# МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

## **ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

Вершинской Ирины Юрьевны

Тема: **«Психологическая готовность ребенка к школьному обучению»**

Допущена к защите: Научный руководитель:

к. пед. наук., доцент, к. педагогических наук доцент

зав. кафедрой педагогики член-корреспондент

и психологии начального Петровской академии наук

образования КГПУ и искусств

Т.А. Стеганцева В.А. Ковалев

2002 г. Красноярск

**ПЛАН**

Введение………………………………………………………………………………………………………………. 3

1. Глава

§ 1 Понятие готовности к школьному обучению. Основные аспекты школьной зрелости……………………………………………………………….. 5

§ 2. Основные причины неподготовленности детей к школьному обучению…………………………………………………………………………………..27

§ 3. Психологическая помощь детям с недостаточной готовностью к школьному обучению…………………………………………………35

Вывод……………………………………………………………………………………………………………………….41

1. Глава

§ 1. Программы занятий………………………………………………………………………….43

§ 2. Заключение…………………………………………………………………………………………..53

Библиография……………………………………………………………………………………………….……54

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема психологической готовности к школе для психологии не новая. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей.

(Г. Гетпер, 1936; А. Керн, 1954; С. Штребел, 1957; Я. Йирасел, 1970, и др.)

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

Мы живем в XXI веке и сейчас очень высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение.

С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации.

Для успешной реализации этой цели в последнее время создаются различные классы, в задачу которых входят осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям, как готовым, так и не готовым к школе, чтобы избежать школьной дезадаптации.

В разное время психологи занимались проблемой готовности к школе, разработано множество методик, программ (Гудкина Н.Н., Овчарова Р.В., Безруких М.И. и др.) диагностики школьной готовности детей и психологической помощи в формировании компонентов школьной зрелости.

Но на практике психологу трудно выбрать из этого множества ту, которая (полностью) поможет комплексно определить готовность ребенка к обучению, помочь подготовиться ребенку к школе.

Актуальность этой проблемы определила тему нашей работы «Психологическая помощь ребенку в период подготовки к школьному обучению».

Цель работы: разработать программу психологической помощи ребенку в период подготовки к школе.

Задача работы:

1. Проанализировать психолого-педагогичечскую литературу по теме исследования. Определить содержание понятия «школьная зрелость».
2. Проанализировать диагностические приемы и программы психологической помощи ребенку на этапе подготовки к школе.
3. Разработать программу занятий, направленную на оказание психологической помощи детям, не подготовленным к школьному обучению.

# Глава

* 1. **Понятие готовности к школьному обучению. Основные аспекты школьной зрелости.**

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

1. Исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных изменений и навыков, необходимых для обучения в школе.
2. Исследования новообразований и изменений в психике ребенка.
3. Исследования генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования.
4. Изучение изменений ребенка сознательно подчинять свои действия заданному при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого.

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности. Этот подход обоснован взглядом на проблему со стороны периодизации психического развития ребенка и смены ведущих видов деятельности. По мнению Е.Е. Кравцовой, проблема психологической готовности к школьному обучению получает свою конкретизацию, как проблема смены ведущих типов деятельности, т.е. это переход от сюжетно-ролевых игр учебной деятельности [16]. Такой подход является актуальным и значительным, но готовность к учебной деятельности не охватывает полностью феномена готовности к школе.

Л. И Божович [29] еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мысленной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец [14], отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: *интеллектуальный*, *эмоциональный* и *социальный*. Под интеллектуальной зрелостью понимается дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

***Эмоциональная зрелость*** в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

## К ***социальной*** зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости. [30]

Если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов и в гораздо меньшей степени ориентированы на теорию вопроса, то в работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С. Выготского (см. Божович Л.И., 1968; Д.Б. Эльконин, 1989; Н.Г. Салмина, 1988; Е.Е. Кравцова, 19991 и др.)

Так Л.И. Божович (1968) выделяет несколько параметров психологического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них – определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальность сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

1. Широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;
2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Л.И. Божович, 1972 г. с. 23-24). Ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что ему хочется знать определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых и потому, что у него есть познавательная потребность, которую не могут удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника», и широкие социальные мотивы учения – явления сугубо исторические.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в социальном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, *произвольном поведении* ученика.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие *произвольности* – главный камень преткновения психологической готовности к школе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе – вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что с одной стороны, произвольное поведение считается новообразование младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны – слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Д.Б. Эльконин (1978) считал, что произвольное поведение рождается в ролевой игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку т.к. коллектив в этом случае корректирует нарушение в подражании предполагаемому образу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно.

В рабботах Е.Е. Кравцовой (1991) при характеристике психологической готовности детей к школе основной удар делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяется три сферы – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

Н.Г. Саллина (1988) в качестве показателей психологической готовности также выделила интеллектуальное развитие ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что в отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных знаний, хотя это тоже не маловажный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов. «… ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы» (Л.И. Божович, 1968, с. 210). Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания.

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну – *развитие речи*. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки т.е. у него должен быть развит фонематический слух.

Подводя итог всему сказанному, перечислим психологические сферы, по уровню развития которых судят о психологической готовности к школе: аффектно-потребностная, произвольная, интеллектуальная и речевая.

Эти сферы мы постараемся рассмотреть более подробно.

**Интеллектуальная готовность к школьному обучению.**

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. От решения задач, требующих установление связей и отношений между предметами и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем, дети становятся способны к первым обобщениям, основанным на опыте их первой практической предметной деятельности и закрепляющемся в слове. Ребенку в этом возрасте приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты.

Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать за ранее результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных процессов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемой их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательный задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Он прибегает к своего рода экспериментам для выяснения интересующих его вопросов, наблюдает явления, рассуждает и делает выводы.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания – произвольного внимания к 6-7 годам уже достаточно велики.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Перед ребенком может быть поставлена цель, направленная на запоминание материала. Он начинает использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Изучение особенностей интеллектуальной сферы можно начать с исследования памяти – психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов: год, слон, меч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок, послушав весь этот ряд, повторяет те слова, которые он запомнил. Может использоваться повторное воспроизведение – после дополнительного зачитывания тех же слов – и отсроченное воспроизведение, например, через час после прослушивания Л.А. Вегнер [24] приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7 летнего возраста: с первого раза ребенок воспринимает не менее 5 слов из 10; после 3-4 прочтения воспроизводит 9-10 слов; через один час забывает не более 2 слов воспроизводившихся раньше; в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже (что обычно бывает признаком переутомления)

Методика А.Р. Лурия [5] позволяет выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умением планировать свои действия. Ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести, т.е. рисунок становится средством, помогающим запомнить слова. Для запоминания дается 10-12 слов и словосочетаний, таких, как, например: *грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка*. Через 1-1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А.Л. Венгера [7] «Лабиринт». Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания – мимо таких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отображающих последовательность пути, т.е. решения задачи.

Наиболее распространенными методиками, диагностирующими уровень развития словесно-логического мышления, являются следующие:

а) «Объяснение сюжетных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот прием дает представление о том, на сколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, на сколько развита его речь;

б) «Последовательность событий» - более сложная методика. Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события.

Серии картинок могут быть по содержанию разной степени сложности. «Последовательность событий» дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, но кроме того, здесь выявляется понимание ребенком причинно-следственных связей.

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью методики предметной классификации. Ребенок составляет группы карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами. Классифицируя различные объекты, он может выделять группы по функциональному признаку и давать им обобщенные названия. Например: мебель, одежда. Может по внешнему признаку («все больше» или «они красные»), по ситуативным признакам (шкаф и платье объединяются в одну группу, потому что «платье висит в шкафу»).

При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены, и к интеллекту поступающих предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи), используют более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц. Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный Б.В. Зейгарник [5]. Кроме пословицы ребенку даются фразы, одна из которых по смыслу соответствует пословице, а вторая не соответствует пословице по смыслу, но внешне ее напоминает. Ребенок, выбирая одну из двух фраз, объясняет – почему она подходит к пословице, но уже сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждения.

Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка характеризуется созреванием аналитических психологических процессов, овладением навыками мыслительной деятельности.

**Личностная готовность к школьному обучению.**

Чтобы ребенок успешно учился, он прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович [29] характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком, как адекватный для него путь к взрослости – он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции».

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание – стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития – младший школьный возраст.

Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность («Хочу в школу»).

Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

Такая положительная направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослым, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по теме урока, предварительно подняв руку.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение ребенка к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания.

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом.

Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткина), и особые экспериментальные приемы.

Например, преобладание у ребенка познавательного и игрового мотива определяется по выбору деятельности прослушивания сказки или игры с игрушками. После того, как ребенок рассмотрел игрушки в течение минуты, ему начинают читать сказки, но на самом интересном месте прерывают чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас хочется – дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе, доминирует подготовительный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

**Волевая готовность.**

Определяя личностную готовность ребенка к школе необходимо выявить специфику развития произвольной сферы. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований конкретных правил, задаваемых учителем при работе по образцу. Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели.

Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управляет своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными под влиянием ситуативных чувств и желаний.

Л.С. Выготский [20]считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми.

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

Л.С Выготский и С.АЛ. Рубиншейнт [20] считают, что появление акта подготавливается предшествующим развитием произвольного поведения дошкольника.

В современных научных исследованиях понятие волевого действия практикуется в разных аспектах. Одни психологи первоначальным звеном полагают выбор решения и постановку цели, другие ограничивают волевое действие его исполнительной частью. А.В. Запорожец [14] считает наиболее существенным для психологии воли превращение известных социальных и прежде всего, моральных требований в определенные моральные мотивы и качества личности, определяющие ее поступки.

Одним из центральных вопросов воли является вопрос о мотивационной обусловленности тех конкретных волевых действий и поступков, на которые человек способен в разные периоды своей жизни.

Ставится также вопрос об интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции дошкольника.

На протяжении дошкольного детства усложняется характер волевой сферы личности и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения, что проявляется в возрастающем стремлении к преодолению трудностей. Развитие воли в этом возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, соподчинения им.

Появление определенной волевой направленности, выдвижения на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь своим поведением этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию окружающей среды. Он постепенно овладевал умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия. В частности, мотивам общественного характера у него появляется уровень целенаправленности, типичный для дошкольника.

Вместе с тем, не смотря на то, что в дошкольном возрасте появляются волевые действия, сфера их применения и их место в поведении ребенка остаются крайне ограниченными. Исследования показывают, что только старший дошкольник способен к длительным волевым усилиям.

Особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Достаточно широко известный ориентационный текст школьной зрелости Керна-Йирасека включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания – срисование одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигурку, похожую на заданную, принебрегая правилами и ориентируясь на него.

Таким образом методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

Из этого следует, что развитие произвольности к целенаправленной деятельности, работе по образцу, определяет во многом школьную готовность ребенка.

**Нравственная готовность к школьному обучению.**

Нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера, его взаимоотношений со взрослыми и рождением у них на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Вготским [20] внутренними этическими инстанциями.

Д.Б. Эльконин связывает возникновение этических инстанций с изменением взаимоотношений между взрослыми и детьми. Он пишет, что у детей дошкольного возраста, в отличие от детей раннего детства, складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития [24].

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве со взрослыми: в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания. В результате совместная деятельность его со взрослыми как бы распадается вместе с чем ослабевает и непосредственная слитность его существования с жизнью и деятельностью взрослых и детей.

Однако взрослые продолжают оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по образцу. При этом они хотят не только воспроизводить отдельные действия взрослого, но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, - словом всему образу жизни взрослых людей.

В условиях повседневного поведения и общения его со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется общественное знание многих социальных норм, но это значение еще до конца не сознаваемо ребенком и непосредственно спаяно с его положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями.

Первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся зародышами нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

А.Н. Леонтьев [2] на основании многочисленных исследований, проведенных им и его сотрудниками, выдвинул положение, что дошкольный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, и что именно поэтому следует считать, как выражается «периодом первоначального, фактического склада личности».

Система соподчиненных мотивов начинает управлять поведением ребенка и определять все его развитие. Это положение дополнено данными последующих психологических исследований. У детей дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное соподчинение.

Во главе возникающей иерархической системы становятся опосредованные по своей структуре мотивы.

У дошкольников они опосредствуются обращения поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях.

Возникновение у ребенка к концу дошкольного возраста относительно устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми им социальными нормами жизни. Это характеризует новую ступень, которая позволила А.Н. Леонтьеву [2] говорить о дошкольном возрасте как о периоде «первоначального, фактического склада личности».

Таким образом, обобщая все изложенное можно сказать, что школьная готовность – это комплексное явление, включающее в себя интеллектуальную личностную, волевую готовность. Для успешного обучения ребенок должен соответствовать предъявляемым ему требованиям.

Основные причины неподготовленности детей к школьному обучению.

Психологическая готовность к школьному обучению – это многокомплексное явление, при поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Это ведет к затруднению или нарушению адаптации ребенка в школе. Условно психологическую готовность можно разделить на учебную готовность и социально-психологическую готовность.

Ученики с социально-психологической неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следят за происходящим в классе, нарушают дисциплину. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания, когда учитель или родители выражают недовольство их поведением, они жалуются на то, что уроки неинтересные, школа плохая и учительница злая.

Существуют различные варианты развития детей 6-7 лет с личностными особенностями, которые влияют на успешность в школьном обучении.

1. ***Тревожность.*** Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей, обилие замечаний, упреков. Тревожность возникает из-за страха что-то сделать плохо, неправильно. Такой же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится хорошо, но родители ожидают от него большего и предъявляют завышенные требования, подчас не реальные.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки, снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность приводит к ряду других особенностей – желанию безумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, не довольные низкой продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются в общении с ним на этих вопросах, что усиливает эмоциональный дискомфорт.

Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на качестве его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а это отрицательная реакция, в свою очередь усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот порочный круг можно, изменив установки оценки и родителя, и учителя. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижает уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных задач.

1. ***Негативистическая демонстративность***. Демонстративность – особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе со стороны окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя манерно. Его утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели – обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема – постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – недостаток похвалы. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из учебного процесса, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно является недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье «заброшенными», «недолюбленными». Бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах.

Завышенные требования предъявляются, как правило, избалованными детьми.

Дети с негативистической демонстративностью, нарушая правила поведения, добиваются необходимого им внимания. Это может быть даже недоброжелательное внимание, все равно оно служит подкреплением демонстративности. Ребенок, действуя по принципу: «пусть лучше ругают, чем не замечают», - извращенно реагирует на внимание и продолжает делать то за что его наказывают.

Таким детям желательно найти возможность самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности – сцена. Помимо участия в утренниках, концертах, спектаклях, детям походят другие виды художественной деятельности в том числе и изобразительная.

Но самое главное – снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения. Задача взрослых – обходиться без нотаций и назиданий, не обращать, как можно менее эмоционально делать замечания и наказывать.

1. ***«Уход реальности»*** - это еще один вариант неблагоприятного развития. Он проявляется, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовывать ее в резкой театрализованной форме не могут из-за своей тревожности. Они малозаметны, опасаются вызвать неодобрение, стремятся к выполнению требований взрослых.

Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, которые обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

Не достигая существенных успехов в учении, такие дети так же, как и чисто демонстративные, «выпадают» из процесса обучения на уроке. Но выглядит это иначе; не нарушал дисциплины, не мешал работать учителю и одноклассникам, они «витают в облаках».

Дети любят фантазировать. В мечтах, разнообразных фантазиях ребенок получает возможность стать главным действующим лицом, добиться недостающего ему признания. В некоторых случаях фантазия проявляется в художественном и литературном творчестве. Но всегда в фантазировании, в отстраненности от учебной работы отражается стремление к успеху и вниманию. В этом же заключается и уход от не удовлетворяющей ребенка реальности. При поощрении взрослыми активности детей, проявление к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

Еще одной актуальной проблемой социально-психологической готовности ребенка является проблема формирования у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем. Ребенок приходит в школу, класс, в которых дети заняты общим делом и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение отступать и защищаться.

Таким образом, социально-психологическая готовность к обучению предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умением подчиняться интересам и обычаям детской группы развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Психологическая готовность к школе – целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажение в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются в тех случаях, исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Преобладающая интеллектуальная неготовность к обучению приводит к не успешности учебных действий, невозможности понять и выполнить требования учителя и, следовательно, низким оценкам. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является вербализм.

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне не достаточного развития восприятия и мышления. У таких детей речь развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети не достаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторыми другими особенностями, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми заключается в обучении видам деятельности, характерным дошкольного возраста – игре, конструированию, рисованию, т.е. тем, которые соответствуют развитию мышления.

В учебную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие подготовительных процессов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией.

Мотивационная незрелость часто влечет за собой проблемы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции. Это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу., его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу хорошего ученика.

В тех случаях, когда внутренняя позиция школьника не удовлетворена, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: ожидание успеха в школе, плохого отношения к себе, боязнь школы, нежелание посещать ее.

Таким образом у ребенка возникает чувство беспокойства, это является началом для появления страха и тревоги. Страхи бывают возрастные и невротические.

Возрастные страхи отмечаются у эмоциональных, чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они по действием следующих факторов: наличие страхов у родителей (тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками, большое количество запретов и угроз со стороны взрослых).

Невротические страхи характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и направленностью, длительным течением или постоянством. Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности может спровоцировать появление страха «быть не тем». Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, быть осужденным, наказанным.

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в ряд неуспевающих, что, в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверены в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности в адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

Выявить страхи младших школьников можно с помощью методов неоконченных предложений и рисования страхов.

Школьная тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок чувствует собственную неполноценность. Однако это как правило не вызывает сильного беспокойства со стороны взрослых. Однако тревожность – это один из предвестников невроза и работа по его преодолению – это работа по психопрофилактике невроза.

После адаптационного периода, продолжающегося обычно от одного до трех месяцев положение меняется: эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируется. Именно после этого можно выделить детей с подлинной школьной тревожностью. Сделать это можно с помощью специального теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В, Амен).

Работа учителя или психолога по снятию школьной тревожности и страхов может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы, а также в специальной группе. Она будет иметь эффект только при создании щадящих условий в семье и школе, поддерживающим ребенка позитивном отношении к нему со стороны окружающих.

Все выше сказанные говорит, что несформированность одного компонента школьной готовности приводит ребенка к психологическим трудностям и проблемам в адаптации к школе.

Это делает необходимым психологическую помощь на этапе подготовки ребенка к школе, чтобы устранить возможные отклонения.

Психологическая помощь детям с недостаточной готовностью к школьному обучению.

Проблема психологической готовности к школьному обучению чрезвычайно актуальна. От определения ее сущности, показателей готовности, путей ее формирования зависит, с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе. Многие педагоги (ГуткинаН.Н., Битянова М.Р., Кравцова Е.Е., Безруких М.И.) и психологи связывают с готовностью к школьному обучению успешную адаптацию ребенка в 1 классе.

Адаптация в 1 классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка: он усваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа, как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни. Ребенок, психологически не готовый к обучению в том или ином аспекте школьной зрелости, испытывает трудности (см.2) в адаптации к школе и может быть дезадаптирован.

Под школьной дезадаптацией понимается «некоторая совокупность признаков, свидетельствующих признаков о несоответствии социально-психологического и психофизического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным». Нарушения психического развития приводит к тем или иным нарушениям школьной адаптации. Интеллектуальные нарушения приводят к трудностям в овладении учебной деятельности, личностные – к трудностям в общении и взаимодействии с окружающими, особенности нейродинамики (гипердинамический синдром, психомоторная заторможенность или нестабильность психических процессов) влияют на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотношение с окружающими. В связи с этим представляется, что в понятии «готовность к школе» возможно выделить две подструктуры: готовность к учебной деятельности (как профилактика к учебной дезадаптации) и социально-психологическая готовность к школе (как линия профилактики социально-психологической дезадаптации к школе).

В какой степени актуальна проблема социально-психологической готовности к школе и констатируется ли она в начальной школе? Исследования М.В. Максимовой, М.Е. Зеленовой, Р.В. Овчаровой [2] свидетельствуют о том, что феномен социально-психологической дезадаптации существует у учащихся начальной школы и может проявляться примерно в 37% случаев.

Степень дезадаптации различна: от проблемности до конфликтности и социокультурной запущенности. Проявления дезадаптации различны – они могут быть выделены по объективным и внешне выраженным показателям: социометрическим статусам, не желанию или не уверенного или агрессивного поведения, а также по субъективным переживаниям: неудовлетворенности, тревожности и враждебности.

С целью профилактики и коррекции социально-психологической дезадаптации детей 6-7 лет И.Н. Агафоновой была разработана программа «Я и Мы», которая прошла апробацию в д/с № 37 Санкт-Петербурга [2]. Данная программа может внедряться и в начальной школе педагогом или психологом при соответствующих условиях ( работа по подгруппам). Основная цель программы конкретизируется в следующих задачах:

1. Формирование положительной Я-концеции.
2. Формирование положительной концепции другого человека.
3. Формирование мотивации достижения успеха.
4. Формирование потребности в общении и коммуникативных умений.

Данная программа может быть реализована во всех видах деятельности ребенка и в специальной системе занятий тренингов. Программа включает 15 этапов и рассчитана на 25-29 занятий.

В школах для определенной готовности ребенка к обучению и профилактики возможных школьных трудностей, связанных с неготовностью в том или ином школьном аспекте, проводится ранняя диагностика школьной зрелости.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. Можно выделить следующие цели, которым нужно следовать при диагностики готовности к школе:

1. Понимание особенностей психологического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе.
2. Выявление детей не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними мероприятий, направленных на профилактику школьной неуспеваемости.
3. Распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволяет каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме.
4. Отсрочка на 1 год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению, что возможно только детям шестилетнего возраста.

По итогам диагностического обследования возможно создание спецгруппы и класса развития, в которых ребенок сможет подготовиться к началу систематического обучения в школе. Так же создаются группы коррекции и развития по основным параметрам.

Такие занятия могут проводиться и в период адаптации в школе. Например, курс Г.А. Цукермана «Введение в школьную жизнь» проводится именно в период начала школьного обучения.

Этот курс создан для того, чтобы на пороге школы, между дошкольным и школьным детством, помочь ребенку построить содержательный образ «настоящего школьника». Это своеобразная десятидневная инициация в новый возраст, в новую систему отношений со взрослыми, сверстниками, самим собой.

Введение носит промежуточный характер, соответствующий самоощущению ребенка. По форме, по манере общения «введение строится как обучения новичка учебному сотрудничеству. Но материал, с которым работают дети – чисто дошкольный: дидактические игры на конструирование, классификацию, сериацию, рассуждение, запоминание, внимание. Предлагая эти, по сути развивающие задания, мы не стремимся научить их в совершенстве все выполнять. Усилия детей должны быть сосредоточены на основании отношений: на умении договариваться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать друг друга и себя так, «как это делают настоящие школьники».

Существует еще одна программа адаптационных занятий для первоклассников «Введение в школьную жизнь», разработанная кандидатом психологических наук Санько А.И., психологом МОУ № 26 Челябинска Кафеевой Ю.[37] Этот курс помогает детям осознать новые требования, формирует внутреннюю потребность в исполнении установленного порядка.

Особое место в курсе занимают мотивационные беседы, которые позволяют выявить детей с учебно-познавательной мотивацией.

Занятия способствуют ускоренному знакомству первоклассников друг с другом и созданию благоприятного психологического климата в классе.

Курс предусматривает игровые занятия, которые предполагают сводную форму общения. Здесь возможны подвижные упражнения, не столь жестко как на уроке, лимитировано время. Занятия проводит психолог в течение первых учебных дней. Он получает информацию о новых учениках.

Таким образом для организации психологической помощи ребенку на этапе подготовки к школьному обучению применяют следующие приемы: подготовка в д/саду, диагностика в школе с последующими коррекционными занятиями.

#### ВЫВОД

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

Психологическая готовность к школьному обучению определяется прежде всего для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

2. Под писхофизической готовностью понимается физическое созревание ребенка, а также созревание структур мозга, обеспечивающее соответствующих возрастной норме уровня развития психических процессов.

Под интеллектуальной готовностью понимается развитие мыслительных процессов – способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и нравственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Под личностной готовностью понимается наличие развитой учебной мотивации, навыков общения и совместной деятельности. У ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная и волевая устойчивость, на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Несформированность одного из компонентов школьной готовности является не благоприятным вариантом развития и ведет к затруднениям в адаптации к школе: в учебной и социально-психологической сфере.

Для подготовки ребенка к успешному школьному обучению существуют различные подходы: специальные занятия в д/саду на этапе адаптации к школе, диагностика школьной готовности и подготовка до школы.

# ГЛАВА

* 1. Программа занятий

Психологическая готовность к школьному обучению – одна из важнейших проблем детской и педагогической психологии. От ее решения зависит, как построение оптимальной программы воспитания и обучения дошкольников, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов.

Мы предлагаем программу занятий, направленных на подготовку детей к успешному школьному обучению. Цель: формирование готовности к школьному обучению.

Задачи:

1. Формирование положительного отношения к школе, мотивы учения;
2. Развитие познавательных процессов;
3. Формирование навыков общения и совместной деятельности.

Цель и задачи позволили нам определить содержание программы:

Для формирования положительного отношения к школе мы выбрали следующие упражнения: «Бег ассоциаций», «Изображение предметов». Для развития памяти, внимания, мышления, воображения: «Пары слов», «Шалтай-болтай», «Собери картинку», «Ищи безостановочно», «Волшебное яйцо», «Маленькие обезьянки», «Бывает – не бывает».

Навыки общения и совместной деятельности предполагается формировать через следующие упражнения: «Бип», «Маленькие обезьянки», «Путаница», «Зеркало».

По форме организации все игры и упражнения можно разделить на:

* + - групповые («Бег ассоциаций»)
    - в парах («Зеркало»)
    - индивидуальные («Собери картинку», «Волшебное яйцо»)

Остальные игры и упражнения по форме организации являются фронтальные.

Основной прием – игра. Игровая форма была выбрана в связи с учетом особенностей возраста. На этом этапе дошкольного детства игра является ведущей деятельностью ребенка, кроме того, в игре, в привычной обстановке дети легче усваивают навыки и знания. Работа в группе позволяет помимо развития необходимых познавательных процессов, мотивации уделять внимание формированию социально-психологической зрелости; развивать навыки общения, совместной деятельности и т.д. Занятие в группе проводится после диагностики. Состав группы 6-8 человек. Продолжительность занятия 25-30 минут. Если занятия организуются в детском саду, они проводятся 2-3 раза в неделю. Если занятия проводятся на базе школы – то по субботам, 1 раз в неделю.

ЗАНЯТИЕ 1.

Цель: Знакомство психолога с детьми, детей с психологом, детей друг с другом. Развитие навыка работы в парах. Развитие памяти, внимания.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия:

Цель: знакомство, развитие умения слушать друг друга.

Ход: Психолог выбирает предмет (игрушка), показывает его детям и говорит, что этот предмет будет символом нашей группы, он будет нам во всем помогать. Сегодня он поможет нам познакомиться друг с другом. Желательно чтобы дети сидели в кругу. Психолог держит предмет и рассказывает детям о себе, затем передает символ рядом сидящему ребенку, он тоже рассказывает все, что считает нужным, о себе и так далее по кругу. Когда знакомство закончится, дети вместе с психологом выбирают место, где будет находиться их символ.

Затем все договариваются, что прежде, чем начать занятие, они будут брать друг друга за руки в кругу, а в центре стоит символ. И каждый по очереди желает всем что-нибудь хорошее. Это и будет являться ритуалом приветствия во всех занятиях.

1. «Четыре стихии»

Цель: развить внимание, связанное с координацией слухового аппарата и двигательного анамуатора.

Ход: Играющие сидят в кругу, ведущий договаривается с ними, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз, если слово «вода» - руки вперед, «воздух» - руки вверх, «огонь» - вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибается, выходит из круга. Победителю все дети аплодируют.

1. «Запоминай порядок»

Цель: развитие памяти.

Ход: Психолог показывает в руке 6-7 цветных карандашей. Через 20 секунд, убрав их, спрашивает последовательность их расположения.

1. «Попугай»

Цель: развитие навыка работы в парах, умения работать по образцу, развитие внимания, памяти, учить понимать другого человека.

Ход: Психолог демонстрирует упражнение с кем-то из ребят. Он просит ребенка, например, назвать любое время суток, рассказать о событиях лета, о себе. Психолог играет роль попугая, стараясь подхватить интоннацию ребенка, повторить его голос. Дети разбиваются по парам, играют, отражая мимику, жесты, внимательно наблюдая за партнером.

1. Итог занятия:
   * + Чем мы сегодня занимались?
     + Что понравилось больше всего?
2. «Ритуал прощания»

Дети, вместе с психологом садятся в кругу и, передавая символ друг другу, прощаются со всеми.

ЗАНЯТИЕ 2.

Цель: формирование положительного отношения к школе. Развитие навыка работы в парах, группах. Воспитание наблюдательности.

Ход занятия:

1. «Ритуал приветствия»
2. «Настроение в цвете»

Цель: развитие воображения, эмоциональный настрой ребенка на работу.

Ход: Детям предлагается красками нарисовать свое настроение на листе бумаги. Затем психолог предлагает поддержать тех, у кого настроение плохое. Дети делают это с символом в руках.

1. «Бег ассоциаций»

Цель: формирование положительного отношения к школе»

Ход: Дети делятся на 2 группы. Психолог задает вопрос: «Какие слова приходят на ум, когда я говорю слово «школа»?

Каждая группа отвечает. Затем дети беседуют. В обсуждении идет поиск интересных, приятных не только игровых, но и учебных моментов в понятии «школа».

1. «Изображение предметов»

Цель: воспитание наблюдательности, развитие воображения, умение видеть другого.

Ход: Ребенок мимикой, жестами изображает предмет, остальные дети его отгадывают. Кто отгадал – становится ведущим.

1. Физминутка «Ванька-встанька»

Цель: Дать возможность детям отдохнуть. Обучение умению действовать по инструкциям.

Ход: Отдых наш физкультминутка

Занимай свои места:

Раз – присели, два – привстали.

Руки к верху все подняли.

Сели, встали, сели, встали

Ванькой-встанькой словно стали,

А потом пустились вскачь,

Будто мой упругий мяч.

1. «Зеркало»

Цель: развитие навыка работы в парах

Ход: Дети разбиваются по парам. Встают лицом к лицу, смотрят друг на друга и повторяют движения.

1. «Настроение в цвете»

Цель: отслеживание эмоционального состояния детей. Психологическая поддержка.

1. Итог занятия.
2. Ритуал прощания.

Занятие 3.

Цель: развитие памяти, мышления, навыка совместной деятельности.

Ход занятия:

1. «Ритуал приветствия»
2. Настроение в цвете»
3. «Пары слов»

Цель развитие памяти. Обучение запоминанию по ассоциации.

Ход: Детям нужно запомнить вторые слова из пары слов: кошка – молоко, булка – масло, мальчик – машина, зима – гора, стол – пирог, зубы – щетка, река – мост.

Затем психолог говорит первое слово из пары, а дети второе слово. Психолог объясняет, как можно легче запомнить, если установить взаимосвязь между словами.

1. Физкультминутка «Шалтай-болтай»

Цель: развитие памяти, навыка работы по образцу.

Ход: Дети поворачивают туловище вправо, влево, руки свободно болтаются как у тряпочной куклы на слова «свалился во сне» резко наклоняют корпус тела вниз.

Психолог показывает пример, дети повторяют.

«Шалтай-болтай

сидел на стене

Шалтай-болтай

Свалился во сне»

1. «Собери картинку»

Цель: развитие мышления.

Ход: Каждому ребенку выдаются детали от разрезанной картинки. Дети собирают, психолог при необходимости помогает.

Второе задание усложняется. Можно внести элемент соревнования. Возможно совместное собирание картинки.

1. «Путаница»

Цель: развитие навыка совместной деятельности.

Ход: Выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки в кругу, не разжимая рук начинают запутываться – кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий «распутывает», не разжимая детей.

1. «Настроение в цвете».
2. Итог занятия.
3. Ритуал прощания.

Занятие 4.

Цель: Развитие навыков общения, воображения, внимания.

Ход занятия:

1. «Ритуал приветствия».
2. «Настроение в цвете».
3. «Ищи безостановочно».

Цель: развитие внимания.

Ход: В течение 10-15 сек. Увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (размера, формы).

1. «Волшебное яйцо».

Цель: развитие воображения.

Ход: каждому ребенку дается шаблон в виде яйца, который обводится на листе бумаги. Затем детям предлагается дорисовать овал, так, чтобы получился новый предмет. В конце занятия можно организовать выставку рисунков.

Если предложить ребенку дорисовать несколько овалов, так чтобы получились разные предметы, то это будет способствовать развитию гибкости и беглости мышления.

1. «Маленькие обезьянки»

Цель: развитие внимания, навыков общения.

Ход: каждый из стоящих в ряду детей (3-6 чел.) принимает какую-то позу. Один из играющих, поглядев на них 40-50 сек., копирует позу каждого, а остальные стоят спокойно.

1. Физминутка «Шалтай-болтай»
2. «Бывает - не бывает»

Цель: развитие воображения, внимания.

Ход: Психолог говорит предложения. Если это бывает – дети хлопают в ладоши, не бывает – топают ногами.

«Волк бродит по лесу. Волк сидит на дереве. В кастрюле чашка варится. Кошка по крыше гуляет. Собака по небу плывет. Девочка ласкает собаку. Домик девочку рисует».

1. «Бип».

Цель: раскрытие групповых отношений, навыков общения.

Ход: Дети сидят на стульях. Входящий с закрытыми глазами ходит по кругу, садится на колени к детям и угадывает на ком сидит. Если угадал правильно, то кого назвали, говорит «Бип».

1. «Настроение в цвете».
2. Итог занятия.
3. «Ритуал приветствия».

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В последнее время в литературе уделялось много внимания вопросу о выделении детей, не готовых к школьному обучению и имеющих трудности школьной адаптации в 1 классе. И проблема эта по-прежнему актуальна. Ребенок, поступая в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, успешность обучения ребенка в школе также зависит от его психологической зрелости. Психологическая готовность к обучению – понятие многоаспектное. Она предусматривает не отдельные знания и умения, а определенный набор, в котором должны присутствовать все основные элементы. Какие же составляющие водят в этот набор «школьной готовности»? Основными компонентами школьной зрелости являются: интеллектуальная, личностная, волевая, нравственная готовности.

Все перечисленные составляющие школьной готовности важны в развитии ребенка. В случае, если есть недостаточная развитость какого-либо одного компонента возникает потребность в психологической помощи ребенку. Разработанная с этой целью программа может быть использована и в детском саду.

Проанализировав данную литературу, мы предполагаем, что упражнения в нашей программе будут содействовать успешному обучению учащихся.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе. М., 1972 – 48 с.
2. Агафонова И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации «Начальная школа» 1999 № 1 61-63 с.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети, М. 1983 – 180с.
4. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. «Школьные трудности благополучных детей М. 1994 – 189 с.
5. Буря Р.С. «Готовим детей к школе М., 1987 – 93с.
6. Венгер Л.А., «Домашняя школа» М. 1994 – 189 с.
7. Венгер Л.А. Венгер Л.А. «Готов ли ваш ребенок к школе?» М. 1994 – 189 с.
8. Венгер Л.А. «Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе, «Дошкольное воспитание» 1970 – 289 с.
9. Готовность к школе / Под редакцией Дубровиной М. 1995 – 289 с.
10. Гуткина Н.Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению «Психологическое образование» 1997 – 235 с.
11. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога /Под редакцией Дубровиной М. 1987 – 235 с.
12. Дьяченко О.М. Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает М. 1994 – 189 с.
13. Ефимова С.П. Как готовить ребенка к школе. Советы врача М. 1992 – 16с.
14. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики /Под редакцией А.В. Запорожца, Г.А. Марковой М. 980 – с. 250-257

15. Козлов Н. А. «Лучшие психологические игры и упражнения», Екатеринбург, 1998 - 136 с.

16. Кравцов Е. Е. «Психологические проблемы, готовности детей к обучению в школе», М., 1991 - 145 с.

17. Кулагина И. Ю. «Возрастная психология», М., 1991 - 335 с.

18. Люблинская А. А. «Учителю о психологии младшего школьника», М., 1977 - 278 с.

19. Марлова Г. А. «Подготовка детей к школе в семье», М., 1976 - 190 с.

20. Мухина В. С. «Психология детства и отрочества», М., 1998 – 488 с.

21. Мухина В. С. «Детская психология», М. 1985 – 315 с.

22. Никитин Б. П. «Развивающие игры», М. 1994 – 189 с.

23. Овчарова Р. В. «Практическая психология в начальной школе», М. 1999 – 261 с.

24. «Особенности психологического развития детей 6 – 7 летнего возраста» под ред. Д. П. Элькошина, А. Л. Вангера, М. 1988 – 189 с.

25. Петровский А. В., Шпалинский В. В. «Социальная психология коллектива», М. 1978 – 291 с.

26. Петроченко Г. Г. «Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе», М. 1978 – 291 с.

27. «Практикум по возрастной и педагогической психологии», под редакцией И. В. Дубровиной, М. 1998 – 225 с.

28. «Психологические тесты», под ред. А. А. Карелина, М. 1999 – кн. 1, 205 с.

29. Рогов Н. И. «Настольная книга практического психолога», М. 1999 – кн. 1, 214 с.

30. «Руководство практического психолога», под ред. И. В. Дубровиной, М. 1999 (с 31 – 65).

31. Самоухина Н. В. «Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы», М. 1993 – 215 с.

32. Санько А. К., Кафеева Ю. Ж. «Введение в школьную жизнь», «Школьный психолог», 1999, № 23 – с 51 – 63.

33. «Учимся общаться с ребенком», под ред. Петровского В. А., Виноградова А. М., М. 1999 – 178 с.

34. «Хрестоматия. Возрастная и педагогическая психология», Дубровина И. В., Зацепин В. В., М., 1999 – 253 с.

35. Цукерман Г. А., Поливанова Н. К. «Введение в школьную жизнь», Томск, 1992 – 94 с.

36. Эльконин Д. Б. «Психологические игры», М., 1978 – 301 с.