Психологическая готовность ребёнка к школе

Введение

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

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 обучение, 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.

Актуальность этой проблемы определила тему моей работы

«Психологическая готовность к обучению в школе».

Цель работы: изучение психологической готовности ребёнка к школе.

Задача работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования. Определить содержание понятия «школьная готовность».

2. Исследовать теоретическую литературу по теме: «Психологическая готовность к обучению в школе»

3. Подобрать методики исследования психологической готовности детей к школе

4. Разработать программу занятий, направленную на оказание психологической помощи детям, не подготовленным к школьному обучению.

5. Разработать рекомендации по работе с детьми, имеющими отставания в психологическом развитии.

6. Сделать выводы.

Для проведения исследований по теме: «Психологическая готовность к обучению в школе» используется следующий методологический аппарат:

Объект: дети в возрасте шести, семи лет детского сада № 3 города Твери.

Предмет: процесс психологической готовности детей к обучению в школе.

Гипотеза: если ребёнок будет психологически готов к обучению в школе, то ему будет гораздо легче пережить адаптацию, общаться со сверстниками, получать знания.

Методики исследования:

1. «Тест на определение мотивационной готовности, осведомленности и отношения ребёнка к школе»

2. «Домик на полянке»

3. «Нарисуй фигуру человека (мужчины)»

4. «Да» и «Нет»

5. «Эхо»

6. «Назови цифры»

7. «Змейка»

8. «Вежливость»

9. «Запомни фразы»

10. Анализ полученных данных.

 1 Теоретическая часть

1.1. 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 [10 с. 146]. Такой подход является актуальным и значительным, но готовность к учебной деятельности не охватывает полностью феномена готовности к школе.

Л. И Божович 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 [8 с. 250], 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. [15 с. 31]

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 [21с. 23] 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». 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 [20 с. 31] 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 работах Е.Е. Кравцовой [10] 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.

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» [25 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.

1.2 Психологическая готовность

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 с взрослым, тогда как без помощи взрослого он этого выполнить пока еще не может. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Причем обучение плодотворно только в том случае, если оно попадает в зону ближайшего развития ребенка.

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 не готовым 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.

Психологическая готовность к школе - это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или неуспешность обучения первоклассника. Психологическая готовность к школе включает в себя следующие параметры психического развития:

1) мотивационная готовность к учению в школе, или наличие учебной мотивации;

2) определенный уровень развития произвольного поведения, позволяющий ученику выполнять требования учителя;

3) определенный уровень интеллектуального развития, подразумевающий владение ребенком простыми операциями обобщения;

4) хорошее развитие фонематического слуха.

1.3 Мотивационная готовность

Учебная мотивация складывается у первоклассника при наличии выраженной познавательной потребности и умении трудиться. Познавательная потребность существует у малыша с самого рождения, а дальше она подобна костру: чем больше взрослые удовлетворяют познавательный интерес ребенка, тем сильнее он становится. Поэтому очень важно отвечать на вопросы маленьких почемучек как можно больше читать им художественные и развивающие книги, играть с ними в развивающие игры. Занимаясь с дошкольниками, важно обращать внимание на то, как ребенок реагирует на трудности: пытается выполнить начатое дело или бросает его. Если вы видите, что ребенок не любит делать то, что у него не получается, постарайтесь вовремя прийти ему на помощь. Предложенная вами помощь поможет малышу справиться с трудным занятием и одновременно почувствовать удовлетворение от того, что он смог одолеть трудное дело. Взрослый при этом обязательно должен эмоционально похвалить ребенка за то, что он доделал до конца начатую работу. Необходимая, вовремя оказанная помощь взрослого, а также эмоциональная похвала позволяют ребенку верить в свои возможности, повышают его самооценку и стимулируют желание справляться с тем, что не сразу получается. А затем показать взрослому, какой он молодец, чтобы услышать похвалу в свой адрес.

Постепенно у ребенка войдет в привычку стараться доводить начатое до конца, а если не получается, то обращаться за помощью к взрослому. Но взрослые каждый раз должны внимательно оценивать ситуацию, действительно ли нужна их помощь или ребенку лень самому потрудиться. Иногда в качестве помощи может выступить эмоциональное подбадривание и уверенность, что у малыша все получится. Такое общение с ребенком, как правило, позволяет сформировать учебную мотивацию к моменту поступления последнего в школу.

1.4 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 своего рода к 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, 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 [14 с. 187] 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. Лура 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 различными способами. Эффективна и удобна методика А.Л. Венгера [3 с. 198] «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. 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.

1.5 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 [21] 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 с взрослым, как 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) [5 с. 235], 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.

1.6 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. Выгодский [22]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 с взрослыми.

В генетическом плане Выгодский 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 [22] 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 [8] 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 наблюдение за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Достаточно широко известный ориентационный текст - школьной зрелости Керна-Йерасека. Он включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания – срисовывание 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, пренебрегая 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.

1.7 Нравственная готовность к школьному обучению

Нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера, его взаимоотношений с взрослыми и рождением у них на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским [22] 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 [20].

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве с взрослыми: в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания. В результате совместная деятельность его с 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 с 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 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 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.

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.

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, многокомплектное явление, при поступлении детей в школу часто выявляется недостаточность сформированности 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.

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 с 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.

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 под 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 большой 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 ряды неуспевающих, что, в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения с 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 беспокойствии 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 вышесказанное 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.

1.8 Развитие мелкой моторики у дошкольников

Учёные - нейробиологи и психологи, занимающиеся исследованиями головного мозга и психического развития детей, давно показали связь между мелкой моторикой руки и развитием речи. Дети, у которых лучше развиты мелкие движения рук, имеют более развитый мозг, особенно те его отделы, которые отвечают за речь. Иначе говоря, чем лучше развиты пальчики малыша, тем проще будет осваивать речь.

Конечно, развитие мелкой моторики - не единственный фактор, способствующий развитию речи. Если у ребёнка будет прекрасна, развита моторика, но с ним не будут разговаривать, то и речь ребёнка будет не достаточно развита. То есть необходимо развивать речь ребёнка в комплексе много и активно общаться с ним в быту, вызывая его на разговор, стимулируя вопросами, просьбами. Необходимо читать ребёнку, рассказывать обо всём, что его окружает, показывать картинки, которые дети с удовольствием рассматривают. И плюс к этому, развивать мелкую моторику. Мелкая моторика рук - это разнообразные движения пальчиками и ладонями. Крупная моторика - движения всей рукой и всем телом. Мелкую моторику рук развивают:

Различные игры с пальчиками, где необходимо выполнять те или иные движения в определённой последовательности;

Игры с мелкими предметами, которые неудобно брать в руку (только под присмотром взрослых);

Игры, где требуется что-то брать или вытаскивать, сжимать-разжимать, выливать - наливать, насыпать-высыпать, проталкивать в отверстия и т.д.;

Рисование карандашом (фломастером, кистью);

Застёгивание и расстегивание молний, пуговиц;

Одевание и раздевание игрушек.

Мелкую моторику рук развивают также физические упражнения. Это разнообразные лазания (на спортивном комплексе, по лесенке и т.д.). Такие упражнения укрепляют ладони и пальцы, развивают мышцы. Ребёнок, которому позволяют лазать и висеть, лучше осваивает упражнения, направленные непосредственно на мелкую моторику.

Развивая моторику рук, нужно помнить о том, что у малыша две руки, старайтесь все упражнения дублировать: выполнять и правой и левой рукой. Развивая правую руку, мы стимулируем развитие левого полушария мозга. И наоборот, развивая левую руку, мы стимулируем развитие левого полушария.[30;с.1].

Специальными исследованиями сотрудников лаборатории, высшей нервной деятельности ребенка, Института физиологии детей и подростков АПН СССР под руководством Кольцовой М.М. установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальце рук.

Так, на основе проведения опытов и исследования большого количества детей Фоминой Л.Ф.,[28 ] была выявлена следующая закономерность:

«Если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы,

если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы».

Правомерность выводов о влиянии тонких движений руки на становление речи подтверждается учёными.Анализируя экспериментальные данные, свидетельствующие о тесной связи функции руки и речи, в том числе и электрофизиологических исследований, Кольцова М.М. пришла к заключению, что «морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук». Отсюда большое значение придается использованию этого факта в работе с детьми и в случаях своевременного речевого развития, и особенно там, где развитие речи задерживается. Психологи рекомендуют стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук. Систематические упражнения по тренировке пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются, по мнению Кольцовой М.М., «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга». Этот вывод, основанный на многочисленных экспериментальных данных, представляет исключительный интерес в педагогическом отношении[29;с. 125].

Крайне важно учитывать благоприятное влияние движений на развитие речи и других психических процессов в логопедической практике. В системе коррекционной - воспитательной работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушением произношения необходимо уделять большое внимание формированию тонких движений пальцев рук.

Целенаправленная работа по совершенствованию движений пальцев, как известно, весьма полезна и для подготовки руки к письму. Особенно велика ее роль в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи, где у многих детей наблюдаются выраженные отклонения в развитии движений пальцев рук: движения неточные, не координированные, затруднены изолированные движения пальцами.

Для проведения эффективной коррекционной работы необходимо:

1.Создать предметно-развивающую среду, которая позволила бы взрослому реализовывать задачи, направленные на коррекцию звукопроизношения у ребенка, а самому ребенку - исправлять звукопроизношение. Правильно организованная развивающая среда позволяет каждому ребенку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками. Это помогает воспитанию таких качеств, как любознательность, инициативность, самостоятельность, способность к творческому самовыражению. Итак, предметная среда должна побуждать детей к самостоятельности, быть вариативной, соответствовать опыту и интересам детей.

2.Использовать специальный массаж, для того, чтобы развивать мелкую моторику пальцев рук (можно использовать упражнения с пособиями и без них).

Таким образом, коррекционная работа, направленная на развитие мелкой моторики пальцев рук, способствует формированию правильного произношения у детей старшего дошкольного возраста.

 1.9 Адаптация

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., Кравцова Е.Е.) 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 в адаптации к школе и может быть дезадаптирован[1].

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 Овчаровой [13 с.261] 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.

По итогам диагностического обследования возможно создание специальных групп и классов 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.[19 с.94]

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.