями о нормах и правилах общения, а следовательно - отсутствие сознательного руководства этими правилами в повседневной жизни. Готовность дошкольника в личностном плане к принятию качественно новой позиции в системе отношений с окружающими способствует созданию эмоционально положительного климата в классе, отношения к учителю, как к носителю социально выработанных способов действий и норм поведения.

Важная роль в этом процессе принадлежит воспитателю. Владение педагогом культурой общения, понимание и осуществление целенаправленной работы по данному вопросу обуславливает успешность овладевания ребенком социальными отношениями.

Исходя из этого, мы предполагаем, что важным резервом совершенствования подготовки ребенка к школе, в частности ее социально-личностного аспекта, является система работы по формированию культуры общения старшего дошкольника.

Залогом успешного овладения ребенком школьными знаниями прежде всего, является высокий уровень развития вербального интеллекта и мотивационная готовность к обучению в школе, принятие позиции ученика и высокий уровень произвольности психических процессов.

**Объект исследования:** дошкольник и его психологическая готовность к школьному обучению.

**Предмет исследования:** психологическая готовность к школьномуобучению.

**Цель исследования:** определение уровня готовности к школьному обучению ребенка с задержкой психического развития.

**Задачи исследования:**

1. Анализ данных литературных источников;

2. На основании существующих исследований по проблеме подобрать набор методик для определения компонентов и уровня школьной готовности;

3. Обследовать группу детей с задержкой психического развития и выявить степень их школьной готовности;

4. Разработать рекомендации для проведения работы по определению уровня готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению и примерные пути коррекции "незрелых" детей.

**Глава 1. Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению.**

**1.1. Определение понятия "психологическая готовность к школьному обучению".**

Единого определения понятия "готовность к школе" в детской психологии не существует до сих пор по причине многогранности, " многопластовости" самой его сути.

А.Анастази определяет понятие школьной готовности как "овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня (развития) усвоения школьной программы поведенческими характеристиками" (N1, т.2,стр.6). Понятие "другие поведенческие характеристики" в данном случае довольно широко и может включать в себя неограниченный ряд критериев.

По нашему мнению, более удачное и точное определение дает И.Шванцара. Он указывает, что школьная зрелость - достижение определенного уровня развития, когда ребенок "становится способным" обучаться в школе. Шванцара также выделяет набор компонентов готовности к школе, таких как умственный, эмоциональный и социальный.

Л..И.Божович отмечала, что готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, произвольности регуляции деятельности и готовности принять социальную позицию школьника.

А.И.Запорожец придерживался аналогичных взглядов, отмечая такие компоненты готовности к школе как мотивация, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции действий.

П.А.Венгер дополнял такие выше перечисленные факторы, как необходимость ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний таким моментом как "установление со взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью" (N 6,стр.10).

Исследования Лисиной М.И., Капгелия Г.И., Кравцовой Е.Е. дополняли понятие готовность к школе такими критериями, которые условно можно определить как коммуникативная готовность к школьному обучению.

Таким образом, исходя из многих психологических и педагогических исследований следует признать, что готовность к школе является сложным по структуре, многокомпонентным понятиям, в котором можно выделить следующие "пласты":

а) личностная готовность включает в себя готовность ребенка к принятию позиции ученика. Сюда входит определенный уровень развития мотивационной сферы, способность к произвольному управлению собственной деятельностью, развитие познавательных интересов - сформированная иерархия мотивов с высоко развитой учебной мотивацией. Здесь также учитывается уровень развития эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость.

б) интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие у него предпосылок к формированию учебной деятельности.

Е.И.Рогов (N 8, стр. 38-39) указывает на следующие критерии интеллектуальной готовности к школьному обучению:

- дифференцированное восприятие;

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

- рациональный подход к деятельности (ослабление роли фантазии);

- логическое запоминание;

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

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

-развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

в) социально-психологическая готовность включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем. Этот компонент предполагает достижения детьми соответствующего уровня развития общения со сверстниками и взрослыми (внеситуативно-личностное, по Лисиной) и переход от эгоцентризма к децентрации.

**1.2. "Кризис семи лет", его значение.**

Следует отметить, что семилетний возраст поступления в школу выбран в нашей стране не случайно. Именно этот период в развитии ребенка получил название "кризис семи лет", на наличие которого указывал еще Л.С.Выготский. Он указывал, что именно в это время происходит "утрата детской непосредственности... - начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка"(N 7, стр. 377).У ребенка возникает смысловое переживание, внутренняя борьба переживаний. Выготский указывает, что переживания являются единицей для изучения взаимодействия личности и среды в развитии и имеет биосоциальную структуру. Он выделял такие симптомы кризиса семи лет, как манерничание, кривляние ребенка и появление самолюбия, самооценки как центрального новообразования конца дошкольного детства. Учитывая тот факт, что самооценку можно рассматривать как "мотивационную систему, которая обеспечивает автономию субъекта по отношению к внешним воздействиям " ( N9, стр. 315), то центральным достижением дошкольного возраста можно с полной уверенностью назвать становление системы мотиваций. "На ранних стадиях индивидуальная система самооценки возникает вначале под воздействием из вне с тем, чтобы, появившись, путем саморегуляции приобрести независимость от этого воздействия ( причем степень достигнутой независимости может, в свою очередь служить индивидуально-специфическим показателем развития) ". Л.И.Божович также подчеркивает, что "центральным звеном в формировании личности является развитие мотивационной сферы человека, его потребностей, желаний, стремлений и намерений... В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется...развитие познавательных способностей ребенка, его навыков, умений, привычек, характера " (N4, стр. 190).

**1.3.Понятие мотивационной готовности.**

О кризисе семи лет Божович сказала, что у ребенка к этому возрасту появляется осознание своего социального "Я", стремление к новому положению в системе доступных ему общественных отношений и к новой общественно-значимой деятельности - к позиции ученика. В школьном возрасте ребенок переходит к новой, более высокой ступени усвоения общественного опыта, накопленного предыдущими поколениями, к учебной деятельности. "Для ее успешного осуществления,- указывал А.В.Запорожец,- очень важно, чтобы соответствующие мотивы и стремления к серьезной деятельности начали формироваться в первоначальном виде уже в дошкольном детстве. В дальнейшем, в процессе школьного обучения, детям открывается его социальный смысл, который заключается в том, чтобы под влиянием учения достигнуть не каких-либо внешних результатов, а совершенствование самих учащихся, вооружить их новыми знаниями и умениями, развить их способности, необходимые для будущей общественно-полезной деятельности. В соответствии с этим перед ребенком выступают и приобретают побудительную силу новые задачи, отличные от тех, которые решались им ранее - в процессе практической или игровой деятельности ".

Если ранее сложившиеся виды детской деятельности были направлены на преобразование внешней деятельности, то теперь перед ребенком стоит задача изменить самого себя путем овладения определенными обществом способами действия. Формирование в процессе школьного (общения) обучения новых мотивов и новых задач деятельности предполагает коренное изменение внутренней позиции ребенка в условиях школьного обучения, переход от позиции, которая, пользуясь выражением Д.Б.Эльконина, может быть условно названа практической или утилитарной, и позиции теоретической, или познавательной (N 10, стр. 246-247).

Л.И.Божович также подчеркивает, что направленность личности со стороны своего содержания меняется и с возрастом ребенка. С возрастом растет также устойчивость возникшей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка.(N5, стр. 39). Божович также указывает на то, что "иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, который имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими "(N5, стр. 40).

На основании анализа существующих исследований Л.И.Божович определяет мотив как особый род побудителей человеческого поведения. В качестве мотива, по ее убеждению, может выступать все то, в чем нашла свое воплощение потребность. "Потребность - первопричина деятельности, - указывает в своей работе Л.П.Кичатинов, - как биосоциальная необходимость потребность выступает интегральной характеристикой деятельности с позиции ее значимости для субъекта и общества "(N11, стр. 24). Кичатинов выделяет три группы потребностей, особо актуальных к концу дошкольного возраста: ценностно-ориентационные, интеллектуальные и коммуникативные (общение со взрослыми в первую очередь).

В связи с данными потребностями исследователи выделяют шесть основных мотивов, достигающих максимального развития к концу дошкольного возраста:

- собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности;

- широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения;

- "позиционный" мотив, связанный со стремлением занять новое положение с окружающими;

- "внешние" по отношению к самой учебе мотивы (подчинение требованиям взрослых и т.п.);

- игровой мотив, неадекватно переносимый в игровую среду;

- мотив получения высокой отметки.

**1.4. Значение игровой деятельности для формирования готовности к школе.**

Исследования показывают, что к шести-семи годам ребенок достигает

определенного уровня зрелости, у него складывается о себе представления как о члене общества ("я в глазах постороннего взрослого"), осознание социальной значимости своих индивидуальных качеств и социальногo положения.

В игре формируется мотив "стать взрослым и реально осуществлять его функции". Роль игры в становлении иерархии мотивов, произвольности как предпосылки становления учебной деятельности, в процессе децентрации невозможно переоценить. "Именно в игре, отображая действия и взаимоотношения взрослых людей, дети осознают их права и обязанности... В игре впервые возникает подчинение одних мотивов другими: ради того, чтобы хорошо выполнить роль, ребенок подавляет ситуативные желания "( N12, стр.17).Именно в игре внешнее правило превращается во внутреннюю инстанцию поведения - формируется произвольность. В игре также наблюдается такая линия в развитии ребенка как переход от эгоцентрации к децентрации. Д.Б.Эльконин предположил, что в ролевой игре коллективной происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма ". "Частое переключение с одной роли на другую, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей, людей и создает условия для координации разных позиций" (N13, стр. 259).

Эту гипотезу проверила в своем исследовании В.А.Недоспасова. Дети способны к обучению лишь, когда предметом их мысли станет мысль другого человека, что и происходит при децентрации.

**1.5. Формирование предпосылок учебной деятельности.**

Следующим моментом, характеризующим готовность ребенка к школьному обучению, является формирование предпосылок учебной деятельности. Отечественная психология придерживается мнения, что элементы деятельности могут сформироваться лишь в самой деятельности. В дошкольном возрасте речь идет лишь о предпосылках: о формировании таких структурных компонентов учебной деятельности как произвольность поведения (выполнение указаний взрослого, осуществление контроля за собственными действиями), преобразование, моделирование, контроль и оценка на базе специфического отношения к задаче как учебной. Л.А.Венгер указывает также, что качество усваиваемых детьми знаний зависит от уровня развития познавательных процессов. Основные средства решения познавательных задач:

-наглядные представления, в которых схематически отражаются (моделируются) отношения между реальными объектами;

-образные формы познания. "Мышление дошкольников... образно и опирается на реальные действия с предметами и их заместителями, не переходя в собственно логический понятийный план " (N14,стр.15).В связи с данными тезисами подвергаются сомнению данные таких исследователей-педагогов, как В.И.Ложнова о формировании у детей системных знаний (понятий), что отнюдь не преуменьшает ценность формирования представлений об окружающем мире у ребенка - дошкольника как одного из факторов школьной готовности. Уже к концу дошкольного возраста наряду с образными формами познания все большую роль начинает играть логическое мышление, базирующееся на собственно знаковом (в частности речевом) замещении.

Ж.Пиаже считал его появление (переход к стадиям конкретных операций) главным показателем, характеризующим умственное развитие ребенка на грани дошкольного и младшего школьного возраста. Достигнутый уровень развития образного мышления рассматривается им лишь как необходимые условия перехода к операторному интеллекту.