

Г. Г. ГРИГОРЬЕВА, Ю. А. ТИШКИНА,
С. Б. КАСАТКИНА

**ПОДГОТОВКА
К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**



Программно-методическое пособие
«ФИЛИППОК»

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2009

УДК 372.3
ББК 74.102
Г83

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор
Л. С. Сековец

Рекомендовано к изданию
научно-методическим экспертным советом
ГОУ ДПО НИРО

Григорьева Г. Г.

Г83 Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста : программно-методическое пособие «Филиппок» / Г. Г. Григорьева, Ю. А. Тишкина, С. Б. Касаткина. — Н. Новгород: ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2009. — 155 с.

ISBN 978-5-7565-0390-6

Данное пособие является центральным и системообразующим в программно-методическом комплексе пособий серии «Филиппок», состоящей из шести книг. В нем изложены концептуальные позиции авторов по проблеме подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста. Выделены основные психолого-педагогические положения готовности детей к обучению в школе: обоснование проблемы, цель, задачи, принципы и диагностика.

Программно-методическое издание «Филиппок» рекомендуется педагогам-практикам, студентам педагогических университетов, родителям.

УДК 372.3
ББК 74.102

© Г. Г. Григорьева, Ю. А. Тишкина, С. Б. Касаткина, 2009

© Нижегородский институт развития образования, 2009

ISBN 978-5-7565-0390-6

ВВЕДЕНИЕ

Программно-методический комплект пособий «Филиппок», посвященный проблеме подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста, которые не посещают дошкольные учреждения на постоянной основе, подготовлен лабораторией проблем дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО в соответствии с задачей выполнения Комплексной целевой программы развития образования в Нижегородской области на 2006—2010 годы.

В центре его содержания — общая психологическая подготовка детей к обучению в школе в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и обеспечение уровня психического, личностного развития, достаточного для успешного включения ребенка в новый вид деятельности — учебную. При этом авторский коллектив ставил следующие задачи:

- * ввести читателей в проблему подготовки детей к школе, своеобразия ее решения в современных социально-экономических условиях и на современном уровне ее теоретико-методологического обоснования в психолого-педагогической науке;
- * определить концептуальные позиции в решении этой проблемы на региональном уровне;
- * предложить вариативные региональные программно-методические материалы для подготовки детей к школе на разном содержании и в разных формах организации дошкольного образования (в том числе в группах кратковременного пребывания детей в ДОУ);
- * систематизировать, обобщить имеющиеся в науке диагностические материалы, направленные на определение готовности детей к школе. В соответствии с заявленной концептуальной позицией выбрать и предложить из них наиболее информативные по содержанию, лаконичные по форме, нетрудоемкие по организации;
- * разработать критерии и методические рекомендации к педагогическому наблюдению как основному методу педагогической оценки готовности детей к школе, доступному для воспитателей.

В состав пособия входят 6 книг:

«Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста» — авторы канд. пед. наук, доцент Г. Г. Григорьева, ст. науч. сотрудник Ю. А. Тишкина, С. Б. Касаткина.

В книге содержится анализ решения проблемы в теории и практике дошкольного образования; определены концептуальные позиции авторов в понимании и решении этой проблемы в контексте модернизации дошкольного образования на региональном уровне в соответствии с «Комплексной областной целевой программой развития образования в Нижегородской области на 2006—2010 годы», а также изложены основные теоретические позиции, задачи, принципы, предполагаемое содержание, формы и методы подготовки детей к школе.

В пособии определены также универсальные, на взгляд авторов, и наиболее информативные критерии готовности детей к школе, которые до сих пор еще не получили окончательного научного и нормативного оформления.

Нами выделены и дифференцированы показатели их проявления в пятилетнем и шестилетнем возрасте. Это особенно важно, так как возрастной диапазон с пяти до шести и с шести до семи лет различен по своим психологическим характеристикам, а следовательно, различен и по возможностям подготовки детей к школе.

На этом основании в определенной степени дифференцированы задачи, содержание, методы такой подготовки.

В пособие включены наиболее информативные, на взгляд авторов, методики диагностики уровня готовности детей к школе. Эти методики используют в основном психологи и, по возможности, педагоги.

Одной из актуальных проблем при подготовке детей к школе является осуществление педагогического наблюдения за динамикой и конечным уровнем развития детей в этот возрастной период. Педагогическое наблюдение как рефлексивный инструмент в си-

стеме работы педагога крайне важен и наиболее доступен для него. На основе анализа психолого-педагогической литературы в пособии представлены методические рекомендации и разработан один из вариантов такого наблюдения. Результаты педагогического наблюдения являются основой рефлексивной и коррекционных составляющих педагогической деятельности.

Две другие издаваемые в рамках данной серии книги представляют собой программно-методический материал подготовки детей к школе в разных образовательных областях: в процессе ознакомления их с социальными и с природными явлениями.

«Подготовка старших дошкольников к обучению в школе в процессе ознакомления с окружающим миром (социальными явлениями)» – авторы канд. пед. наук, доцент Г. В. Груба, И. К. Помелова.

Издание представляет региональный вариант решения проблемы в контексте ознакомления детей с социальными явлениями. В книге раскрываются задачи, содержание, формы и методы воспитания, обучения и развития детей, дифференцированные в соответствии с возрастом.

«Подготовка старших дошкольников к обучению в школе в процессе ознакомления с природой» – автор ст. препод. ГОУ ДПО НИРО М. В. Коробова.

На основе ознакомления и взаимодействия детей с природой раскрываются возможности обеспечения интеллектуальной, личностной готовности к обучению в школе в разных формах деятельности с использованием адекватных методов обучения. Особый акцент сделан на развитии эмоциональной сферы, нравственных чувств детей.

В трех книгах представлено содержание подготовки к школе в разных видах детской деятельности.

«Игра и психологическая готовность детей к школе» – автор канд. психол. наук О. В. Гурова.

Автор пособия раскрывает возможности подготовки детей к школе в ведущем виде деятельности дошкольника. Актуальность предложенных материалов осно-

вана на общем признании в науке особой и наиболее значимой роли игры в решении данной проблемы.

«Подготовка детей старшего дошкольного возраста к школе в ручном труде» — автор ст. науч. сотрудник Е. В. Стародубцева.

В контексте общего психического и личностного развития детей особый акцент делается на развитии эмоционально-волевой сферы ребенка. Читателям предлагается система работы по формированию действий планирования, контроля, оценки, способов и результатов деятельности в ручном труде. Однако это направление, будучи стержневым, ориентированным на развитие произвольности действий и поведения ребенка в целом, не исключает более широкого развития — его коммуникативных способностей и когнитивных возможностей.

«Подготовка детей к школе в изобразительной деятельности» — авторы канд. пед. наук, доцент Г. Г. Григорьева, Е. В. Трифонова, Е. Н. Атамашко, Т. В. Лозовая, С. В. Абрамова, В. Г. Скворцова.

За основу материала книги взята детская изобразительная деятельность и показаны возможности, наряду с общим развитием детей, решать в ее условиях и задачи их подготовки к школе. Особый акцент в книге сделан на сенсорном развитии детей, развитии ручной умелости и подготовки руки ребенка к письму. Книга включает богатый практический материал, в том числе оригинальные авторские разработки. Предложенный в книге опыт может успешно использоваться как в дошкольном учреждении, так и в условиях семьи.

Содержание программно-методического пособия «Филипок» в целом ориентировано на общую психологическую подготовку детей к школе с учетом:

* *общей цели* развития дошкольника: физического, психического, личностного;

* *особенностей психического и личностного развития* ребенка в старшем дошкольном возрасте с дифференциацией программно-методического материала для детей 5—6 и 6—7 лет;

* *задач психологической* подготовки к успешному обучению в школе: интеллектуального и личностного разви-

тия (эмоционально-волевого, мотивационного, коммуникативного) — и *специальной* подготовки (сенсорных ориентировок и развития ручной умелости) в рамках общего развития;

* *специфики учебной деятельности* в начальной школе. Данное обстоятельство диктует необходимость особой целенаправленности в содержании и организации педагогического процесса в дошкольном возрасте, а именно ориентации его на развитие *предпосылок* учебной деятельности для последующего успешного развития ребенка как субъекта учебной деятельности в начальной школе;

* *ведущего вида* деятельности в данном возрасте — *игры*;

* *специфики той области действительности и своеобразия видов деятельности*, в которых осуществляется подготовка детей к школе;

* *своеобразия форм* организации дошкольного образования (в первую очередь в группах кратковременного пребывания детей в ДООУ, частично в кружковой работе и в условиях семейного воспитания).

Структура каждой из книг включает краткую пояснительную записку, определенное программное содержание, методические рекомендации и практический материал, представленный в виде планов, конспектов, тестов и т. п.

Материалы рекомендуются использовать в основном в группах кратковременного пребывания детей; в дошкольном учреждении в группах полного дня как парциальные; в условиях семьи.

В рамках заявленных позиций возможно продолжение работы по программно-методическому обеспечению подготовки к школе детей в других сферах и видах деятельности. Одним из перспективных направлений работы является определение специфики педагогической деятельности при решении этой задачи разными субъектами образовательного процесса.

Материал рекомендован специалистам дошкольного образования, студентам педагогических колледжей, вузов, родителям.

Г. Г. Григорьева

Глава I
ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Состояние, проблемы, перспективы)



ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ
В СИСТЕМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция модернизации образования Российской Федерации определила принципиальные взгляды на его обновление, и в том числе совершенствование дошкольного образования. Одна из основных позиций этого процесса — обеспечение высокого качества и современного содержания при сохранении фундаментальности, лучших традиций отечественного естественного, гуманитарного и художественного образования.

В нормативных документах подчеркивается, что модернизация образования должна быть ориентирована не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, универсальных способностей ребенка, позволяющих ему не только успешно адаптироваться в социуме, но и конструктивно, творчески преобразовывать окружающий мир и себя самого в соответствии с ценностями, принятыми в обществе. Особое внимание в Концепции обращается на исключительную роль семьи в воспитании ребенка.

Что крайне важно, в названном документе воспитание

определяется как безусловный приоритет в образовании. Оно должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Ценность этой позиции заключается в ориентации педагога на *целостное* развитие ребенка в адекватно целостном педагогическом процессе.

Одним из магистральных направлений предстоящей работы является изменение не только содержания, но и структуры общего образования (переход на 11—12-летнее школьное образование). Концепция конкретизирует основные принципы Закона РФ «Об образовании».

На основании Закона и Приказа Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 «О Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» была подготовлена «Комплексная областная целевая программа развития образования Нижегородской области на 2006—2010 годы», в которой определены основные позиции по модернизации общего и дошкольного образования в регионе.

В разделе «Цели и задачи программы» названы ее приоритетные направления и среди них дошкольное образование (п. 4.1). Ценно, что намеченные в Программе направления его модернизации основаны на концептуальных позициях, принятых научным сообществом и практикой дошкольного образования:

- * сохранение системы дошкольного образования и повышение его качества, создание условий, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья, своевременное и полноценное физическое, общее психическое, личностное развитие детей, служащее фундаментом для дальнейшего их развития и приобретения любых специальных знаний, умений и навыков;

- * обеспечение соответствия качества дошкольного образования государственным требованиям;

- * обеспечение преемственности в воспитании, обучении и развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе путем успешного функционирования групп предшкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях.

В плане мероприятий по реализации программы определена задача разработки программно-методических пособий по подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения на постоянной основе (см. Приложение 7 Комплексной целевой программы развития образования Нижегородской области на 2006—2010 годы).

В настоящем пособии выражена позиция авторов по совершенствованию содержания, структуры, форм дошкольного образования в соответствии с федеральными, региональными требованиями и современными социокультурными условиями, в которых происходит процесс модернизации образования.

Если говорить о концептуальных подходах к подготовке детей к школе в рамках современной системы дошкольного образования, то следует отметить, что принципиально она базируется, на наш взгляд, на методологических позициях, лежащих в основе всей системы дошкольного образования.

Цель дошкольного образования — всестороннее общее развитие ребенка: физическое, психическое, личностное, а также развитие общих способностей, на базе которых будет осуществляться его дальнейшее развитие. В контекст этой цели органично вписывается и задача подготовки детей к школьному обучению. Так, в дошкольном возрасте закладываются основы познавательной активности, любознательности. В этом возрасте приобретает определенный объем системных знаний, развиваются наглядно-действенное, наглядно-образное мышление, воображение как новообразование в развитии человека на данном этапе. В этом же возрасте формируется личность ребенка. Постепенно к концу дошкольного возраста развивается произвольность основных психических процессов, а значит, произвольность действий и поведения. Формируется способность подчинять свое поведение правилам и выстраивать отношения со взрослыми и детьми (коммуникативные навыки), в пределах этого возраста возможно формирование инициативности, самостоятельности, активности как важных качеств личности.

Современной наукой и практикой дошкольного образования доказано, что *психическое, личностное развитие до-*

школьника наиболее эффективно происходит в традиционных для него детских видах деятельности (игре, рисовании, конструировании, музыкальной деятельности и др.), в контекст которых включается обучение. Л. А. Венгер на совместном советско-американском семинаре психологов (1971) сформулировал одно из ведущих положений отечественной психологии: в дошкольном возрасте нет зрелых видов деятельности, это «детские» варианты деятельности, что объясняется положением ребенка в сообществе взрослых. Уровень детской деятельности, общения не позволяет ребенку на равных включиться в совместную деятельность, и результаты детской деятельности имеют только педагогическое значение. Поэтому все виды деятельности в дошкольном возрасте направлены на общее развитие ребенка, на развитие общих способностей. Считаем важным подчеркнуть, что такое развитие в деятельности возможно, если педагог способствует развитию самой детской деятельности. Становление и развитие субъектной позиции ребенка в специфических видах деятельности мы рассматриваем как основу и условие дальнейшего становления и развития ребенка (младшего школьника) как субъекта учебной деятельности в школе.

При разумном руководстве специфическими для дошкольника видами деятельности *к концу дошкольного возраста формируются новообразования, позволяющие перейти к систематизированному и организованному процессу обучения в школе,* направленному на становление учебной деятельности и развитие ребенка — младшего школьника в ее условиях. Эта позиция, сформулированная А. В. Запорожцем, — одна из основных составляющих концепции амплификации развития ребенка в специфических для дошкольника видах деятельности. А. В. Запорожец выдвинул эту концепцию в противовес искусственной акселерации развития детей, идее раннего их обучения, имевшей широкое распространение на Западе и начинающей стихийно входить в систему отечественного дошкольного образования.

Таким образом, в пределах дошкольного возраста обеспечивается *целостное развитие человека,* его познавательной,

эмоциональной, волевой сфер. Поэтому очень важно создать условия для амплификации полноценного развития ребенка во всех видах и предметных областях деятельности с учетом возможностей, закономерностей его психического развития в этот период.

В истории дошкольного образования эта проблема давно входит в комплекс задач, решаемых в дошкольных образовательных учреждениях.

Наличие подготовительных к школе групп в 60—70-е годы прошлого столетия вызвало целое направление исследований по этой проблеме. В НИИ «Дошкольного воспитания» АПН СССР была открыта специальная лаборатория по ее изучению и разработке методических рекомендаций для внедрения результатов исследований в практику. Эта проблема была в поле научного исследования и подготовки кадров ведущих кафедр дошкольного воспитания в стране.

При очередной модернизации системы образования, а именно с введением обучения детей с шести лет в условиях школы, на страницах научных журналов в 70—80-х годах XX века велась острая дискуссия по данной проблеме. Ярким выразителем позиции советской психологической науки по этому вопросу был А. В. Запорожец, который предупреждал о возможных негативных последствиях раннего обучения детей. Ученый подчеркивал, что возможности дошкольника к обучению и освоению нового достаточно велики, но при этом нужно помнить о правомерности усложнения задач, содержания и методов обучения. Замечая, что дошкольник многое может, он рекомендовал думать о том, нужно ли ребенку в этот период усвоение того или иного содержания, за счет чего оно идет, не в ущерб ли развитию других важных качеств, способностей, которые в последующие периоды не будут развиваться столь успешно, как в дошкольном возрасте. Важно думать и о том, каковы последствия раннего обучения, в том числе отсроченные.

Практика подтвердила многие опасения ученых и выявила множество негативных моментов раннего обучения шестилеток в условиях школы: потеря здоровья, интереса к учению, трудности формирования учебной деятельности

и другие проблемы. Следствием этого опыта стали открытие и увеличение классов коррекции. Эти материалы достаточно подробно представлены в печати.

Очередной виток модернизации образования пришелся на 2004 год и был вызван целым рядом причин: глобальными изменениями в социально-экономическом, политическом развитии нашей страны, обострением противоречий в мире и необходимостью быть конкурентоспособным государством, в том числе и на рынке образовательных услуг и др. Поэтому в Концепции модернизации образования на период до 2010 года предложен системный, комплексный подход к решению проблемы. В «Стратегии модернизации образования» предлагается привести структуру образования в соответствие с общемировой практикой организации 12-летнего общего образования (проект). Соответственно предлагается ввести первую ступень — «предшколу» с пяти — пяти с половиной лет, разработать специальные программы обучения, подготовить учителей для так называемой предшколы, организовать ее как на базе ДОУ, так и на базе образовательных учреждений, проводить занятия в игровой форме и т. п.

Полагаем, что данная стратегия должна реализоваться с сохранением фундаментальности дошкольного образования, основательной его обеспеченности теоретико-методологической базой, созданной отечественной наукой и передовой практикой. В педагогической теории и практике дошкольный возраст рассматривается как целостный этап всестороннего преемственного развития человека в условиях общения и в специфических для дошкольника видах деятельности. Это особенно важно помнить, поскольку российское дошкольное образование, по мнению большинства ученых, отличаются уникальность, системность, эффективность. Оно обеспечивает тот уровень образования, который соответствует, а часто и превышает уровень начального школьного образования в странах Европы и США. Именно поэтому оно вызывало и вызывает уважение в мире. Сложившаяся система определяется как национальное достояние России (Л. Н. Галигузова, Е. Г. Юдина, Н. Н. Авдеева, В. Т. Кудрявцев, Л. А. Парамонова и др.). Поэтому в ДОУ, где ведется

грамотная образовательная деятельность, отмечается достаточно высокий уровень готовности к школе, о чем свидетельствуют и родители, и начальная школа.

Страны Западной Европы, США, на опыт которых мы часто ссылаемся, недовольны своей системой начального и среднего образования (США) и пытаются перестроить его, придать ему развивающий характер, ввести бесплатное дошкольное образование, обеспечить его высококвалифицированными кадрами (Н. И. Гуткина, Е. В. Бодрова и др.).

Однако и в программно-методическом обеспечении, и в массовой практике решения этой проблемы в нашей стране, безусловно, тоже есть свои недостатки. Один из них — узость задач, гиперболизированное внимание к формированию знаний, умений, навыков и недостаточное внимание к развитию общих способностей, общему психическому, личностному развитию детей. Другой — слабое использование общеразвивающих возможностей всех видов деятельности: игры, труда, изобразительной деятельности, конструирования, в том числе и в плане подготовки к школе. Различные сферы (области) познания, виды деятельности объективно заключают в себе разные возможности решения этих задач, что также не учитывается в полной мере. Кроме того, обучение в детском саду нередко строится по школьному типу, что неоднократно отмечалось психологами и педагогами. Многие недочеты практики реализации преемственности между дошкольным и школьным образованием назывались не раз, в том числе и в нормативно-правовых документах*.

Каковы причины этих недостатков? Анализ практики дошкольного воспитания показывает, что одна из существенных причин кроется в недостаточной разработанности про-

* Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобрнауки РФ 17. 06. 2003; О подготовке детей к школе. Письмо Минобрнауки России от 22.07.1997 № 990/14-15.

блемы, в слабом использовании уже имеющихся результатов научных психолого-педагогических исследований. В частности, не реализуются в полной мере большие возможности когнитивного развития ребенка.

Примеров может быть множество. Приведем один. В конце 60—70-х годов XX века под руководством А. В. Запорожца, Н. Н. Поддъякова, В. И. Логиновой и других ученых было проведено комплексное психолого-педагогическое изучение проблем умственного воспитания детей. По результатам этих исследований была доказана возможность формирования у дошкольников обобщенных представлений и способов действия в рамках наглядно-образного мышления.

Способность к обобщению, по мнению психологов, является одним из главных показателей готовности ребенка к школе. Индуктивный путь формирования обобщенных представлений и способов действия в рамках наглядно-образного мышления приемлем и эффективен в дошкольном возрасте. Формирование таких системных знаний и способов действия сопряжено с развитием мыслительных операций — анализа, сравнения, обобщения, столь необходимых для успешной учебной деятельности ребенка.

В дошкольной педагогике имеются исследования о возможностях использования и дедуктивного подхода к формированию обобщенных знаний, умений и способностей детей (В. Т. Кудрявцев, Л. А. Парамонова и др.). Возможность обучения по принципу от общего к частному — это адаптация идеи развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) применительно к дошкольному возрасту.

Результаты этих исследований все еще недостаточно используются в практике. Причины для этого могут быть разные. Безусловно, работа по данным технологиям развивающего обучения требует от педагога хорошей психолого-педагогической подготовки, самостоятельности и творчества, а массовая современная практика, к сожалению, ориентирована на использование готовых методических разработок.

Полагаем, что другой причиной недостаточного внимания к развитию детей в организованном педагогическом процессе является недостаточная методическая разработанность ряда теоретических позиций. Многие идеи не полу-

чили пока должного научно-методического обеспечения, а соответственно и реализации в системе дошкольного образования. Так, проблема соотношения внешнедетерминированного и спонтанного обучения, выделенная Л. С. Выготским, требует дальнейшего изучения, методической конкретизации и внедрения в практику. В настоящее время в исследованиях отечественных психологов более глубоко разрабатываются проблемы соотношения внешних и внутренних факторов в процессе присвоения социального опыта, определения роли и места субъектной позиции ребенка в этом процессе (Г. Г. Кравцов, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков), влияния личной значимости того или иного содержания для ребенка на эффективность обучения и усвоения материала (Е. Е. Кравцова). Поиск путей и способов обеспечения оптимального соотношения процессов детерминированного развития и саморазвития — одна из основных проблем, решаемых в современном дошкольном образовании.

В этом контексте идеи Н. Н. Поддъякова о творческом характере усвоения ребенком знаний, умений и навыков, необходимости активизации деятельности экспериментирования, реализации в педагогическом процессе элементов проблемного обучения также требуют более активного воплощения в практике. Все это, на наш взгляд, обеспечит более высокий уровень не только умственного, но и общего психического и личностного развития ребенка.

Перспективы модернизации дошкольного образования и более успешного решения задач подготовки детей к школе огромны. Особенно ценно, когда они основаны на глубоких психолого-педагогических исследованиях, на новых системных научных изысканиях и передовой практике, органично сочетающихся и с существующими общепризнанными теориями. Тем самым сохраняется фундаментальность и обеспечивается инновационный характер дошкольного образования, предполагающий преемственную связь нового с традициями. Однако при всех инновационных поисках неизменным остается положение: *обеспечить адекватность педагогического процесса по всем его параметрам возрастным закономерностям развития ребенка*. В противном случае организация дошкольного образования с пяти — пяти

с половиной лет не исключает всевозможные риски и негативные последствия.

Так, на основании исследований последних лет всеми психологами отмечается неготовность детей пяти — пяти с половиной лет к школьному типу обучения, что проявляется в отсутствии социальных и познавательных мотивов, произвольности поведения и всех психических процессов (Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, И. А. Бурлакова, Н. Е. Веракса, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков); отсутствии коммуникативности, необходимой для обучения в школе (Е. Е. Кравцова, Е. В. Маврина, Е. О. Смирнова, Т. А. Нежнова).

Существует множество исследований психологов, свидетельствующих о появлении готовности ребенка к обучению в школе по школьному типу только к семи годам. В этом аспекте вызывают интерес сравнительные исследования разных сторон психического развития детей пятого, шестого и седьмого года жизни (Л. Ф. Обухова, Н. И. Кандаковой, Т. С. Сердюченко). Психологи выяснили, что *«прогностические способности ребенка, осознание им словесного состава речи, умение выполнять пошаговую словесную инструкцию, понимание схемы и составление рассказа по ней, планирование и контроль деятельности в процессе конструирования по образцу и по замыслу, осознание себя относительно других детей, выявление причинно-следственных связей, не противоречащих опыту ребенка, — все эти и многие другие показатели развития ребенка, необходимые для обучения по школьной программе, достигают достаточно высокого уровня только к семи годам, в условиях полноценной жизни ребенка в детском саду, где осуществляются все виды детской деятельности»* [21, с. 39—50].

Названные авторы отмечают также, что соответствующие мозговые структуры созревают лишь к семи годам, и далее делают неутешительный вывод, что начало обучения с пяти лет на неподготовленной психологической почве в группах кратковременного пребывания будет только стимулировать увеличение классов коррекции и тем самым нанесет вред не только познавательному, но и личностному развитию ребенка.

Общепризнано, что в массовой практике дошкольного образования ведущий вид деятельности — игра — далеко не всегда используется в должной мере. Считаем необходимым остановиться на этой проблеме более подробно. Всеми учеными подчеркивается неуклонное вытеснение игры, ведущего вида деятельности ребенка, из его жизни. Причин тому может быть много.

Одна из них в том, что этот вид деятельности, как самостоятельный и творческий, очень сложен для руководства со стороны взрослых, требует знания психологии ребенка и овладения способами взаимодействия с ним в *творческой* деятельности. Другая причина — это чрезмерное внимание педагога к обучению на занятиях, нередко вытесняющее игру.

Какими бы ни были причины отсутствия или недоразвития игры, серьезный ущерб от этого для психического развития детей отмечается всеми психологами. Именно в игре закладываются основы развития, социальных мотивов готовности к школе (Д. Б. Эльконин, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, Н. И. Гуткина и др.). Доказано, что в сюжетно-ролевой игре, причем только в высших ее формах, складываются начала произвольности (Е. Е. Кравцова). Это происходит в 6—7 лет, и в настоящее время отмечено только у 10 % от числа обследуемых детей (Е. О. Смирнова). Остальные же 90 % ведут себя ситуативно, не самостоятельны и зависимы от других.

Отмечая, что именно игра создает зону ближайшего развития психики ребенка, Н. И. Гуткина подчеркивает, что, исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра как ведущая деятельность уступает место обучению. Но до тех пор пока зона ближайшего развития образуется в игре, систематическое обучение не дает ничего существенного для психического развития ребенка, хотя и создает такую иллюзию за счет выработки у него новых умений и навыков.

В рамках игровой деятельности у ребенка формируются все необходимые и достаточные предпосылки для овладения учебной деятельностью. Недоигравший ребенок может и в восемь и в девять лет оставаться дошкольником, так как

не обладает сформированной произвольностью (Е. Е. Кравцова).

Данное обстоятельство позволяет сформулировать главную позицию взрослых в отношении к дошкольнику: у пятилетних детей необходимо формировать игровую деятельность как основную, самостоятельную, самостоятельную, творческую.

Это важно не только потому, что в сюжетно-ролевой игре формируется готовность к школе, но и потому, что она отвечает основной потребности ребенка этого возраста: жить одной жизнью со взрослым (С. Л. Рубинштейн), через игру и в игре познавать мир взрослых, их отношения, способы взаимодействия, правила совместной жизни и деятельности. Когда же ребенок при дефиците игры включается в нехарактерный и не востребованный им вид деятельности — учебную, то происходит рассогласование между мотивационно-потребностной сферой и деятельностью, в которую по существу насильно включен ребенок.

Требование к педагогу дошколы вести обучение в игровых формах не может заменить решение этой важнейшей задачи.

Рекомендация по использованию игры как формы и метода обучения, во-первых, не решает проблемы компенсации игровых потребностей ребенка. Это разные виды деятельности, обладающие разными развивающими возможностями.

Высказаны серьезные замечания: нельзя путать сюжетно-ролевую игру как самостоятельный, творческий вид деятельности, в ходе которой ребенок добровольно подчиняется правилам, учится произвольности, и дидактическую игру как форму обучения, предложенную взрослым.

Л. Н. Галигузова, Е. Г. Юдина, С. Ю. Мещерякова отмечают, что «детская игра не может исчерпываться использованием игровых форм обучения. В образовательном процессе должны быть созданы условия для возникновения и разворачивания свободной игры, которая имеет ключевую роль в жизни и развитии ребенка этого возраста» [21, с. 57]. Во-вторых, игровые формы обучения при неправильном их использовании не эффективны.

В процессе нашего исследования проблем * игрового обучения детей обнаружилось, что игровые технологии обучения не столь просты и доступны, как это может показаться на первый взгляд. Анализ практики показывает, что педагоги, не зная специфики дошкольного возраста и особенностей ведущей игровой деятельности, допускают много ошибок при использовании игровых технологий обучения. При этом основная ошибка всех, кто предлагает с легкостью решить дидактические проблемы с помощью игры, заключается в ориентации педагога только на эффективность «игровых мотивов» обучения (дошкольники любят играть, и потому в игре легче решаются все проблемы).

Наше исследование показало, что использование игровых форм и методов обучения должно основываться на игре как самостоятельной деятельности и учитывать качественный уровень ее развития у детей в дошкольном возрасте.

Так, для эффективного использования игровых технологий необходимо учитывать не только наличие «игровых мотивов», но и знание «мотивов игры», их содержание в каждом возрасте. Этим определяется и содержание игровых ситуаций, методов. Кроме того, важно учитывать конкретный «эмоционально-интеллектуальный» опыт детей (коллективный и индивидуальный), который питает игровые сюжеты и их содержание. Не менее важно учитывать доступные детям *способы игры* и игрового действия. Этот аспект развития игры прямым образом связан с развитием у детей функции замещения, символической функции. С учетом всех этих факторов необходимо обеспечить связь игры с дидактическими задачами. Таким образом, использование игровых технологий в обучении вне связи с уров-

* О специфике игровых технологий обучения в дошкольном возрасте см. в работах Г. Г. Григорьевой: «Игровые приемы обучения дошкольников изобразительной деятельности». — М.: «Просвещение», 1995; «Изобразительная деятельность дошкольника»: учебник для педучилищ. — М.: «Просвещение», 1998.

нем развития игры детей не решает проблемы, а ее реализация педагогами, слабо знающими дошкольника, в условиях дошколы еще более проблематична.

Кроме того, мы убеждены, что для успешного обучения детей в школе важно сформировать позицию субъекта игровой деятельности в дошкольном возрасте, то есть выработать способность играть на самостоятельном уровне. В свою очередь, без внимания к этой задаче на предыдущих возрастных этапах ребенка до пяти лет затруднительно становление и развитие его в старшем дошкольном возрасте как субъекта игровой деятельности.

Необходимость организации жизнедеятельности ребенка сообразно его природе, закономерностей развития подводит нас к выводу, что проблему подготовки детей к школе нельзя успешно решать, связывая ее только со старшим дошкольным возрастом. Ни в коей мере не предлагая решать ее с более ранних возрастов, именно как задачу подготовки детей к школе, убеждены, что психологическая готовность к школе напрямую зависит от того, как шел процесс воспитания и психического развития ребенка уже в младенческом, раннем возрасте и даже в период перинатального развития.

Например, *любопытность* как качество личности очень важна для обучения в школе. Именно она в большой степени определяет меру активности ребенка в учении, его инициативу, субъектную позицию во взаимодействии с учителем. Любопытность формируется в дошкольном возрасте, но начало берет уже в младенчестве с элементарной реакции на новизну, а затем активных ориентировочно-исследовательских предметных действий. В раннем возрасте, с расширением физических возможностей самостоятельного обследования пространства (ползание, ходьба, развитие элементарных ручных умений), формируется один из ведущих мотивов предметной деятельности, что также составляет основу последующей любопытности, развития познавательных интересов в более старших возрастах.

Таким образом, возможность развития любопытности, столь важная для обучения в школе, закладывается у ребенка и проявляется в условиях общения, в элементарных

ориентировочно-исследовательских, коммуникативных реакциях в раннем возрасте. Однако если эти возможности не реализуются из-за педагогической запущенности детей в данном возрасте, то полноценное развитие этих качеств и способностей в виде подлинной любознательности, познавательного интереса, самостоятельной поисковой деятельности невозможно в дошкольном и последующем возрасте.

Другое важное для обучения личностное качество — *коммуникативность* также зарождается в раннем возрасте с потребности в общении со взрослым, ситуативно-делового взаимодействия с ним, в основе которого лежит интерес к действующему и взаимодействующему с ним взрослому.

Способность ребенка взаимодействовать со сверстниками в коллективно-распределенной деятельности в начальной школе формируется в условиях *со-бытийной* общности в раннем возрасте («мать и ребенок», «ребенок и другие близкие», «ребенок и чужие»). В дошкольном возрасте происходит процесс постепенного расширения контакта со сверстниками. При этом важно место, статус ребенка в меняющихся сообществах, способы содержательного взаимодействия. В этих условиях формируется способность к сотрудничеству, согласованию позиций, постепенный переход от эгоцентризма к децентрации.

Способность педагога ДОО держать в поле зрения задачу развития у ребенка коммуникативности, дифференциация задач и способов ее решения в пределах раннего и дошкольного возраста — это и есть одна из линий содействия общему психическому развитию ребенка, необходимому для успешного взаимодействия с учителем и сверстниками в коллективно-распределенной учебной деятельности в школе.

Примеры развития в онтогенезе качеств, важных для обучения в школе, можно продолжить. Необходимую непрерывность их развития, а значит и преемственность в воспитании и обучении, можно представить применительно к любому психическому процессу, качеству личности, предметному действию, деятельности. Вывод из этого следует однозначный: обеспечить полноценную подготовку ребенка к школе, ограничив ее рамками только старшего дошкольного возраста, нельзя.

Педагогическая запущенность на более ранних этапах развития ребенка — явная помеха в приобретении им «равных стартовых возможностей» к обучению. Очевидно, главный путь к оптимальному решению проблемы — индивидуально-дифференцированный подход к ребенку.

О близких и отсроченных последствиях раннего, да к тому же не адекватного закономерностям развития детей обучения в настоящее время говорят большинство ученых. В свое время на это обращал внимание А. В. Запорожец. Он замечал, что даже успешное учение дошкольника, отмечаемое сторонниками ранней акселерации малышей, требует учета тех затрат, усилий, которые приходится прилагать ребенку, в то время как развития качеств личности, способностей, которые наиболее успешно формируются именно в этот период, не происходит в должной мере. Потери в развитии при этом невосполнимы или трудно восполнимы.

О вреде искусственного ускорения развития говорили и Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу.

Более близкие негативные последствия, отмечаемые учеными, — это школьная дезадаптация, нежелание учиться, нарушение здоровья. Так, М. Е. Богоявленская замечания об отсроченных и, что особенно важно, необратимых последствиях раннего обучения подтверждает данными исследования произвольной регуляции — одного из основных новообразований кризиса семи лет. Ею отмечается, что формирование произвольной регуляции в этих случаях затруднено и даже более того — наблюдается рост нарушений произвольной регуляции у детей. Причина этого в ранней интеллектуализации процесса воспитания, подмене игры учебой по школьному типу, а живого общения — видеосредствами.

Вызывает тревогу, что большинство обследуемых детей проявляли признаки минимальных мозговых дисфункций (ММД). Это база для нарушения внимания, развития гиперактивности. У таких детей, даже при наличии познавательной мотивации, при столкновении с трудностями в обучении познавательный интерес может угаснуть. Наличие мозговых дисфункций — это противопоказание к раннему обучению, — утверждают исследователи.

В связи с этим все ученые, занимающиеся проблемами дошкольного образования, ссылаются на печальный опыт обучения шестилеток. Этот процесс сопровождается потерей не только здоровья, но и желания учиться, возможностей психического развития, адекватного данному периоду, сензитивному для развития восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, эмоционального благополучия.

Но самые серьезные последствия обучения без учета возрастных возможностей, на наш взгляд, названы В. И. Слободчиковым — это нарушения развития человека во всем последующем онтогенезе. Очевидно, неслучайно даже геронтологи многие проблемы человека в преклонном возрасте связывают с особенностями его развития в ранние периоды жизни, даже в младенчестве.

Ряд ученых характеризуют раннее обучение и как фактор сокращения периода детства (Е. Г. Юдина, Н. И. Гуткина, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков и др.). А это очень серьезное нарушение связи поколений, искажение смысла дошкольного детства в жизни общества, а в большой перспективе — подрыв основ существования человеческого общества.

Таким образом, анализ проблемы в контексте идей модернизации образования приводит к выводу о том, что при подготовке старших дошкольников к школе необходимо руководствоваться принципом «Не навреди!».

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ (5–7 ЛЕТ)

Психолого-педагогические
основания
подготовки дошкольников
к обучению в школе

Проанализировав возможные риски при реализации «предшкольного» образования, мы определили основные психолого-педагогические позиции, на которые должно опираться научно-методическое обеспечение подготовки старших дошкольников к школьному обучению. Мы основываемся на

культурно-исторической концепции развития ребенка (Л. С. Выготский и его ученики), в рамки которой органично вписывается деятельностный и личностно ориентированный подходы к его воспитанию и обучению. На базе этих общих методологических позиций мы выделили более частные теоретические основания решения проблемы подготовки детей к школе.

1. Учение о психологическом возрасте, который характеризуется определенными параметрами (социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, новообразования, кризис) (Л. С. Выготский). Полноценное проживание возрастного периода заканчивается появлениями новообразований — новыми существенными качествами, на которые опирается последующее развитие.

Поэтому каждый возраст уникален и ребенок должен пройти этот период в развитии полноценно.

2. Теория периодизации психического развития Д. Б. Эльконина. В основе ее общепринятая ныне гипотеза о чередовании типов деятельности в онтогенезе. Каждый период психического развития включает или отношение «ребенок — общественный предмет», и человек при этом ориентирован на освоение предметов и способов действия с ними (предметная деятельность), или отношение «ребенок — общественный взрослый», в котором главная ориентация на освоение взаимоотношений.

Предлагаемая ниже таблица* составлена нами на основе его работ. В самом общем виде таблица отражает структуру и содержание основных компонентов, характеризующих психологический возраст. В ней отчетливо видно, что смена ведущего типа и вида деятельности — явление не случайное, а закономерное. Деятельность возникает в ответ на ведущую потребность, и в ней продолжается дальнейшее развитие ребенка.

Новообразования в психическом развитии и последующий кризис требуют смены социальной ситуации развития ребенка.

* Впервые опубликована в кн. «Эксперимент в образовательном комплексе региона: дошкольное образование. — Н. Новгород, 2007.

Таблица 1

Структура психологического возраста

Основные характеристики	Ранний возраст (преддошкольный)		Дошкольный	Младший школьный
	Младенческий (до 1 года)	Ранний (1—3 года)		
Социальная ситуация развития	Единство ребенка и взрослого: «МЫ»	Распад единства; ситуация совместной деятельности	Отношение: ребенок — взрослый; ребенок — ребенок. Потребность жить одной жизнью со взрослыми — понять отношения в мире взрослых. Взрослый — образец для подражания	Ребенок — учитель, сверстники, родители
Ведущий вид деятельности	Непосредственное эмоциональное общение	Предметная	Игра, моделирование действий, отношений по определенным правилам	Учебная
Новообразования	Ходьба, речь (первые слова)	«Я сам» (как стремление к самостоятельности)	Соподчинение мотивов; произвольное поведение; мотивационная готовность к школе; воображение	Произвольность всех психических процессов; овладение учебной деятельностью; осознание своих изменений
Кризис (как стремление к перестройке)	Кризис 1-го года	Кризис 3-х лет	Кризис 7 лет; потребность в перестройке отношений со взрослым, изменить позицию в сообществе взрос-	

Окончание табл.

Основные характеристики	Ранний возраст (преддошкольный)		Дошкольный	Младший школьный
	Младенческий (до 1 года)	Ранний (1—3 года)		
отношений со взрослыми)			лых, заняться общественно при-знаваемой деятельностью — учением	

Если в раннем возрасте основная потребность — освоение предметного мира и соответственно появление предметной деятельности как ведущей, то в дошкольный период ребенку важно осмысление, понимание связей, отношений в мире взрослых. Эта потребность удовлетворяется в игре через инициативное моделирование ребенком этих связей и отношений.

Раннее введение учебной деятельности при неизжитой потребности в игровом познании мира — это и есть организация жизни ребенка взрослым вопреки объективным закономерностям его развития.

Таким образом, в соответствии с современной периодизацией психического развития дошкольный возраст (от рождения до семи лет) нужно рассматривать как единый, целостный этап в онтогенезе (с признанием специфики развития в раннем возрасте, существенных новообразований к трем годам и наступления кризиса, свидетельствующего о переходе ребенка в дошкольный возраст; дошкольный возраст, начинающийся с трех лет и заканчивающийся к семи годам, характеризуется очередными новообразованиями, кризисом и переходом на следующий этап развития).

Одна из закономерностей психического развития в онтогенезе — это непрерывность и прерывистость. В силу этого отмечаются различия в развитии ребенка в критические и стабильные периоды.

Старший возраст (с пяти до шести лет) — это дошкольный возраст по всем характеристикам и стабильный период в развитии. Возраст с шести до семи лет — предкризисный (кризис в семь лет).

Основываясь на этой теории, мы выделяем и следующую позицию.

3. Идея непрерывного образования, реализация принципа преемственности в воспитании и обучении как условия, обеспечивающего преемственность целостного развития ребенка (преемственность в развитии). На этой основе признание раннего и дошкольного возраста — как единой (I) ступени системы общего образования — не с трех лет, а с года, а то и раньше (учитывая перинатальный период, в рамках которого уже идет психическое развитие). В связи с этим важно понимать, что пятилетний ребенок принципиально не отличается особой готовностью к обучению по школьному типу.

Т. В. Кудрявцев еще раз подчеркнул, что качество образования зависит от поставленных целей и условий их реализации, а цели и условия должны соответствовать психологической специфике возраста детей.

4. Учение о развитии человека в деятельности и особенно в ведущем виде деятельности, в которой происходят наиболее существенные сдвиги в психическом развитии и закладываются основы других видов деятельности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.).

5. Положение об игре как ведущем виде деятельности в дошкольном возрасте, развивающие возможности которой исчерпываются к семи годам. О непосредственно-эмоциональном общении как ведущем виде деятельности в младенческом возрасте и предметной — в раннем.

6. О возможности и необходимости полноценного, всестороннего развития ребенка в специфических видах деятельности (рисование, конструирование), которые являются «детскими» вариантами деятельности и служат в первую очередь общему психическому развитию. В них формируются и предпосылки учебной деятельности.

7. Идея А. В. Запорожца о превращении деятельности в самодеятельность, в средство самореализации и саморазвития ребенка; о полноценной амплификации развития ребенка в специфических для дошкольника видах деятельности в противовес концепции искусственной акселерации, в том числе раннего обучения дошкольников в ущерб игре.

8. Идеи о целостности психического развития, интеграции эмоциональных, когнитивных, волевых процессов в развитии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Богоявленская, Г. Г. Кравцов, В. И. Слободчиков и др.).

9. Положение о самооценности дошкольного возраста, о его сензитивности для развития воображения, образного мышления, восприятия, начал произвольности.

Опираясь на вышеизложенные психолого-педагогические позиции, считаем необходимым еще раз обратиться к анализу содержания понятия «готовность детей к школьному обучению».

Содержание понятия и компоненты готовности детей к школе

До сих пор среди ученых высказываются различные точки зрения на определение готовности ребенка к школьному обучению.

В отечественной психологии теоретическая разработка проблемы готовности к школьному обучению основана на трудах Л. С. Выготского. Она представлена и в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера, Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой, В. С. Мухиной, Н. Г. Салминой, Н. Ф. Талызиной и др. Авторы этих исследований полагают, что у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, то есть психологических черт, свойственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, то есть в процессе учения.

Исходя из этого, исследователи утверждают, что готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребенка оказываются сформированными сами «школьные» качества, а в том, что он овладевает психологическими предпосылками к последующему их усвоению.

Для целостного представления о сущности психологической готовности к школе рассмотрим взгляды разных психологов и педагогов на содержание ее компонентов (см. табл. 2).

Таблица 2

Психологическая готовность ребенка к школе

Авторы	Характеристика
Интеллектуальная готовность	
Л. С. Выготский	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сумма усвоенных знаний; ✓ уровень развития интеллектуальных процессов (умение обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, сравнивать, выделять сходное и отличное; умение рассуждать, находить причины явлений, делать выводы)
Л. И. Божович	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Уровень развития мыслительных операций (обобщения, сравнения); ✓ уровень развития познавательных интересов
А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность наглядно-образного и основ словесно-логического мышления
Б. С. Волков, Н. В. Волкова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ориентировка ребенка в окружающем, запас знаний, усвоенных в системе; ✓ желание узнавать новое, любознательность, сенсорное развитие; ✓ развитие образных представлений, речи и мышления
Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Запас знаний об окружающем мире; ✓ представления, отображающие существенные закономерности явлений, относящихся к разным сторонам действительности; ✓ достаточный уровень развития познавательных интересов; ✓ определенный уровень развития психических процессов; ✓ начало формирования произвольности психических процессов; ✓ развитие речи (развитие фонематического слуха)
Н. В. Виноградова, Л. Е. Журова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Определенный уровень сенсорного развития (фонематический слух и зрительное восприятие); ✓ определенный уровень развития образных представлений и ряда психических процессов

Продолжение табл.

Авторы	Характеристика
	(восприятия, внимания, наблюдательности, памяти, воображения; ✓ определенный уровень умственного и речевого развития
М. В. Астапов	✓ Определенный запас знаний об окружающем мире; ✓ сформированность психических процессов (памяти, восприятия, мышления, внимания, речи); ✓ способность к обобщениям и развернутой речи
Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадринков	✓ Развитие психических процессов (памяти, восприятия); ✓ определенный уровень развития операции обобщения
В. Г. Каменская, С. В. Зверева	✓ Достаточный уровень развития основных психических процессов (памяти, мышления, внимания)
О. В. Солодянкина	✓ Наличие кругозора и запаса знаний; ✓ развитие познавательных процессов (речи, восприятия, внимания, памяти), развитие моторики
Н. И. Гуткина	✓ Обучаемость (усвоение нового правила работы, перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему); ✓ уровень развития обобщения; ✓ речевое развитие (развитие фонематического слуха)
Эмоционально-волевая готовность	
Д. Б. Эльконин	Произвольность поведения: ✓ умение детей сознательно подчинять свои действия правилу; ✓ ориентироваться на заданную систему требований; ✓ внимательно слушать и выполнять инструкцию взрослого; ✓ работать по образцу;

Продолжение табл.

Авторы	Характеристика
Л. И. Божович	✓ Произвольная организация познавательной деятельности (произвольность психических процессов)
Б. С. Волков, Н. В. Волкова	✓ Радость ожидания обучения; ✓ развитие высших чувств и эмоций; ✓ способность соподчинять мотивы, управлять своим поведением; ✓ умение организовать рабочее место и поддерживать порядок на нем; ✓ положительное отношение к целям деятельности, принятие их; ✓ стремление преодолевать трудности; ✓ стремление к достижению результата своей деятельности
Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова	✓ Произвольность поведения как необходимая предпосылка учебной деятельности; ✓ формирование элементов волевого действия: постановка цели, принятие решения, построение плана действий, выполнение его, проявление определенного усилия в случае преодоления препятствия, оценка результатов действий; ✓ начало развития волевых качеств (организованности, самоконтроля, дисциплинированности); ✓ эмоциональная устойчивость; ✓ позитивный эмоциональный настрой, положительное отношение к школе, учению, самому себе
М. В. Астапов	✓ Произвольность познавательной деятельности; ✓ умение контролировать себя, строить свое поведение в соответствии с правилами; ✓ умение сохранять душевное спокойствие в любой ситуации
Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков	✓ Произвольная регуляция деятельности (произвольное внимание); ✓ восприимчивость к обучающей помощи (обучаемость)

Продолжение табл.

Авторы	Характеристика
В. Г. Каменская, С. В. Зверева	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Произвольное управление своим поведением (умение противостоять мешающим факторам во время выполнения действия); ✓ эмоциональная устойчивость; ✓ произвольность психических процессов
О. В. Солодянкина	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение управлять своим поведением, умственной деятельностью; ✓ сформированность организованности (своевременно начинать работу, поддерживать порядок на рабочем месте)
Н. И. Гуткина	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Соподчинение мотивов поведения и деятельности; ✓ принятие поставленной цели и формирование намерения для достижения требуемого результата
Н. Я. Семаго	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Произвольность двигательной активности (моторики); ✓ произвольность регуляции высших психических функций (удержание инструкции, удержание программы выполнения заданий как невербального, так и вербального характера, распределение внимания по ряду признаков одновременно); ✓ произвольность эмоциональной регуляции
Мотивационная готовность	
Л. И. Божович	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Внутренняя позиция школьника»: наличие познавательного и социального мотивов
Б. С. Волков, Н. В. Волкова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Принятие позиции школьника; ✓ отношение к школе, учебной деятельности, к учителям, к себе
Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Формирование готовности к принятию внутренней позиции школьника; ✓ соподчинение мотивов, возникновение их иерархии, появление новых по своему строению опосредствованных мотивов
Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность мотивов учения: отношение к школе и учению, отношение ко взрослому, отношение к детям, отношение к себе

Продолжение табл.

Авторы	Характеристика
В. Г. Каменская, С. В. Зверева	Р Сформированность системы иерархически соподчиненных мотивов поведения
О. В. Солодянкина	Р Наличие желания учиться
Н. И. Гуткина	Р Наличие познавательного и социального мотивов
Коммуникативная готовность	
Б. С. Волков, Н. В. Волкова	Р Умение общаться со взрослыми, со сверстниками, войти в детское общество
Е. О. Смирнова, М. И. Лисина, Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова	Р Внеситуативно-личностное общение со взрослым (умение воспринимать взрослого в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика); Р общение со сверстниками (умение действовать совместно, согласовывать свои действия)
Е. Е. Кравцова	Р Произвольное общение со взрослым (понимание условности вопросов учителя, его особой позиции, специфичности учебных ситуаций и учебного общения); Р общение со сверстниками (умение слушать товарища и следить за его работой, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои действия); Р отношение к самому себе (адекватная оценка своих возможностей и способностей, объективное отношение к результатам своей деятельности, правильное восприятие оценок учителя)
М. В. Астапов	Р Представление системы человеческих взаимоотношений; Р умение вести себя, учитывая интересы и желания других, строить свое поведение с учетом других
Н. В. Виноградова, Л. Е. Журова	Р Умение устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми
Н. В. Нижегородцева,	Р Готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру

Окончание табл.

Авторы	Характеристика
В. Д. Шадриков	и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения
О. В. Солодянкина	✓ Общение со сверстниками (умение войти в детский коллектив, действовать совместно, уступать другим); ✓ общение со взрослым (слушать и слышать педагога, принимать задачу, сосредоточиваться)

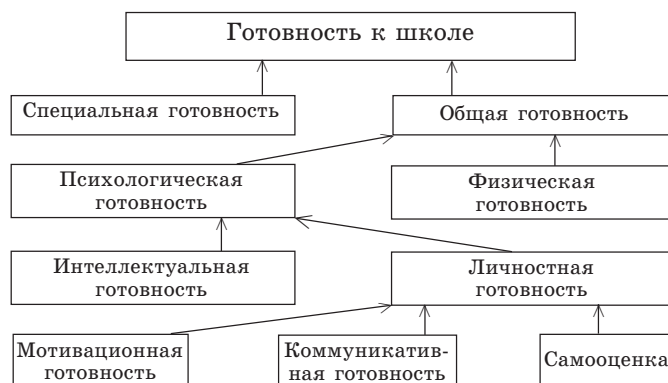
Как можно видеть из таблицы, мнения авторов относительно содержания компонентов психологической готовности ребенка к школе по многим критериям совпадают.

Существуют и другие подходы к определению структуры психологической готовности к школе. Некоторые исследователи (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова) основной упор делают на роли общения в развитии ребенка, связывая его с коммуникативной готовностью детей к обучению в школе. Эта точка зрения имеет свои основания, поскольку именно в общении формируется умение подчиняться правилам. Признано, что готовность к школьному обучению состоит из целого ряда необходимых компонентов (см. схему на с. 36). Особенно важен уровень сформированности у ребенка внеситуативно-личностного общения, свойством которого является стремление к сопереживанию, взаимопониманию.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, особое внимание уделял произвольности поведения и важности развития у ребенка умения учитывать в своем поведении позицию другого. Развитие знаково-символической функции он также относил к предпосылкам овладения учебной деятельностью.

Необходимость развития знаково-символической функции в виде «замещения», схематизации, моделирования отмечали и Л. А. Венгер и др. По мнению В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Е. Е. Кравцовой, воображение — центральное психологическое новообразование, обеспечивающее готовность к школьному обучению.

Компоненты готовности к школе



Специальная готовность включает в себя умения и навыки, необходимые для освоения чтения, письма и счета:

- * формирование элементарных математических представлений;
- * звуковой и слоговой анализ слов;
- * подготовку руки ребенка к письму (мелкую моторику).

Общая готовность — это совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как физическое и психологическое развитие.

Физическая готовность предполагает:

- * положительные показатели состояния здоровья;
- * гармоничное физическое развитие: развитие функциональных систем соответственно возрасту;
- * высокий уровень физической подготовленности и мелкой моторики;
- * высокий уровень самообслуживания и овладения культурно-гигиеническими навыками.

Психологическая готовность к школе определяется уровнем развития интеллектуальной и личностной сфер.

По мнению Н. Ф. Талызиной, при всей неоднозначности вопроса о слагаемых компонентах готовности ребенка к школе все ведущие специалисты считают, что при решении его «ориентироваться надо на новообразования, на то, что составляет завтрашний день развития, а не на то, что уже

сложилось у ребенка, что он может делать самостоятельно» [63, с. 38]. Эта позиция современных ученых основана на положении, выдвинутом Л. С. Выготским, о необходимости ориентации в обучении ребенка на те процессы, которые лежат в зоне его ближайшего развития.

Существует мнение (Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько), что компоненты готовности к школе связаны неоднозначно. Разные точки зрения высказываются относительно взаимосвязи и иерархии компонентов: «... соотношение ее компонентов в конкретном случае в значительной степени определяется индивидуальностью ребенка» [28, с. 25]. При этом отмечается, что ведущим может быть любой из них, возможны также и взаимные компенсации.

Весьма важно отметить, что все компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при условии полноценного проживания ребенком дошкольного детства, а именно полноценного развития в специфических для дошкольника видах деятельности, содержательном и развивающем взаимодействии, общении со взрослыми и детьми. Психологическая готовность к школе является *итогом развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства*, поэтому ее показатели характерны для детей семи лет.

Дифференцированный подход к определению содержания и критериев готовности к школе детей 5–6 и 6–7 лет

Задача подготовки детей к школе с пяти лет требует, на наш взгляд, более дифференцированного анализа возможностей решения этой проблемы в старшем возрасте, поскольку психическое развитие детей шестого и седьмого года жизни находится на разном уровне, а задача подготовки к школе определена по отношению к старшему возрасту в целом.

Полагаем, что в условиях специальной, да еще ускоренной подготовки детей к школе в группах кратковременного пребывания следует учитывать ряд дополнительных факторов:

* общую цель дошкольного образования, каковой является всестороннее психическое, физическое и личностное развитие. В этом случае подготовка к школе не может быть сведена к механическому «натаскиванию» детей, к освоению отдельных действий, знаний, а должна осуществляться в контексте общепсихического и личностного развития;

* специфику предстоящей в школе учебной деятельности, освоение которой должно быть успешным. Полагаем, что в рамках общего психического, личностного развития необходимо расставить акценты, концентрирующие внимание и на развитии специальных умений, способностей, качеств личности, психических процессов — *предпосылок* будущей учебной деятельности;

* уровень актуального и зону ближайшего психического и личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Только в этом случае возможна постановка адекватных задач и выбор адекватных возможностям развития детей методов обучения;

* уровень актуального и определение зоны ближайшего развития «домашних» детей, который требует индивидуального подхода к процессу подготовки ребенка к школе. Наш опыт экспериментального обучения «домашних» детей в группах кратковременного пребывания показал разный уровень развития детей по многим параметрам, что определяет специфику задач, методов, форм обучения и общего характера взаимодействия с ребенком.

Таким образом, процесс готовности ребенка к школе согласуется с общим ходом и закономерностями психического развития дошкольника и обеспечивается адекватными этим закономерностям содержанием, технологиями, методами развивающего взаимодействия взрослых и детей.

В связи с этим и подходы к критериальной оценке психологической готовности к школе сделаны в нашем пособии с учетом вышеназванных факторов.

Ориентир на предстоящую учебную деятельность мы считаем крайне важным. Но при этом подчеркиваем, что это не единственный фактор, а один из многих, который учитывается при подготовке детей к школе. Возможная его абсолютизация без учета других критериев (цели дошколь-

ного образования, закономерностей психического развития ребенка и т. п.) чревата сведением подготовки детей к школе к узкой задаче, что никак не обеспечит им равные стартовые возможности. Обращаем внимание, что авторы данного пособия ставят задачу развития *предпосылок* учебной деятельности. Поэтому структура психологической готовности включает в себя содержание тех способностей, которые необходимы для успешного включения ребенка в учебную деятельность. В этом контексте необходимо кратко остановиться на особенностях учебной деятельности и соответственно требованиям, предъявляемых к дошкольнику, для ее успешного освоения.

Исследователями, изучавшими учебную деятельность младшего школьника (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.), установлено, что в структуру учебной деятельности входят следующие компоненты.

Учебная задача. В. В. Давыдов отмечает, что специфика учебных задач, в отличие от задач практических, состоит в том, что основной целью работы детей является усвоение «общих способов выделения свойств, понятий или решения некоторого класса контрольно-практических задач» [14, с. 73]. Для учебной деятельности характерно теоретическое отношение к действительности. В практической деятельности главное — это *цель*, то есть то, *что* должно быть достигнуто. В теоретической деятельности цель отступает на второй план, и главным становится то, *как* она может быть достигнута, то есть *способ действия*.

Предпосылки осознания ребенком способов действия складываются в дошкольном возрасте в специфических видах деятельности (в основном в продуктивных). Поэтому о дошкольнике говорят, что он «практик», а о младшем школьнике — «теоретик». Учебная задача решается с помощью учебных действий.

Учебные действия — это действия, направленные на поиск и воспроизведение общих способов решения какого-то класса задач.

Действие контроля и оценки — это анализ и определение правильности действий, их соответствия конечному результату (образцу, инструкции, замыслу).

Принятие учебной задачи тесным образом связано с произвольностью общения ребенка со взрослым (Е. Е. Кравцова). Что значит уметь принимать учебную задачу? Это означает, что ребенок способен выделить вопрос-проблему, подчинить ей свои действия и опираться на логические смысловые отношения, которые отражены в условиях задачи.

Учебная деятельность реализуется в коллективно-распределенной форме, и поэтому умение общаться со сверстниками очень важно для освоения учебных действий. Такое взаимодействие *требует умения взглянуть на себя и свои действия со стороны, внутренней смены позиции. Способность же встать на позицию другого (переход от эгоцентризма к децентрации) наиболее эффективно формируется в общении и взаимодействии с другими детьми, как правило, в игровой деятельности.*

Преодоление эгоцентризма «обеспечивает» также и высокий уровень развития *воображения*. Е. Е. Кравцова утверждает, что воображение делает ребенка внеситуативным, дает ему возможность осмыслить и переосмыслить ситуацию, предвосхитить исход, позволяет выйти за пределы ситуации, а также управлять ею, то есть выступает как механизм обращения ребенка к другому человеку.

Воображение — основное психологическое новообразование в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский) — является базой для возникновения основ теоретического мышления в учебной деятельности (В. В. Давыдов).

На основании общей теории деятельности, синтеза двух подходов к пониманию сущности деятельности, социологического (Г. П. Щедровицкий) и психологического (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. С. Лазарев), в психологии предложена и другая структура учебной деятельности, обеспечивающая возможность формирования у детей умения учиться; соответственно разработана и технология деятельностного метода обучения (Л. Г. Петерсон)*.

* Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В., Кубышева М. А., Петерсон В. А. Система и структура учебной деятельности в контексте совре-

Учебная деятельность определяется как «...деятельность ученика, связанная, с одной стороны, с освоением культурных ценностей общества (предметных, надпредметных и метапредметных знаний, умений и навыков), а с другой — с формированием способностей к самоизменению и рефлексии, обеспечивающих адекватное самоопределение и успешную самореализацию человека в жизни»*.

Соответственно определена структура учебной деятельности:

- * мотивация к учебной деятельности (в развитом виде самоопределение), к пробному действию;
- * пробное действие;
- * затруднение;
- * фиксация затруднения и его рефлексия;
- * определение и формулирование причины затруднения;
- * формулирование целей и построение проекта выхода из затруднения;
- * реализация построенного проекта;
- * фиксация нового способа действия в речи и в знаках;
- * отработка умений по применению нового способа;
- * контроль;
- * включение нового знания в систему знаний;
- * рефлексия учебной деятельности.

В результате у детей формируется комплекс общих деятельностиных способностей, переносимых затем в любую деятельность. Это способность к пониманию текстов, самомотивированию и самоопределению в деятельности, осуществлению пробных действий, фиксированию затруднений и исследованию их причин, проектированию выхода из затруднения, реализации проекта, самоконтролю и самооценке. Постепенно формируется способность к самоанализу, самовоспитанию и саморазвитию.

Образовательный процесс ориентирован не только на раз-

менной методологии. — М., 2006.

* *Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В., Кубышева М. А., Петерсон В. А.* Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. С. 35—46.

витие деятельностных способностей, но и общекультурных (коммуникативных), способности понимания и принятия норм деятельности, ее реализации в соответствии с нормой, а также коррекции этой нормы в зависимости от меняющихся обстоятельств.

Полагаем, что зарождение некоторых из вышеназванных компонентов учебной деятельности происходит в дошкольном возрасте. Среди таких компонентов следует назвать прежде всего способность фиксировать затруднение с помощью взрослых, искать причину, элементарно проектировать выход из затруднительной ситуации, проводить элементарный контроль и оценку реализуемого проекта, наконец, осознавать результат в соотнесенности с примененным способом действия.

Безусловно, успешная учебная деятельность потребует от детей наличия системных знаний, достаточного уровня развития психических процессов, способов познания. Кроме того, в начальной школе дети овладевают и самой учебной деятельностью, то есть происходит становление и развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности. На наш взгляд, предпосылки развития ребенка как субъекта учебной деятельности в начальной школе закладываются в раннем и дошкольном детстве как позиция субъекта в специфических для дошкольника видах деятельности (игре, изобразительной деятельности и др.). Уровень развития деятельности — один из важнейших показателей уровня психического развития ребенка.

В нашем пособии основное внимание мы уделяем главному компоненту готовности к школе — готовности *психологической*. На основании анализа содержания психологической готовности, предлагаемого разными авторами (см. с. 36), мы выделяем критерии и показатели, признаваемые большинством из них, относительно универсальные, более полно отвечающие особенностям предстоящей учебной деятельности (табл. 3). При этом мы постарались учесть кратковременность пребывания «неорганизованных» (домашних) старших дошкольников в условиях специально организованного дошкольного образования. Поэтому нами выделены главные качества, способности и возможности их формирования по ускоренной программе дошкольного образования.

Таблица 3

Структура психологической готовности детей к школе (6—7 лет)

Компоненты	Критерии	Показатели
Интеллектуальная готовность		<p>1. Наличие системных <i>знаний</i> об окружающем мире (отражены связи).</p> <p>2. Владение <i>способами познания</i>: умение слушать, задавать вопросы, отвечать, экспериментировать, пользоваться знаками, схемами, моделями и т. п.</p> <p>3. Достаточный уровень развития <i>познавательных интересов</i> — интереса к новому, к самому процессу познания.</p> <p>4. Определенный уровень развития <i>познавательных процессов</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ достаточный уровень развития восприятия (освоение перцептивных действий, сформированность сенсорных эталонов, соотнесение признаков предметов с сенсорными эталонами); ✓ развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сериации, классификации); ✓ определенная степень децентрации мышления; ✓ высокий уровень развития наглядно-образного мышления; ✓ начало становления логического мышления (умения рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, производить умозаключения); ✓ сформированность символической функции и воображения. <p>5. Развитие связной речи (монологической, диалогической; фонематический слух).</p> <p>6. Обучаемость:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ усвоение нового правила работы; ✓ перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему (обобщение способа действий)

Продолжение табл.

Компоненты	Критерии	Показатели
Личностная готовность	Эмоционально-волевая готовность	<p>1. Начало формирования <i>произвольности психических процессов</i> (внимания, памяти, воображения).</p> <p>2. Произвольность <i>поведения</i>: знание правил и умение регулировать свое поведение в соответствии с ними.</p> <p>3. Произвольность <i>в деятельности</i>:</p> <p>3. 1. Формирования <i>волевого действия</i> — умения работать по зрительному образцу и словесной инструкции.</p> <p>3. 2. Становление <i>саморегуляции в деятельности</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ самостоятельная постановка цели / принятие и удержание инструкции взрослого; ✓ построения плана действий, выполнение его; ✓ самоконтроль в процессе планирования деятельности; ✓ самоконтроль по ходу работы; ✓ преодоление препятствий в процессе достижения цели; ✓ адекватная оценка результата деятельности. <p>4. Начало развития волевых качеств (целеустремленности, организованности, дисциплинированности, выдержки, решительности, настойчивости).</p> <p>5. Произвольность эмоциональной регуляции:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ сдержанность в проявлениях эмоций (умение ограничивать эмоциональные порывы, сдерживать ситуативные эмоции); ✓ осознанность в проявлениях эмоций (осмысленные переживания); ✓ умение произвольно и подражательно «воспроизводить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу;

Окончание табл.

Компоненты	Критерии	Показатели
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ становление эмпатии, способности к сопереживанию, эмоциональной децентрации; ✓ развитие «эмоционального предвосхищения» (предчувствие и переживание последствий своего поведения)
	Само-оценка	Зарождение адекватной самооценки
	Коммуникативная готовность	<p>1. <i>Произвольное общение</i> ребенка со взрослым:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ понимание условности учебного общения; ✓ умение воспринимать взрослого в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика. <p>2. <i>Общение со сверстниками:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ умение строить деловое сотрудничество со сверстниками (действовать совместно, согласовывать свои действия); ✓ начало овладения конструктивными способами выхода из конфликтных ситуаций
	Мотивационная готовность	<p>1. <i>Познавательная мотивация:</i> познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.</p> <p>2. <i>Социальная мотивация:</i> потребность в общении со взрослым на новом уровне, предполагающем оценку и одобрение с его стороны; потребность занять новую социальную позицию в обществе людей.</p> <p>3. <i>Формирование готовности к принятию «внутренней позиции школьника»,</i> которая проявляет себя как новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате слияния познавательного и социального мотивов</p>

Содержание вышеприведенной таблицы готовности детей к школе адекватно возможному уровню готовности детей к семи годам.

В связи с тем что в настоящее время меняется ситуация с подготовкой детей к школе, а именно дошкольное образование вводится с пяти лет, возникает новая проблема: необходимость определить возможный уровень готовности к обучению в школе по этим же параметрам детей пяти — шести лет.

Какова же мера этой готовности детей на шестом году жизни? На сегодняшний день нет однозначного ответа на этот вопрос. Полагаем, что ответ на него базируется на выявлении и анализе закономерностей физического, психического развития детей этого возраста, которые позволят, пока в гипотетическом плане, определить возможный уровень готовности детей шестого года жизни к школьному обучению. На этом основании осуществляются определение и постановка задач, отбор содержания, методов, технологий, а также диагностики готовности к школе на данном возрастном этапе, то есть специфики воспитания и обучения детей этого возраста.

Дифференциация задач, содержания, методов и критериев оценки готовности, а также диагностики готовности к школе ребенка шестого и седьмого годов жизни крайне важна, поскольку не исключаются риски: организация педагогического процесса без учета закономерностей развития ребенка в этом возрасте вполне возможна в массовой практике, что повлечет за собой нарушение преемственности в развитии детей 6-го и 7-го годов жизни. Следствием такого подхода будет искажение логики психического развития и, безусловно, потери в развитии, последствия которых могут быть и отсроченными. В настоящее время психологами ведутся такие исследования. Прогноз возможных рисков в решении этой проблемы актуализирует организацию более глубокого изучения закономерностей развития детей от пяти до шести лет.

Именно поэтому мы считаем необходимым в содержании данного пособия представить материал, характеризующий особенности психического, личностного развития детей

шестого года жизни (5—6 лет). И, в первую очередь, те из них, которые связаны с развитием познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой сфер личности ребенка. Выделяя в целом те же критерии развития, что и для детей семи лет, мы обеспечиваем диагностику динамики развития детей от пяти до семи лет по одним и тем же параметрам, что дает основание для преемственности в задачах, содержании, методах воспитания и обучения, критериях оценки развития. Безусловно, возможный уровень развития детей пяти — шести лет по тем же параметрам будет ниже, чем у детей от шести до семи лет.

Психологические особенности детей пятилетнего возраста

Пятилетний возраст считается предпоследней ступенью дошкольного развития. В этот возрастной период уже начинают складываться некоторые познавательные способности и личностные особенности будущего школьника, которые, однако, еще не являются жестко фиксированными и завершенными. Поэтому в пятилетнем возрасте возможны коррекция и компенсация тех дефектов или отставания в развитии, которые в дальнейшем преодолеть будет значительно труднее.

Интеллектуальное развитие

В работах отечественных психологов (Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Т. А. Неждова, Е. О. Смирнова и др.) и зарубежных авторов (Ж. Пиаже) отмечается *эгоцентризм* этих детей (неумение встать на позицию другого, на другую точку зрения) как одна из характерных особенностей. Отсутствие *децентрации* затрудняет взаимодействие и согласование позиций в коллективно-распределенной деятельности. Интеллектуальная *децентрация* появляется к семи годам. Однако эмоциональная децентрация, в отличие от интеллектуальной, развивается раньше и особенно в условиях сюжетно-ролевой игры, что позволяет сделать вывод о возможности постановки соответствующей задачи развития ребенка шестого года жизни, причем в разных видах деятельности и, в первую очередь, в сюжетно-ролевой игре.

Таким образом, эмоциональная децентрация развивается в пять лет и является предпосылкой развития интеллектуальной децентрации на седьмом году жизни. Хотя эмоциональная децентрация, вероятно, имеет и свою линию развития в течение всей жизни.

В пять лет *наглядно-образное мышление* становится ведущим типом мышления дошкольников: основным средством решения задач является оперирование образами. В пять лет у детей, помимо наглядно-образного, *начинает складываться логическое мышление*, позволяющее ребенку ориентироваться на *существенные*, объективные признаки предметов. У детей пяти лет, по сравнению с четырехлетними, отмечен более высокий уровень обобщения.

А. А. Венгер, У. В. Ульенкова показали, что у детей этого возраста возникают первые попытки иерархии понятий, *зачатки дедуктивного мышления*, наблюдается существенный перелом в понимании причинности. Ребенок *начинает устанавливать простые причинно-следственные* отношения между событиями и явлениями, может отделить существенные признаки от несущественных, решать несложные логические задачи.

В отношении *способов познания* можно отметить новый уровень развития символической функции, проявляющийся в понимании и принятии схемы, модели, в использовании символов; обнаруживает себя и способность действовать во внутреннем плане (Л. Ф. Обухова).

Анализ особенностей развития познавательной сферы детей позволяет нам определить *задачу* развития наглядно-образного мышления как одну из основных в этом возрасте. И соответственно отбор и предложение к усвоению *содержания* знаний строить с учетом возможности установления ребенком причинно-следственных связей и формирования не только конкретных, но и обобщенных представлений в рамках наглядно-образного мышления. Методика обучения должна включать методы, требующие от ребенка действий, а значит и развития анализа, сравнения, элементарного обобщения; действий по наглядному образцу, схеме; активизации работы по моделированию.

О. М. Дьяченко изучая процесс развития *воображения*

в дошкольном возрасте, отмечает, что к пяти годам действие опредмечивания* остается основным. Однако в этом возрасте заданный элемент действительности не просто превращается в некоторый предмет, но и наполняется деталями.

Данные исследования позволяют конкретизировать критерии интеллектуальной готовности, задачи и содержание подготовки детей к школе.

Личностное развитие

Эмоционально-волевое развитие. По данным Л. Ф. Обуховой, у детей шестого года жизни в эмоциональной сфере отмечаются следующие особенности.

* Более четко дифференцируются эмоции: стыд, страх, надежда, тревога, отвращение.

* Замедляется смена эмоций, они становятся более устойчивыми.

* Легче и более самостоятельно преодолеваются конфликты.

* Общение регулирует эмпатия.

* Изменяется отношение ко взрослому: привлекает не столько возможность совместных действий, сколько знания, авторитет, его оценка самостоятельных действий ребенка.

Таким образом, автор дифференцирует эмоции по их качеству, устойчивости, характеру влияния на общение ребенка с другими людьми. Соответственно мы можем сформулировать некоторые *задачи* развития эмоциональной сферы детей этого возраста. Например, содействие развитию разнообразных по качеству эмоций: радости, надежды, уверенности в себе и др.; развитию способности к сопереживанию, эмпатии, замечать и элементарно осознавать эмоциональное состояние других людей и учитывать это в своем поведении. Не менее важно актуализировать и развивать

* *Опредмечивание* — способность ребенка увидеть в некоторой незавершенной фигуре объект и в соответствии с увиденным дополнить образ.

интерес детей к совместным действиям со сверстниками и взрослыми, к оценке их деятельности со стороны взрослых, формируя элементарное самосознание ребенка.

Исследование Л. Ф. Обуховой [44] свидетельствует об изменениях в развитии деятельности детей пяти лет (появляется ее замысел, начинает возникать элементарное планирование, так что дети могут сохранять замысел до конца деятельности). На наш взгляд, замысел появляется уже в раннем, младшем дошкольном возрасте, но в пять лет он имеет тенденцию к большей устойчивости и разнообразию. На этом основании мы полагаем, что в этом возрасте возможны большая саморегуляция в деятельности и постановка соответствующих *задач* обучения. Например, содействие принятию детьми цели и собственному целеполаганию; развитие разнообразных и более устойчивых замыслов в разных видах деятельности, особенно в продуктивных.

Как отмечает Л. Ф. Обухова [44], у детей этой возрастной группы наблюдается рост *произвольности*, лучше развита функция *контроля*, они могут запланировать свою деятельность, действовать по *речевой инструкции*, у них появляется способность к элементарному прогнозированию.

Можно сказать, что пятилетние дети переживают по сравнению с четырехлетними новый этап «системной организации психических функций». У них отмечается более высокая степень согласованности, стабильности в работе разных функциональных систем головного мозга (планирование, регуляция, контроль деятельности).

Однако исследование Э. А. Барановой [3], направленное на изучение *регуляции* познавательной деятельности в связи с формирующейся способностью к учению, показало, что большая часть пятилетних детей не всегда способна удерживать цель и принципы действий в полном объеме, не умеет подчинять собственную деятельность поставленной задаче, осуществлять необходимый контроль, адекватно оценивать результаты деятельности. Поэтому дети нуждаются в помощи взрослого: им необходимо повторять инструкции; показывать образцы действий; уточнять, направлять воздействия; внешне контролировать процесс работы.

Все вышеизложенное подводит нас к выводу о том, что

произвольность действий у детей шестого года жизни находится на начальной стадии формирования и роль внешних воздействий велика. Это обстоятельство существенно влияет на определение возможного уровня развития эмоционально-волевой сферы детей этого возраста и соответственно на определение задач и методов их решения. Названные способности, процессы *зарождаются*, находятся в «мерцательном» проявлении, то есть в зоне ближайшего развития, и возможности их реализации в большой степени зависят от адекватных действий взрослых, способов обучения в зоне ближайшего развития.

Коммуникативное развитие

В исследованиях Н. М. Матюшиной, З. В. Мануйленко, Е. О. Смирновой и других отмечается, что важнейшей особенностью этого периода является *начало зарождения* произвольного поведения. Это означает, что все чаще как регулятор поведения начинает выступать правило. Однако, по мнению О. М. Дьяченко, в этом возрасте возможны неустойчивость и избирательность регуляции поведения — дети могут отвлекаться на то, что им более интересно. Также дети чаще склонны проявлять социально одобряемые формы поведения только в отношении значимых для них людей, в ситуации сопереживания другому.

Возраст пяти лет характеризуется «взрывом» всех проявлений дошкольника, адресованных сверстнику (А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова). После четырех лет сверстник становится более привлекательным ребенку. У детей этого возраста повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений: постоянные партнеры могут сохраняться на протяжении всего года. Главным содержанием их общения становится совместная игровая деятельность. О. М. Дьяченко отмечает, что в ролевом взаимодействии пятилетних детей увеличиваются попытки контролировать действия друг друга: они часто критикуют, указывают, как должен вести себя тот или иной персонаж. Это свидетельствует, на наш взгляд, о более устойчивом стремлении действовать по правилам. Начало внеситуативного выделения правил важно при подготовке к школе. Это одна из форм

проявления процесса обобщения, необходимого для учебной деятельности. Однако детям не всегда еще удается согласовать свои точки зрения, и их игра вследствие этого может быть разрушена. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще, чем в других возрастах, проявляется конфликтность, обидчивость, агрессивность. Не всегда дети могут найти конструктивное решение конфликтов и проблем.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что пятилетний ребенок уже пытается регулировать свое поведение, хотя в некоторых ситуациях для этого ему еще требуется контроль, напоминание взрослого или сверстников о необходимости придерживаться тех или иных норм и правил. Следует учитывать, что добровольное подчинение правилам легче всего формируется в игре. Коммуникативные способности этих детей также находятся в зоне ближайшего развития.

Самооценка

Самооценка пятилетних детей чаще всего не адекватна (или занижена, или завышена), что диктует необходимость формирования ее большей осмысленности и осознанности.

Мотивационно- потребностная сфера

Ведущая потребность в этом возрасте — познание мира взрослых: функций, взаимодействий, отношений. Эта потребность реализуется в сюжетно-ролевой игре и изживается к семи годам, когда на смену ей приходит потребность в перестройке отношений со взрослым, изменении позиции в обществе взрослых, стремление заняться общественно признаваемой деятельностью — учением.

В контексте игры, по существу, развивается и познавательная потребность, любознательность. Неслучайно известный психолог С. Л. Новоселова назвала игру способом мышления ребенка о жизни. Природный и рукотворный мир также остается предметом познавательной потребности детей этого возраста.

Вышеприведенная психологическая характеристика пя-

тилетних детей может не в полной мере относиться к «домашним» детям, не посещающим дошкольное учреждение.

Данные исследования И. Н. Павленко [47] свидетельствуют о том, что уровень любознательности у «домашних» детей несколько ниже, чем у детей, посещающих детский сад. Так, если 75 % детей, посещающих дошкольное учреждение, часто задают вопросы родителям и другим членам семьи, а 25 % — редко, то из «домашних» детей только 51 % часто задают вопросы своим родителям, 41 % — задают иногда, а родители 8 % детей вообще не помнят, чтобы дети задавали им какие-либо вопросы. В плане интеллектуального развития «домашние» дети в лучшем случае обладают суммой конкретных (несистемных) знаний, но не владеют способами их приобретения. В развитии познавательной сферы этих детей отмечается ограниченный кругозор: знания не связаны с непосредственной жизнью, получены преимущественно из телепередач, а не в процессе собственной деятельности, ситуативны, недостаточно осознанны, что мешает осмысленности и произвольности поведения ребенка.

Исследование также показало, что большинство детей, не посещающих детский сад, испытывает трудности в установлении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, так как не умеет выполнять требования взрослого в коллективной деятельности, подчиняться правилам, согласовывать свои действия с действиями сверстников.

Уровень саморегуляции познавательной деятельности у «домашних» детей чрезвычайно низок. Такие дети не обращают внимание на указанные способы выполнения задания, быстро отвлекаются, самостоятельно не контролируют свои действия, неадекватно завышенно оценивают результаты своей деятельности.

Таким образом, если с интеллектуальным развитием «домашнего» ребенка дело может обстоять относительно нормально (поскольку родители, видя смысл подготовки к школе только со стороны интеллектуального развития, сосредоточивают свое внимание именно на нем и довольно часто достигают при этом хороших результатов), то в эмоционально-волевом и коммуникативном развитии обнаруживаются проблемы. Родители в домашних условиях не занимаются

целенаправленным развитием своего ребенка и, тем более, не учитывают его возрастных особенностей. Они сообщают ребенку информацию об окружающем (порой спонтанно), читают книги, отвечают на вопросы, но мало или совсем не обращают внимания на волевою сферу.

Как показал опыт нашей работы в группах кратковременного пребывания *, «домашние» дети крайне несамостоятельны в организации собственного поведения, в самоуправлении; их отличает отсутствие самостоятельности и в разных видах деятельности; у большинства из них слабо развиты коммуникативные навыки; многие дети имеют хронические заболевания, диагноз «энцефалопатия», что требует постоянного контакта с психоневрологом и использования специальных методов взаимодействия с такими детьми. Дети с отклонениями в здоровье составляют большинство в таких группах. По мнению педагога-психолога ДОУ № 393 Л. Д. Колсановой, существует немало трудностей в общении с названными детьми. И их преодоление требует индивидуальной работы. Наличие отклонений в здоровье выражается в быстрой утомляемости, чрезмерной невнимательности, частых отвлечениях, расторможенности или заторможенности, обидчивости, упрямстве. Поэтому необходим постоянный контакт педагога-психолога с родителями, медицинскими работниками и внимательный анализ медицинских карт детей.

Для коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста потребность общения со сверстниками становится одной из главных. Сверстник — это партнер, объект сравнения с самим собой. Однако большинство детей, не посещавших ранее детский сад, не способны к ситуативно-деловому общению, не могут нормально взаимодействовать со сверстниками, они либо замкнуты, застенчивы, либо конфликтны.

В общении с педагогом эти дети часто не понимают социальную позицию педагога и строят его по образцу отношений с родителями и родственниками, а если понимают, то избегают прямых контактов и застенчивы. Поэтому встает

* По данным опыта работы ДОУ № 393.

особая задача установления личностных контактов с ребенком. Изучение проблемы общения у ребенка показало, что она напрямую связана с проблемами взаимоотношений в семье и часто необходима коррекция этих взаимоотношений, чтобы обеспечить успешную адаптацию ребенка в социуме.

Самооценка «домашних» детей чаще всего зависит только от мнения окружающих, поэтому бывает неадекватной (или заниженной, или завышенной), а «образ Я» этих детей недостаточно осознанный. Очень часто у этих детей отсутствуют познавательные мотивы и преобладают социальные. Нередко «домашние» дети отличаются низким уровнем развития движений (мелкой и крупной моторики, слабой координацией движений). Велико желание таких детей играть в подвижные игры, так как дома по ряду обстоятельств они лишены этой возможности. Полагаем, что рекомендация о необходимости выделения одной трети времени бодрствования ребенка для свободной деятельности, в том числе для игры, весьма актуальна.

Из вышеперечисленного следует вывод: необходима как можно более полная *характеристика* каждого ребенка с тем, чтобы работа по единой программе была адаптирована к его индивидуальным особенностям. Более того. Необходимы *программы индивидуального развития*, так как дети отличаются по уровню готовности к школе (одни лучше подготовлены в интеллектуальном плане; есть дети, которые легко и свободно взаимодействуют с окружающими, хотя при этом не всегда владеют правилами взаимодействия). Опыт МДОУ № 393 показал эффективность разработки и реализации программы индивидуального развития детей при подготовке к школе.

Различные характеристики уровня развития детей мы постарались учесть в содержании данного пособия.

Итак, готовность детей к школе — явление сложное, обусловленное разными факторами, на которые важно ориентироваться при реструктуризации образовательной системы и разработке ее программно-методического обеспечения.

Исходя из особенностей психического развития детей *шестого* года жизни, мы конкретизировали показатели готовности детей к школе, определив их как предпосылки

готовности к школе (см. табл. 4). Названные в таблице качества и способности находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

Таблица 4

Структура предпосылок психологической готовности ребенка 5—6 лет к школе

Компоненты	Критерии	Показатели
Интеллектуальное развитие		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Начало формирования системных знаний (связи между предметами, явлениями); ✓ ведущее наглядно-образное мышление (зона актуального развития); ✓ зачатки дедуктивного мышления; ✓ зачатки логического мышления (начинает устанавливать причинно-следственные связи); ✓ элементарное обобщение; ✓ воображение: действие «опредмечивания» становится основным, задуманный образ дополняется деталями; ✓ символическая функция: начало использования схем, моделей, символов; ✓ начало развития монологической речи
Личностное развитие	Эмоционально-волевая сфера	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Зарождение произвольного поведения; ✓ принятие и удержание цели на основе игровой мотивации; ✓ удержание отдельных компонентов инструкции; ✓ элементарное замысливание и планирование деятельности, фрагментарный самоконтроль с помощью взрослого; ✓ устанавливает связь между результатом и способом действий; ✓ более четкая дифференциация эмоций и большая их устойчивость; ✓ эмоциональная децентрация (эмпатия, сопереживание другому)
	Само-оценка	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Чаще неадекватная (или занижена или завышена); ✓ преобладает ситуативная самооценка; ✓ интерес к оценке взрослого

Окончание табл.

Компоненты	Критерии	Показатели
	Коммуникативная сфера	✓ Более устойчивое стремление действовать по правилам; ✓ сверстник становится более привлекательным: повышается избирательность и устойчивость этих взаимоотношений; ✓ более устойчивое стремление к согласованию действий со сверстниками в совместной деятельности
	Мотивационная сфера	✓ Ведущая потребность — познание мира взрослых через игру; ✓ возрастает любознательность в форме инициативной вопросительной активности

Опираясь на вышеприведенные положения, мы определили задачи подготовки детей к школе.

Задачи и принципы подготовки детей к школе

Задачи подготовки к школе детей пяти — семи лет обусловлены, с одной стороны, особенностями учебной деятельности, которые предъявляют определенные требования к психическому развитию дошкольника — будущего первоклассника, с другой — объективными закономерностями психического развития дошкольников и соответственно разными возможностями их решения в пределах дошкольного возраста.

На этом основании выделенные критерии готовности детей к школе дифференцированы для детей шестого и седьмого года жизни. Соответственно задачи обучения выделены по тем же основаниям, но мера их возможного решения у детей пяти — шести и шести — семи лет так же различна.

Эту меру авторы пособия постарались определить с учетом вышеназванных особенностей детей пяти — семилетнего возраста.

*Задачи воспитания, обучения
и развития детей 5–7 лет*

I. Сохранение здоровья и *физическое воспитание* в соответствии с закономерностями развития детей в данном возрасте и с учетом их индивидуальных особенностей (состояния здоровья, уровня физического развития, типа нервной системы и т. п.). Данная задача может и должна быть конкретизирована.

II. Обеспечение зарождения предпосылок *психологической готовности* к школьному обучению.

1. Содействие всестороннему и целостному психическому, личностному развитию ребенка.

2. Обеспечение его *интеллектуального* развития.

2.1. Содействие формированию системных знаний об окружающем мире: природе, обществе, предметах, о себе самом (установление элементарных связей и формирование на этой основе обобщенных представлений, способов действия в условиях наглядно-образного мышления).

Детям шестого года жизни более доступны связи наглядные, связанные с их опытом. Это временные связи, в основе которых определенная последовательность фактов (прошел дождь — появились лужи). К шести годам возможно усвоение связей, отражающих соподчиненную зависимость. Например, между функцией, назначением предмета и внешними особенностями; между условиями жизни живого объекта и внешними особенностями. *Детям семи лет* доступны и причинно-следственные связи. Например, влияние орудия труда на эффективность деятельности.

2.2. Содействие освоению способов познания: слушать, задавать вопросы, отвечать, экспериментировать, использо-

вать знаки (схемы, модели, символы) и сенсорные способы познания.

Например, *на шестом году жизни* — слушать, наблюдать, отвечать на вопросы, действовать по простейшим наглядным образцам. *К шести годам и на седьмом году* — более самостоятельно и по собственной инициативе наблюдать, использовать разные сенсорные способы познания, задавать вопросы, действовать по наглядному образцу и словесной инструкции, экспериментировать, использовать знаки (схемы, модели, символы).

2.3. Развитие наглядно-действенного, наглядно-образного мышления:

* сенсорное развитие ребенка (освоение перцептивных действий, сенсорных эталонов, действий соотнесения признаков конкретных предметов с сенсорными эталонами и сенсорных свойств предметов одного типа между собой);

Применительно к детям *седьмого года жизни* — более самостоятельное, осмысленное сенсорное обследование конкретных предметов из группы типичных.

* побуждение детей к переносу усвоенных знаний, способов познания и действий в сходные ситуации и условия;

* развитие мыслительных операций: анализа, сравнения, элементарного обобщения.

2.4. Развитие символической функции, воображения как фундамента для развития основ теоретического мышления в начальной школе (В. В. Давыдов) в игре, изобразительной деятельности.

У детей шестого года жизни — в основном в сюжетно-ролевой игре и в определенной степени в художественной деятельности.

2.5. Развитие внимания, памяти.

2.6. Развитие речи монологической, диалогической, а также фонематического слуха.

2.7. Содействие развитию любознательности, желания самому делать «открытия» (экспериментировать в поисках ответов как основа развития познавательных интересов и потребностей в начальной школе).

3. Обеспечение *эмоционально-волевого* развития.

3.1. Содействие осознанному освоению детьми доступных правил поведения: среди людей (сверстников и взрослых), в природе, в мире предметов, во всех видах деятельности.

3.2. Воспитание умения слушать и слышать взрослых, сверстников.

3.3. Содействие развитию умения выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу и на вербальном уровне.

На шестом году жизни — поэтапно, *на седьмом* — на основе целостной инструкции.

3.4. Содействие развитию самостоятельных и инициативных действий как основы последующей самостоятельности в разных видах деятельности.

На седьмом году жизни — на уровне самостоятельности.

3.5. Содействие развитию у ребенка субъектной позиции в специфических для дошкольника видах деятельности: игре, рисовании, конструировании, самообслуживании — как разновидности трудовой деятельности.

Ребенок *семи лет* как субъект деятельности действует на основе собственной мотивации, целеполагания; способен к элементарному планированию, выполнению комплекса действий, контролю их и получению результата. При этом условии он сможет развиваться как субъект учебной деятельности в начальной школе. Однако это уровень детей *седьмого года* жизни.

У детей пяти — шести лет возможны предпосылки развития субъектности:

* от принятия мотивации к зарождению собственных мотивов;

* от принятия и удержания цели к собственному целеполаганию;

* от фрагментарного к более детальному планированию;

* от фрагментарного до полного контроля действий;

* от действия с опорой на помощь взрослого до самостоятельных; от позиции субъекта отдельных действий к становлению самодеятельности;

* от направленности на результат до относительно объективной его оценки в зависимости от способов действия.

3.6. Воспитание чувства удовлетворения от успешности деятельности, предотвращение возникновения ощущения беспомощности, побуждение к инициативному сотрудничеству со взрослым и сверстниками в преодолении трудностей при достижении результата.

3.7. Развитие чувства уверенности в себе, открытости и доброжелательности, чувства безопасности, защищенности.

3.8. Содействие постепенному становлению объективной самооценки.

4. Обеспечение *коммуникативного* развития.

4.1. Содействие становлению коммуникативных навыков в разных видах деятельности.

Для детей *шестого года* жизни — особенно в ролевом и внеролевом общении со сверстниками в условиях сюжетно-ролевых игр (выполнение ролей подчинения, соподчинения, лидерства).

4.2. Развитие способности общаться со сверстниками в коллективных формах деятельности, учиться быть доброжелательным, согласовывать свои действия с другими, радоваться общему результату.

В семь лет особое внимание уделяется коллективному пла-

нированию, коллективному взаимодействию в исполнительской части совместно-распределенной деятельности и анализу результатов в зависимости от успешности коллективной организации деятельности.

4.3. Содействие становлению нравственно-направленной личности, постепенному переходу от эгоцентризма к эмоциональной децентрации, а затем к децентрации интеллектуальной, то есть пониманию того, что есть интересы, права и мнения других людей, которые надо учитывать в процессе взаимодействия с ними.

Развитие эмпатии, основ эмоциональной децентрации — у детей шестого года жизни, а у детей седьмого года жизни — децентрации эмоциональной и интеллектуальной.

5. Обеспечение *мотивационной готовности* (создание условий для появления *предпосылок* внутренней позиции школьника).

5.1. Воспитание у ребенка интереса к окружающему миру, желания осмыслить заинтересовавшее его событие, явление, а затем отразить, смоделировать их в своей деятельности (игре, в художественной деятельности и т. д.) *в шесть лет* как основы для появления в дальнейшем социальных мотивов (желания пойти в школу, заниматься более значимой социально признаваемой деятельностью) — *в семь лет*. Однако потребность в игре, как доступном способе познания и участия в жизни взрослых, постепенно исчезает к концу дошкольного возраста.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. *Психологическая готовность к школе является итогом развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Это фундамент для развития человека в следующем возрастном периоде, а именно в младшем школьном возрасте в условиях учебной деятельности. В начальной школе предстоит содействовать развитию*

ребенка как субъекта учебной деятельности с соответствующими мотивами ее, комплексом действий и результатом, в качестве которого выступает изменение самого познающего субъекта.

*Принципы подготовки к школе
детей старшего
дошкольного возраста*

Все нижеприведенные принципы условно дифференцированы, так как взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

1. *Развитие ребенка в деятельности.* Предполагает разработку содержания образования (воспитания, обучения) детей раннего, дошкольного возраста и реализуется:

* в принятии и осуществлении идеи главенствующей роли деятельности в развитии ребенка и подготовке его к школе в специфических для него видах деятельности и особенно в условиях ведущего вида ее — игры;

* в принятии возрастной периодизации развития детей, в основу которой положены анализ изменения социальной ситуации развития ребенка и смена ведущего вида деятельности (Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев). Эта позиция требует обеспечения потребности ребенка в игре и амплификации его развития в условиях этой деятельности и других ее видов (то есть не форсировать переход и полное включение ребенка в «чужой», объективно слабовостребованный вид деятельности);

* в постановке и реализации задачи развития у ребенка субъектной позиции в специфических для дошкольников видах деятельности.

2. *Личностно ориентированная организация педагогического процесса.* Проявляется:

* в определении цели воспитания и обучения как содействия развитию личности и тех качеств ее, которые обуславливают успешное обучение ребенка в школе, а следовательно и совершенствование их в условиях новой событийной общности (ребенок — учитель; ребенок — одноклассники; ребенок — родители) и в новом виде деятельности — учебной;

* в способах взаимодействия с детьми (принятие ребенка таким, каков он есть, сотрудничество с ним; вера в его позитивное развитие; понимание его эмоционального состояния, сопереживание и поддержка; учет индивидуальных темпов развития; признание права ребенка на свободу, инициативу, собственный выбор; обеспечение потребности ребенка в безопасности, свободе, эмоциональном благополучии, доверии к миру; создание ощущения собственной ценности, нужности людям, позитивного самовосприятия). Реализация этого принципа — непереносимое условие дальнейшего становления субъективности ребенка в младшем школьном возрасте.

3. *Принцип развития*, предполагающий ориентацию содержания образования на развитие способностей, личностных качеств ребенка, а формирование знаний, умений, навыков рассматривающий как *средство* и условие этого развития.

4. *Обучение и воспитание ребенка в зоне ближайшего развития*. Реализация этого принципа предполагает коррекцию содержания, методики воспитания и обучения с учетом степени затруднения ребенка в освоении материала. Это означает определение меры и способа помощи малышу со стороны взрослого, необходимых для освоения им данного содержания. Адекватность помощи взрослого реальным потребностям и возможностям ребенка обеспечивает позитивную динамику в его развитии, перевод ребенка из зоны ближайшего в зону актуального развития, исключает ситуацию неуспеха в его деятельности. У детей таким образом развивается чувство уверенности в себе, удовлетворение от успехов, интерес к содержанию деятельности и взаимодействию со взрослым, и тем самым обеспечивается их психическое и личностное развитие.

5. *Учет возрастных особенностей физического, психического, личностного развития* ребенка реализуется в соответствующей конкретизации задач, содержания, методов, форм воспитания и обучения. При этом содержание образования ориентировано на возможную меру развития у ребенка того или иного качества, способа действия, то есть особое внимание обращается на профилактику «искусственной акселерации» (А. В. Запорожец) детей и признание этого

периода в жизни человека как самоценного и сензитивного для сенсорного, эмоционального развития ребенка, развития его речи, наглядно-действенного мышления, воображения.

6. Непрерывность и преемственность содержания образования детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. В данном случае имеется в виду учет перспектив дальнейшего развития ребенка в младшем школьном возрасте. Реализация данного принципа проявляется в понимании преемственности в целях, задачах, принципах, содержании, методах, формах воспитания и обучения детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. При реализации его особый акцент делается, в соответствии с методическим письмом Минобразования РФ «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» от 25. 03. 94 № 35-М, на развитии следующих качеств ребенка:

- * любознательности как основы познавательной активности будущего ученика;

- * способностей, непосредственно проявляющихся в реализуемых им способах самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средства, позволяющего ему быть успешным в разных видах деятельности, в том числе учебной;

- * творческого воображения как условия интеллектуального и личностного развития ребенка;

- * коммуникативных навыков как одного из необходимых условий успешности учебной деятельности и социально-личностного развития.

7. Индивидуально-дифференцированный подход к воспитанию ребенка обусловлен изначально различным уровнем развития детей, зависящим от многих факторов: особенностей развития в перинатальном периоде; различных условий семейного воспитания; стихийного опыта, приобретенного в различных ситуациях, и т. п. Важно при этом признание неповторимости каждого ребенка, в частности индивидуальных темпов его развития. В связи с чем необходима дифференциация задач, содержания, методов воспитания и обучения с учетом психофизических возможностей

развития детей пяти — шести и шести — семи лет вообще и индивидуальных особенностей в частности.

8. Принцип *сбалансированности* в педагогическом процессе репродуктивной, репродуктивно-вариативной, исследовательской и творческой деятельности.

9. Принцип *целостности образа мира*, предполагающий не только открытие ребенку связей, существующих в природе, человеческом сообществе, предметном мире, но и возможное осознание им этих связей, постепенное постижение своего единства с миром. Данный принцип реализуется в комплексном, интегративном подходе к организации педагогического процесса (интеграция задач, содержания, видов деятельности, форм обучения и воспитания, организации детей).

Выделенные нами задачи и принципы должны быть реализованы как в системе традиционного дошкольного образования, так и в образовании детей, не посещающих дошкольные учреждения, по отношению к которым подготовка к школе выступает как одна из важнейших задач.

В «Концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе» ставится задача определения нормативной результативности подготовки детей к школе. Это дает нам основание предположить, что нормативный образ ребенка, готового к школе, определяется, в первую очередь, требованиями предстоящей ему новой деятельности — учебной. Следовательно, предполагаемый образ ребенка, готового к школе, включает *и предпосылки* развития тех качеств, которые будут востребованы предстоящей учебной деятельностью. Формирование этих качеств будет продолжено в дальнейшем и в условиях учебной деятельности, так как она не может осуществляться без них, а следовательно, в ее условиях они и развиваются.

Безусловно, решение этих проблем требует высокого уровня квалификации педагога и хорошего знания особенностей развития ребенка в предшествующие пять лет и последующие годы. Относительно быстро и грамотно ориентироваться в этих вопросах может специалист системы дошкольного образования, хорошо знающий дошкольника. В связи с этим считаем важным еще раз обратиться к ме-

тодическим рекомендациям по апробации моделей образования [42] и акцентировать внимание на ряде положений, характерных для всех моделей образования детей старшего дошкольного возраста.

Выделение авторами документа этих параметров свидетельствует о принятии на управленческом уровне принципиальной позиции по проблеме подготовки к школе неорганизованных детей. В основе этой позиции рекомендации осуществлять такую подготовку в рамках системы *дошкольного образования*.

Акцентируем внимание на следующих составляющих ее:

- * *дошкольная образовательная группа* выделена как особая образовательная единица, обучение в которой ведется по технологиям, адекватным психо-физическим особенностям *дошкольника*;

- * педагогические кадры — это *воспитатели*, имеющие специальную профессиональную подготовку для работы с детьми старшего дошкольного возраста;

- * *обязательная преемственность* как с более низкой ступенью образования (младший, средний дошкольный возраст), так и с системой начального образования (принципиальный, на наш взгляд, параметр характеристики разных моделей подготовки к школе; дополнительное теоретическое обоснование его представлено нами в данном сборнике);

- * *формы организации образовательного процесса* с детьми данного возраста, традиционные для системы *дошкольного образования*;

- * *программное обеспечение* — комплексные программы, ориентированные на всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста и программы парциальные;

- * одна из важнейших задач системы дошкольного образования — обеспечение объективной диагностики готовности ребенка к школе при выходе его из дошкольного учреждения.

Глава II ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ



В настоящее время в науке и практике отмечается существование разных подходов к диагностике психического развития и готовности детей к школе. В документе «О концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе» [41], в частности, обращается внимание:

- * на наличие вариативных программ воспитания и соответствующих им вариативных методик;

- * на обилие всевозможных показателей готовности и громоздкие процедуры проверки, которые нередко проводятся формально;

- * на факты проверки школой готовности детей по совершенно другим показателям: чаще всего чтению, письму, счету и произвольным психодиагностическим тестам.

Налицо ситуация разрыва между показателями развития, представленными в разных программах, и показателями развития, применяемыми на выходе из детского сада и при приеме ребенка в школу.

Этому обстоятельству есть и объективные причины, которые отмечают психологи (В. И. Слободчиков), и в частности несформированность интегративного образа, психологического портрета ребенка на границах возрастных периодов. Однако показатели готовности к обучению в школе не исчерпывают всех возможных характеристик психологичес-

кого развития ребенка. В связи с этим проблема разработки универсальных, инвариантных, обобщенных и достаточно информативных показателей готовности к школе — настоятельная потребность времени и состояния проблемы. Безусловно, необходима и лаконичная, менее трудоемкая, валидная и информативная методика диагностики готовности к школе.

Цель диагностики психологической готовности к школе состоит в определении уровня психического и личностного развития ребенка. Только такая диагностика, проведенная своевременно, может обеспечить надежный прогноз дальнейшего обучения и развития ребенка, успешность построения развивающей и коррекционной работы с детьми.

При наличии многообразия существующих методов диагностики основная проблема заключается в оптимальном выборе конкретных методик. В Письме Минобразования России от 07.04.99 № 70/23/-16 «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» указан ряд негативных тенденций, существующих в практике тестирования детей дошкольного возраста. Одна из таких тенденций — частое использование технологически не проработанных, не апробированных методов диагностики, имеющих сомнительную научную и практическую ценность. В документе отмечается, что результаты такой диагностики не отражают реальной картины развития ребенка.

Диагностическая программа, целью которой является определение психологической готовности ребенка к школьному обучению, на наш взгляд, должна отвечать следующим требованиям:

- * методики должны быть стандартизированы и апробированы на практике. Они должны быть проверены на содержательную и статистическую валидность и надежность;
- * быть информативными по содержанию, то есть программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе;
- * быть по возможности лаконичными по оформлению, нетрудоемкими по организации;

* соответствовать принципу разумной достаточности. Обычно достаточно комплекса из 7—8 методик.

Наша задача — отобрать наиболее проверенные методики диагностики, адекватные особенностям психического развития ребенка и соотносимые с критериями готовности и задачами подготовки детей к школе.

ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ (5 ЛЕТ)

Рассматривая вопрос диагностики, следует отметить, что многие методики, предназначенные для определения готовности к школе детей шести — семи лет, не применимы к пятилетним детям. Однако в настоящее время в психолого-педагогической литературе имеется комплекс диагностических методик для всестороннего обследования и пятилетних детей, разработанный Е. О. Смирновой и О. В. Гударевой [59]. Он построен на единых научных основаниях и охватывает важнейшие сферы развития ребенка (коммуникативную, познавательную, произвольную сферы, а также игровую деятельность).

В 2007 году Н. И. Гуткиной [11] был создан комплекс методик для детей шестого года жизни, непосредственно связанный с авторской методикой диагностики готовности к школе, посредством которого выявляется уровень мотивационного, произвольного, интеллектуального и речевого развития ребенка данного возраста.

В предлагаемую нами диагностику вошли избранные методики вышеназванных авторов, направленные на изучение *в адекватной пятилетнему возрасту форме* тех же психологических сфер ребенка, что и в итоговой диагностике.

Безусловно, в пятилетнем возрасте главные стороны психики ребенка еще только начинают развиваться, и требовать от него в это время готовности к школе нельзя. В то же время следует отметить, что данные методики могут дать надежную, *хотя и предварительную*, на уровне предпосылок, информацию относительно готовности ребенка к школе.

Выявление *предпосылок* готовности к школе определяется следующими направлениями психологической диагностики.

1. *Диагностика интеллектуальной сферы:*

- * методика «Четвертый лишний» (Е. О. Смирнова);
- * методика «Перцептивная зрелость» (Е. О. Смирнова);
- * методика «Последовательность событий» (Р. Р. Калинина, Е. О. Смирнова).

2. *Диагностика личностной сферы:*

2.1. Диагностика эмоционально-волевой сферы — методика «Цветной домик» (Н. И. Гуткина);

2.2. Диагностика мотивационной сферы — методика «Сказка и игрушки» (Н. И. Гуткина);

2.3. Диагностика самооценки — методика «Лесенка» (В. Г. Щур);

2.4. Диагностика коммуникативной сферы — методика «Картинки» (Е. О. Смирнова).

Описание методик представлено в Приложении 1. Все методики используются в индивидуальном общении с ребенком. Обследование пятилетнего ребенка не должно занимать более 25—30 минут за один прием. Во время обследования на каждого ребенка заполняется протокол психологического обследования (Приложение 1.2). После обработки результаты обследования заносятся в бланк регистрации индивидуальных результатов (Приложение 1.3).

ИТОГОВАЯ ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ (6—7 ЛЕТ)

Итоговая диагностика проводится в конце обучения по программе «Филиппок» с целью выявления уровня психологической готовности детей к школе. Она осуществляется по тем же критериям, что и диагностика предпосылок готовности к школе, но включает методики, разработанные применительно к шести — семилетнему возрасту.

1. *Диагностика интеллектуальной готовности:*

- * методика «Сапожки» (Н. И. Гуткина, Р. Р. Калинина);
- * методика «Последовательность событий» (Р. Р. Калинина, Е. О. Смирнова).

2. Диагностика личностной готовности:

2.1. Диагностика эмоционально-волевой готовности — методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин);

2.2. Диагностика мотивационной готовности:

* методика «Беседа о школе» (Т. А. Нежнова);

* методика «Определение мотивов учения» (М. Р. Гинзбург);

2.3. Диагностика самооценки — методика «Изучение сформированности образа «Я» и самооценки» (Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер).

2.4. Диагностика коммуникативной готовности:

* методика «Да» и «нет» не говорите» (Л. К. Красильникова);

* методика «Рукавички» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Описание методик представлено в Приложении 2. Методика «Графический диктант» предназначена для группового обследования, методика «Рукавички» проводится одновременно с двумя детьми, а остальные — индивидуально. Результаты выполнения заданий фиксируются в протоколе обследования (Приложение 2.2), на основе которого составляется карта психологической готовности ребенка к школе (Приложение 2.3).

Описанные ниже диагностические методики используются в основном психологом. Некоторые из них, наиболее доступные, могут быть использованы и педагогом, поскольку определение готовности ребенка к школе является функциональной обязанностью не только психолога, но и воспитателя. Эту общую цель воспитатели и психологи реализуют разными методами. Психолог, как правило, в основном использует различные диагностические методики. Однако и воспитатель, работающий с детьми дошкольного возраста и анализирующий их поведение, может и должен судить о соответствии или несоответствии уровня их развития — в данном случае готовности к школе.

Специалисты в области детской психологии (Е. Г. Юдина,

Г. А. Урунтаева, О. М. Дьяченко) говорят о том, что для получения полной и объективной педагогической оценки развития ребенка воспитателю необходимо использовать различные методы сбора информации. Безусловно, эти же методы применяются и при изучении готовности к школе, поскольку она охватывает различные стороны психического и личностного развития ребенка.

Основными методами изучения готовности ребенка к школе *воспитателем* являются *педагогическое наблюдение, работа с родителями, анализ продуктов детской деятельности*.

Остановимся подробнее на методе наблюдения.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЕМ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

В Большом психологическом словаре наблюдение определяется как «преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности» [6, с. 320]. Психолог Е. Г. Юдина [70] под наблюдением понимает планомерное и целенаправленное фиксирование фактов в естественных условиях повседневной жизни. Таким образом, *педагогическое наблюдение предполагает планомерное и целенаправленное восприятие и фиксацию психологических фактов в естественных условиях*.

Наблюдение является ведущим методом изучения детской психологии. Психологом М. Я. Басовым [4] научно разработан метод психологического наблюдения за детьми дошкольного возраста. Определяя требования к проведению наблюдения, его организации, а также разрабатывая методические рекомендации по овладению техникой наблюдения воспитателями, мы опирались в основном на исследование именно этого ученого.

Педагогическое наблюдение имеет большое значение в работе педагога, поскольку позволяет ему познавать индивидуальные и возрастные особенности детей, отслеживать динамику их психического и личностного развития и на этой основе корректировать свою деятельность. М. Я. Басов

подчеркивал, что исследовательская работа должна пронизывать всю педагогическую деятельность воспитателя: «Не может быть такого положения, что сначала только исследование, а потом только педагогическая работа. Весь смысл и вся важность вопроса заключаются в том, что исследование должно целиком входить в педагогическую работу, а она в свою очередь в исследование, сливаясь с ним в одно органическое целое. При таких условиях вполне понятно, что методом исследования может быть только наблюдение» [4, с. 82]. То есть, воспитывая и обучая ребенка, педагог одновременно и изучает его, причем такое изучение включено в контекст воспитательно-образовательной деятельности и неотделимо от нее. Организуя пересказ сказки, воспитатель одновременно исследует уровень развития связной речи, а рассматривая вместе с детьми их рисунки, выясняет проявления творчества.

Главное достоинство наблюдения заключается в том, что оно позволяет увидеть естественные проявления ребенка, педагог получает ценные факты непосредственно из жизни, из окружающей действительности (во время занятий, свободной игры или игры, организованной воспитателем, прогулки, чтения книг, при выполнении режимных моментов и др.).

Таким образом, исследовательская установка педагога является основой и условием педагогического творчества и педагогического процесса. Наиболее доступной и приемлемой для воспитателя формой диагностической работы по определению психологической готовности ребенка к обучению в школе является педагогическое наблюдение.

Какие же существуют виды наблюдения? Ученые выделяют несколько видов наблюдения по разным параметрам. Мы рекомендуем наиболее, на наш взгляд, доступные для педагогов:

* полное и частичное (избирательное). Полное наблюдение предполагает исследование всех психических проявлений; частичное — одного из них: например, речи, мыслительных процессов;

* включенное и невключенное. Наблюдение зависит от позиции педагога, который может быть *включен* в группу

детей и взаимодействует с ними, одновременно ведя наблюдение, или находиться *вне* детской деятельности.

Требования к проведению наблюдения

Специалисты, занимающиеся изучением метода наблюдения (М. Я. Басов, Ю. К. Бабанский, Н. М. Борытко, Г. А. Урунтаева, Е. Г. Юдина), предъявляют к его проведению следующие требования.

1. Наблюдение должно быть *целенаправленным*, то есть иметь конкретную цель. Основная цель педагогического наблюдения так же, как и цель диагностики психологической готовности к школе, заключается в определении уровня психического и личностного развития ребенка. Эта общая цель может разбиваться на несколько частных: например, изучение эмоционально-волевой, коммуникативной или мотивационной сфер личности, познавательной активности и др. До начала наблюдения воспитатель должен знать, что он может увидеть, иначе многие факты могут быть им пропущены из-за незнания их сущности. Поэтому педагогу нужно хорошо представлять критерии и показатели готовности детей к школе.

2. Наблюдение должно проводиться *систематически*, а не от случая к случаю. В ходе наблюдения перед педагогом предстает целая группа фактов и бывает очень трудно отделить характерное, существенное от случайного и второстепенного. Невозможно делать вывод об уровне развития ребенка даже в одной сфере по результатам только одного наблюдения. Результаты одного наблюдения могут зависеть от множества факторов: настроения ребенка, усталости, болезни, внешней ситуации. Один и тот же психологический факт может иметь разное значение в зависимости от вызвавших его причин. Повторность наблюдения позволяет вскрыть истинные причины явления. Систематические наблюдения позволяют проследить динамику, то есть скорость и направление изменений в развитии ребенка.

3. Наблюдение должно быть *объективным*. Установка взрослого по отношению к ребенку, общие предпочтения и предубеждения часто могут исказить восприятие психоло-

гической информации. Отрицательное отношение к ребенку приводит к тому, что взрослый не замечает в нем положительных черт или объясняет их как случайные, выделяя и подчеркивая негативные стороны. И наоборот, положительное отношение к ребенку, предпочтение его другим детям заставляет педагога обращать внимание только на положительные стороны его проявлений, преувеличивать достижения. Будучи субъективными, как все люди, педагоги тем не менее должны все же осознавать, что сложившиеся предубеждения отнюдь не всегда справедливы, и поэтому не стоит класть их в основу ожиданий и прогнозов относительно развития детей. Нужно стремиться к тому, чтобы мнения и общие убеждения педагога как можно меньше влияли на его оценку развития ребенка.

Организация наблюдения

В психолого-педагогической литературе выделяют несколько этапов наблюдения. В соответствии с обсуждаемой проблемой мы рекомендуем следующее содержание каждого из них.

1 - й этап. *Постановка цели наблюдения.* В качестве цели в контексте нашей темы выступает определенный критерий готовности ребенка к школьному обучению. Например, один аспект интеллектуального или личностного развития ребенка.

2 - й этап. *Составление плана наблюдения.* В плане обозначаются:

- * цель наблюдения. Например, целью может быть изучение особенностей развития эмоционально-волевой сферы ребенка;

- * показатель готовности к школе и его составляющие (если таковые имеются). Например, становление саморегуляции в деятельности (принятие и удержание инструкции, планирование этапов работы, самоконтроль процесса планирования и исполнения плана, анализ результатов);

- * вид деятельности, в которой данный показатель будет наблюдаться;

- * вид наблюдения (включенное, невключенное);

- * время наблюдения (начало и конец).

3 - й этап. *Проведение наблюдения* (фиксация наблюдений в протоколе).

Наблюдать детей можно в разных видах деятельности. Наблюдение за детьми необходимо проводить не только на занятиях, но и в разных условиях: во время свободной игры, на прогулке, при выполнении режимных моментов. Например, педагогу следует максимально использовать возможности прогулки для изучения способов познавательной деятельности детей (умение *наблюдать и анализировать* объект или явление, устанавливать *связи между ними, сравнивать, обобщать* по существенным признакам). Необходимо обратить внимание на то, выделяет ли ребенок обобщенную форму предмета (соотносит с геометрической), замечает ли характерную форму (индивидуальные особенности: необычное, своеобразное в форме, цвете, строении). Например, воспитатель может предложить детям понаблюдать и поразмышлять: какой формы облака (на какую форму похожи?) (осенние листья, лужи, сугробы); чем отличаются от овальной (круглой) формы? на что похожи? Для определения уровня развития у детей *сравнения* можно устроить соревнование: кто найдет два одинаковых (разных) или самых похожих (самых непохожих) камня, листика, дерева и т. д. и объяснит, чем они похожи или отличаются. С целью выявления уровня развития *обобщения* можно поиграть в игру «Назови одним словом». Детям предлагается назвать одним словом несколько подходящих друг к другу предметов, которые они увидят на участке. Воспитатель может сам называть детям предметы, а они будут подбирать к ним обобщающее понятие. Либо, наоборот, воспитатель называет детям обобщающее понятие, а они — то, что к нему относится. Интересные игры можно организовать в песочнице. Кроме песка, можно использовать камни, ракушки и поиграть с ними в игру «Четвертый лишний». Ребенок подбирает несколько камней таким образом, чтобы все они были похожи по какому-то одному признаку (форме, величине, цвету, поверхности, рисунку, даже ощущению от прикосновения), кроме одного, который должен по этому признаку отличаться от них. Другим детям нужно угадать, какой камень лишний и объяснить почему.

Одним из параметров интеллектуальной готовности ребенка к школе является развитие *познавательных интересов*, показателями которых являются познавательные вопросы. Для воспитателя важно отследить, как часто дети задают вопросы, характер вопросов (вопросы-рассуждения, вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей, на выяснение характеристик предметов). Педагогу следует акцентировать свое внимание не только на вопросах, которые дети задают по собственной инициативе, но и по инициативе педагога, направляющего познавательную активность детей. С целью выявления умения детей формулировать вопросы по просьбе педагога можно предложить детям игру «Чудесный мешочек». Детей спрашивают: «Вы хотите узнать, что лежит в мешочке? Чтобы узнать, какой предмет находится в мешочке, нужно задать вопросы». При этом важно проанализировать содержание вопросов: действуют ли дети методом перебора вариантов (это машина? это кукла? это мячик?), либо предлагают разноплановые вопросы, составляющие некий алгоритм поиска ответа: «Для чего нужен этот предмет? Что с ним делают? Из чего он сделан? Какой формы? Какого размера? Какого цвета?» Формулирование вопроса требует от детей определенной умственной работы. Поэтому важно *обучать детей умению задавать вопросы* [2].

Изучение вопросительной активности детей возможно также с помощью игр типа «Вопрошайка» (Н. Б. Шумакова). Детям предлагается задать как можно больше вопросов к картинке или придумать как можно больше вопросов о каком-либо предмете или объекте. Например, о елочке, которая растет на участке. Дети вступают в диалог с елочкой и спрашивают ее: «Елочка, чем ты похожа на другие деревья? Чем ты не похожа на другие деревья? Что тебе нужно для роста? Что ты любишь?» и т. д. Такого рода игры следует использовать и при активизации вопросительной активности ребенка.

Коммуникативная готовность — важная составляющая личностной готовности. Изучение коммуникативных умений и навыков возможно при включении детей в коллективные формы проведения занятия. Здесь необходимо

сосредоточить свое внимание на сотрудничестве детей. Многие педагоги определяют сотрудничество как тип взаимодействия в совместной деятельности. Предметом наблюдения воспитателя должны стать также компоненты этого сотрудничества:

- * наличие, принятие детьми коллективной мотивации;
- * принятие или постановка цели совместной деятельности;
- * планирование совместной деятельности;
- * исполнение плана совместной деятельности; совместные действия;
- * получение и анализ результата совместной деятельности;
- * оценка результата совместной деятельности (в зависимости от качества сотрудничества).

Знание критериев и показателей психологической готовности детей к школе и сферы их проявления позволит воспитателю грамотно организовать наблюдение. А понимание задач воспитания, обучения детей старшего дошкольного возраста и максимальное использование возможностей разнообразных видов деятельности при их решении дают возможность педагогу полноценно подготовить детей к школьному обучению.

М. Я. Басов, Е. Г. Юдина подчеркивают важность фиксации результатов наблюдений. Она совершенно необходима, и воспитатель не должен жалеть на нее времени. Это позволяет глубже понимать ребенка, отслеживать динамику его развития, что способствует повышению качества педагогической работы воспитателя.

От каких факторов зависит качество наблюдения? По мнению М. Я. Басова, характер и качество наблюдений зависят от индивидуальных особенностей и культуры наблюдателя, которые включают в себя:

- * функциональные особенности, которые определяются уровнем развития таких свойств внимания, как его объем, распределение, концентрация, а также полнота, точность и острота восприятия. Поэтому педагогам необходимо тренировать свое внимание, а также память;
- * восприимчивость к внешним проявлениям ребенка.

Можно обладать тонкой восприимчивостью и наблюдательностью по отношению к движениям, или к интонации, или к мимике и пантомимике. Педагогу нужно развивать и совершенствовать умение «читать» различные качественные проявления ребенка.

Однако самым важным является *культура наблюдателя*, свидетельством которой служат объективность, последовательность и полнота записей.

Объективность наблюдения зависит от умения грамотно фиксировать психологические факты в протоколе. Педагог должен передавать наблюдаемый факт с предельной точностью (поначалу без анализа). Желательно стремиться к «фотографической записи» (термин М. Я. Басова), в которой подробно описываются мимические, пантомимические выражения эмоций; дословно передается речь ребенка в прямой форме; отмечаются паузы, интонация, сила голоса, темп; указывается, к кому речь обращена; отмечаются реплики взрослых, сверстников, адресованные ребенку, действия окружающих. Таким образом, фотографическая запись передает целостную картину ситуации, в которую включен ребенок.

Важным требованием при ведении в протоколе фотографической записи является описание фона наблюдаемого явления, то есть окружающей обстановки (что происходит вокруг и возле ребенка). Прежде чем фиксировать поведение ребенка, необходимо предварительно в течение некоторого времени наблюдать и фиксировать обстановку, в которой он пребывает: например, в какой части группы находится ребенок, расположение предметов. Тем самым дается некоторое введение к записи, позволяющее понять тот процесс, который будет предметом ее фиксации. Пример фотографической записи приводится в Приложении 3. Данный вид записи требует не только высокого уровня развития внимания наблюдателя, но и использования технических средств для быстрой фиксации наблюдаемого явления (стенографирование, аудио- и видеозапись, фотографирование).

Воспитатели могут также зафиксировать свои наблюдения в форме *обобщающе-описательной записи*, которая отображает наблюдаемый процесс в схематичном виде.

Рекомендации
для воспитателей
по овладению техникой
наблюдения

В многочисленных источниках [4, 71] даются следующие рекомендации по организации наблюдения:

1. Воспитателям следует начинать с коротких наблюдений, минут на пять, не более. При этом содержание наблюдения должно состоять из простых отрезков, где медленный темп течения деятельности. Это может быть спокойная игра девочки с куклой.
2. На начальном этапе желательно работать не в одиночку, а парами. Лучше, если в паре один воспитатель уже имеет опыт в проведении наблюдений, а другой — начинающий. Метод параллельных наблюдений позволяет сопоставить результаты наблюдений, увидеть, насколько точны, фотографичны наблюдения, имеются ли провалы в фиксировании тем или другим воспитателем некоторых отрезков поведения ребенка, не нарушена ли последовательность событий.
3. Наблюдая за ребенком в свободной деятельности (невключенное наблюдение), педагог может зафиксировать лишь один нужный факт на протяжении 2—3 минут, но сделать это фотографически, с предельной степенью точности.
4. При полном включении педагога в деятельность ребенка (детей) необходимо сразу после ее прекращения записать наблюдаемый факт в обобщающе-описательной форме.
5. После регистрации наблюдаемого аспекта педагогу следует проанализировать запись для определения наличия в ней оценочных суждений, посмотреть, встречаются ли в описании слова и выражения, в которых уже содержится оценка («затеял драку», «хочет захватить ведущую роль в игре», «стала мурлыкать какую-то песенку», «сорвала занятие»). Просмотрев только что сделанные записи, желательно подчеркнуть те слова и выражения, которые несут в себе эмоциональную нагрузку. И тут же ответить на вопрос: «Какие именно мои мысли и чувства относительно ребенка стоят за этими эмоциональными словами и выражениями?». Ответ можно поместить в конце записи в скобках.

Следование данным рекомендациям поможет воспитателям повысить объективность в организации процесса наблюдения за ребенком.

4 - й этап. *Обработка полученных данных.* Обработка наблюдений необходима воспитателю для того, чтобы на этой основе можно было принимать решения относительно дальнейших педагогических действий и построения взаимодействия с ребенком. Каждое наблюдение подвергается анализу по тем показателям, которые обозначены в плане.

О. С. Гребенюк, М. И. Рожков, Е. Г. Юдина считают, что при обработке результатов наблюдений важно ориентироваться на такой показатель, как *повторяемость фактов*. Если факты, зафиксированные в протоколе, начинают повторяться, то они дают основания для предположений и выдвижения гипотез о причинах какого-то явления, которые необходимо будет в дальнейшем проверить.

Обработка наблюдений представляет собой довольно длительный и трудоемкий процесс. Однако грамотная обработка повышает степень педагогического мастерства педагога, уровень его педагогической рефлексии, профессионально-педагогического мышления.

5 - й этап. *Обобщение результатов и формулирование выводов на основе их.*

Для определенного вывода об уровне готовности ребенка к школе необходимо обобщить результаты, полученные различными методами (педагогическое наблюдение, работа с родителями, анализ продуктов детской деятельности) и характеризующие различные стороны его психологической готовности к школе (интеллектуальную, эмоционально-волевую, коммуникативную, мотивационную). Поскольку разные показатели готовности находятся во взаимосвязи, воспитателю важно выстраивать *целостное представление о готовности ребенка к школе*.

Уровень развития «детских» деятельностей является важным показателем психического и личностного продвижения ребенка. Важно, чтобы педагоги видели готовность детей к школе в разных сферах и видах деятельности. Специфика этих видов позволяет в разной степени реализовать задачи подготовки детей к школе и очень сильно влияет на

внешнюю форму проявления этой готовности. Например, в продуктивных видах деятельности педагог легче может отследить зависимость результата от способа действий и умения ребенка устанавливать эту связь. В игровой деятельности наиболее ярко проявляются особенности развития воображения, произвольность поведения. Поэтому на основе систематических наблюдений воспитатель может сделать вывод об уровне готовности ребенка к школе в разных видах деятельности (критерии оценки готовности к школе в изобразительной деятельности см. ниже). Другие варианты педагогической оценки некоторых сторон готовности к школьному обучению даны в Приложении 4.

Критерии оценки готовности
детей к школе
в изобразительной деятельности

Мы выбрали наиболее информативные показатели по каждому из компонентов готовности к школе с учетом специфики изобразительной деятельности. С одной стороны, они органично включены в изобразительную деятельность и свидетельствуют об уровне ее развития, с другой — соответствуют задачам подготовки детей к школе. Ряд критериев предлагается в работах Т. С. Комаровой.

I. Познавательная мотивация (мотивация к изобразительной деятельности)

* Устойчивый интерес к окружающим предметам и явлениям; наличие любимых тем; инициатива в выборе темы, сосредоточенность и поглощенность ею; разнообразие тем, иногда оригинальных, что свидетельствует об относительной широте познавательных интересов.

* Эпизодический интерес к окружающим предметам и явлениям; эпизодичная инициативность в выборе темы; относительное разнообразие тем, но чаще повторяет темы занятий.

* Внешне не проявляет интереса к окружающим предметам и явлениям; не реализует свои знания в изобразительной деятельности, не проявляет инициативу в выборе темы, даже при наличии достаточных умений, рисует только по предложению взрослого; темы однообразные.

II. Интеллектуальная готовность (познавательная активность)

Сформированность обобщенного способа восприятия и изображения:

* самостоятельно рассматривает один из типичных предметов, самостоятельно находит способы изображения;

* рассматривает предметы и анализирует по вопросам педагога, требуется незначительная помощь в способах изображения;

* не справляется с заданием даже с помощью взрослого, изображает «наизусть» (только так, как умеет).

III. Эмоционально-волевая готовность

Сформированность волевого действия. Способность действовать по образцу (рисование с натуры).

1. Выделение и передача формы предмета:

* выделяет и передает верно;

* есть незначительные искажения;

* выделяет и передает неверно.

2. Строение предмета:

* части располагает верно;

* есть незначительные искажения (смещение влево, вправо, вверх, вниз);

* части располагает неверно.

3. Наличие всех деталей предмета:

* переносит основные элементы и детали;

* переносит основные элементы, но без деталей;

* схематичное изображение, без детализации.

4. Передача цвета:

* передает реальный цвет предметов;

* есть отступления от реальной окраски;

* цвет передает неверно.

Сформированность саморегуляции деятельности.

1. Усвоение инструкции:

* ребенок принимает инструкцию полностью, в полном объеме удерживает ее до конца выполнения задания;

* ребенок принимает задание частично, до конца занятия удерживает лишь отдельные его компоненты;

* ребенок принимает лишь общую цель предстоящей деятельности. Не удерживает никаких правил инструкции.

2. Планирование деятельности:

* наличие относительно полного плана изобразительной деятельности (замысливание образа: что, как, в какой последовательности, подбор материала и техника исполнения);

* ребенок способен лишь частично осуществлять предварительное планирование своих действий;

* ход предстоящей деятельности не планирует.

3. Самоконтроль:

* самостоятельно сравнивает получаемое изображение с замыслом, дополняет образ, замечает и исправляет ошибки, допущенные в ходе работы;

* не всегда корректирует образ в соответствии с замыслом, замечает допущенные в ходе работы ошибки с помощью взрослого и исправляет с частичной помощью педагога;

* не сравнивает получаемое изображение с замыслом, образ не корректирует, ошибки, сделанные по ходу работы, не замечает и исправляет только с помощью педагога.

4. Оценка результата деятельности:

* дает адекватную оценку своей работе, мотивирует ответ;

* дает адекватную оценку своей работе, но не всегда мотивирует свой ответ;

* чаще дает неадекватную оценку своей работе (заниженную или завышенную), не всегда мотивирует свой ответ.

IV. Способность действовать по собственному замыслу (рисование по замыслу)

1. Планирование (замысливание образов):

* замысел возникает до начала рисования и обогащается в его процессе;

* замысел возникает до начала, но мало меняется в процессе рисования;

* замысел возникает в процессе рисования, носит неустойчивый характер и может кардинально меняться.

2. Особенность образов воображения (оригинальность замысла):

* часто замысел отличается оригинальностью, богатством, разнообразием;

* замыслы чаще всего однообразные, однотипные;

* замыслы очень бедные.

3. Способность в процессе воплощения замысла находить адекватные средства выразительности (композиция, форма, цвет, движение):

* при создании выразительных образов использует разнообразные средства выразительности;

* использует отдельные средства выразительности;

* использует одно средство выразительности (или линию или колорит).

4. Контроль (соответствие рисунка замыслу):

* соответствует всегда;

* часто, иногда замысел меняется кардинально;

* редко, почти всегда меняет тему.

V. *Психомоторная готовность* (технические навыки)

* правильно держит карандаш, линии слитные, нажим средний, регулирует силу нажима, не выходит за пределы контура;

* не всегда уверенно держит карандаш, линии прерывистые, нажим сильный, энергичный (иногда продавливающий бумагу), не всегда регулирует силу нажима, иногда выходит за пределы контура;

* карандаш держит очень напряженно и «неловко», линии дрожащие (жесткие, грубые), нажим слабый (иногда еле видный), плохо регулирует силу нажима, часто выходит за пределы контура.

VI. *Коммуникативная готовность*

Общение со сверстниками.

1. Характер обращения к сверстнику:

* оказывает помощь сверстнику, предлагает свои способы выполнения задания с учетом мнения другого ребенка;

* просит о помощи сверстника;

* отвлекает сверстника от работы разговорами.

2. Оказание помощи сверстнику:

* помогает по собственной инициативе;

* помогает по просьбе сверстника или педагога;

* отказывает в помощи.

3. Интерес к работе сверстника:

* устойчивый интерес, оценка работы сверстника чаще всего объективная, доброжелательная;

* интерес эпизодический, оценка работы сверстника не всегда объективная;

* интерес к работе сверстника отсутствует, отношение безоценочное или отрицательное.

Общение со взрослым (умение слушать и слышать взрослого):

* внимательно слушает все, что говорит воспитатель, готов к выполнению просьбы, задания взрослого;

* слушает задание не очень внимательно, иногда отвлекается, не всегда проявляет готовность выполнять просьбу, задание взрослого;

* с трудом сосредоточивается на объяснении воспитателя, часто отвлекается, равнодушен к заданию, просьбе, замечанию взрослого.

Обработка результатов:

Оценка 3 балла ставится, если в сопоставляемых результатах обнаруживается, что высоких оценок (пунктов «а») больше, чем других оценок, или их соотношение два к одному (варианты: «а, а, б», «а, а, в»).

Оценка 2 балла ставится, если у ребенка обнаруживается разнообразные оценки (варианты «а, б, в», «б, б, а», «б, б, в»).

Оценка 1 балл ставится, если среди сопоставляемых результатов преобладают низкие оценки (пункт «в»; варианты: «в, в, б», «в, в, а»).

Критерии оценки:

3 балла — высокий уровень готовности к школе и овладения изобразительной деятельностью.

2 балла — средний уровень готовности к школе и овладения изобразительной деятельностью.

1 балл — низкий уровень готовности к школе и овладения изобразительной деятельностью.

Подобные методики могут быть разработаны и по другим видам деятельности. Принципиальные позиции по проблеме подготовки детей к успешному обучению в школе, изложенные в данной книге, реализуются с большей или меньшей степенью в последующих пособиях комплекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арапова-Пискарева Н.* О проблемах преемственности подготовки к школе и раннего обучения / Н. Арапова-Пискарева // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 5.
2. *Баранова Э. А.* Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. — СПб.: Речь, 2005.
3. *Баранова Э. А.* Поговорим о пятилетках. Готовы ли они к систематическому обучению? / Э. А. Баранова // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 6.
4. *Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов // Избранные психологические произведения / под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. — М.: Педагогика, 1975. — С. 27—189.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.
6. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
7. *Бурлакова И. А.* Диагностическое обследование психического развития пятилетних детей: результаты и выводы / И. А. Бурлакова, Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 4.
8. *Венгер Л. А.* Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М.: Знание, 1994.
9. *Волков Б. С.* Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика / Б. С. Волков, Н. В. Волкова; [под науч. ред. Б. С. Волкова]. — М.: Издательство «Ось — 89», 2004.
10. *Вьюнова Н. И.* Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. — М.: Академический проект, 2005.
11. *Гуткина Н. И.* Диагностический инструментарий для программы «группы развития» / Н. И. Гуткина // Психолог в детском саду. — 2007. — № 4.
12. *Гуткина Н. И.* Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 3.

13. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина — СПб.: Питер, 2004.
14. *Давыдов В. В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1973.
15. *Давыдов В. В.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
16. Диагностика готовности к обучению в школе — анализ поведения / под ред. В. М. Астапова. — М.: ТОО «ИнтелТех», 1993.
17. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской [Науч. -исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР]. — М.: Педагогика, 1978.
18. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Изд. Центр «Академия», 2006.
19. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. — М.: Гном-Пресс, 1999.
20. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: научная концепция / В. И. Слободчиков, Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, И. Л. Кириллов; [под ред. В. И. Слободчикова]. — М.: Институт развития дошкольного образования РАО, 2005.
21. Дошкольное обучение и воспитание глазами психолога // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 2.
22. *Дьяченко О. М.* Возможности оценки развития детей старшего дошкольного возраста педагогами дошкольных образовательных учреждений / О. М. Дьяченко // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2.
23. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978.
24. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. — М., 1986.

25. *Калинина Р. Р.* Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. — СПб.: Речь, 2003.
26. *Кислицкая Л. А.* Отношение к школе первоклассников с различной степенью готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 3.
27. *Кисова В. В.* Диагностика и становление способности к саморегуляции у старших дошкольников / В. В. Кисова // Психолог в детском саду. — 2006. — № 1. — С. 62—71.
28. *Коломинский Я. Л.* Психология детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. — Минск, 1999.
29. Комплексная областная целевая программа развития образования в Нижегородской области в 2006 — 2010 гг. — Нижний Новгород, 2005.
30. Концепция дошкольного образования, 1998.
31. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М.: АПКИПРО, 2002.
32. *Корепанова М. В.* Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа — 2100» / М. В. Корепанова, Е. В. Харламова. — М.: Изд. Дом РАО; Баллас, 2005.
33. *Кравцов Г. Г.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — М.: Знание, 1987. — (Новое в жизни, науке, технике. — Сер. «Педагогика и психология». — № 5).
34. *Кравцов Г. Г.* Психологические проблемы начального образования / Г. Г. Кравцов. — М., 1994.
35. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М.: Педагогика, 1991.
36. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев — Т. 1. — М., 1983.
37. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1986.
38. Методическое письмо Минобразования РФ «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» от 25.03.94 № 35-М.
39. *Нежнова Т. А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту /

Т. А. Нежнова // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. — Психология. — 1988. — № 1.

40. *Нижегородцева Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

41. О концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 8.

42. О методических рекомендациях по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста. — Минобрнауки России от 25 декабря 2006 г. № 03-2398.

43. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М., 1995.

44. *Обухова Л. Ф.* Феномен 5 лет / Л. Ф. Обухова, Н. Н. Каданкова, Г. С. Сердюченко // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 1.

45. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — М.: Просвещение; Учебная литература, 1996.

46. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.

47. *Павленко И. Н.* Некоторые особенности развития детей старшего дошкольного возраста, не посещающих детский сад / И. Н. Павленко // Психолог в детском саду. — 2005. — № 1. — С. 46—56.

48. *Павлова Т. А.* Диагностика готовности ребенка к школе / Т. А. Павлова. — М.: ТЦ Сфера, 2006.

49. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / под ред. Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой. — Ярославль: Академия развития, 2006.

50. *Поддъяков Н. Н.* Современное состояние проблем умственного воспитания дошкольников / Н. Н. Поддъяков. — Тезисы докладов всесоюзной научной конференции по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе. — Т. II. — М., 1970.

51. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова, Е. П. Арнаутова и др.; / науч. ред. Л. А. Парамонова. — М.: Просвещение, 2003.

52. Психолог в дошкольном учреждении / под ред. Т. В. Лаврентьевой. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004.
53. Психолог в начальной школе / под ред. Т. Ю. Андрущенко. — Волгоград: Перемена, 1995.
54. Салмина Л. Г. Знак и символ в обучении / Л. Г. Салмина. — М., 1988.
55. Семаго Н. Я. Исследование произвольности психической активности / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. — 2000. — № —43. — С. 14—15.
56. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 1995.
57. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развитие / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1996. — № 5.
58. Смирнова Е. О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению / Е. О. Смирнова // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания: сб. науч. трудов / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1985.
59. Смирнова Е. О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева / Дошкольное воспитание. — 2003. — № 10. — С. 63—71; 2004. — № 3. — С. 69—74.
60. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
61. Солодянкина О. В. Комплексная оценка готовности ребенка к школе: учебно-методическое пособие / О. В. Солодянкина. — Екатеринбург-Ижевск: Изд-во института экономики УрО РАН, 2007.
62. Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 года (Проект). — М., 2004.
63. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М.: Академия, 2006.
64. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина — М.: Просвещение, 1995.
65. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — Томск: Пеленг, 1992. — (Библиотека развивающего обучения).
66. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога /

Г. А. Широкова. — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — (серия «Справочники»).

67. *Шур В. Г.* Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / В. Г. Шур / Психология личности: теория и эксперимент. — М., 1982.

68. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1989.

69. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Д. Б. Эльконин // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

70. *Юдина Е. Г.* Для чего нужен государственный стандарт дошкольного образования / Е. Г. Юдина // Дошкольная педагогика: Петербургский научно-методический журнал. — 2002. — № 3 (7).

71. *Юдина Е. Г.* Педагогическая диагностика в детском саду / Е. Г. Юдина, Г. Б. Степанова, Е. Н. Денисова. — М.: Просвещение, 2006. — (серия «Дошкольный мир»).

П Р И Л О Ж Е Н И Я

Приложение 1

ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ



1. ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Методика

«Четвертый лишний»

(Е. О. Смирнова, О. В. Гударева) [58]

Цель: выявить уровень развития процесса обобщения (способность выделять существенные признаки и брать их за основу классификации предметов).

Материал: 6 таблиц, на каждой из которых изображено по 4 предмета. Один из 4 предметов отличается от других по теме (Приложение 1.1).

Инструкция: «Посмотри, здесь нарисованы четыре предмета. Один из них «лишний», не подходит к трем другим. Какой предмет «лишний»? Почему?» В случае успешного самостоятельного выполнения первого задания все содержание инструкции не предъявляется. Взрослый ограничивается вопросами типа: «А здесь что не подходит?»

Ребенок должен выделить «лишний» предмет, а оставшиеся назвать обобщающим словом.

Обработка результатов:

2 балла — за каждое выполненное задание (указание «лишней» картинки и правильное обобщение).

1 балл — указывается «лишняя» картинка, но операция не обобщается.

0 баллов — неправильное выполнение задания.

Оценки (за каждое задание и суммарную) заносятся в бланк протокола. Максимальное количество баллов — 12.

К р и т е р и и о ц е н к и:

0—1 балл — низкий уровень;

2—3 балла — уровень ниже среднего;

4—8 баллов — средний уровень;

9—10 баллов — уровень выше среднего;

11—12 баллов — высокий уровень.

М е т о д и к а

«Перцептивная зрелость»

(Е. О. Смирнова) [58]

Ц е л ь: определить уровень наглядно-образного мышления, степень овладения действиями отнесения свойств предмета к заданным эталонам.

М а т е р и а л: пятнадцать карточек с картинками и три коробки. На передней стороне каждой из них нарисованы эталонные образцы, воспроизводящие общие очертания предметов, изображенных на карточках (Приложение 1.1).

И н с т р у к ц и я: «Перед тобой карточки. На каждой изображена картинка. Ты можешь взять любую, посмотреть внимательно на нее и на фигурки, которые изображены на коробочках, и положить картинку в ту коробочку, на которой фигурка больше похожа на эту картинку. Затем ты берешь следующую картинку и кладешь ее в нужную коробочку. Так следует разложить все картинки».

В ходе выполнения задания необходимо направлять внимание детей на эталоны, изображенные на коробочках, чтобы избежать случайностей.

О б р а б о т к а р е з у л ь т а т о в:

1 балл — за каждую картинку, правильно положенную в коробочку.

0 баллов — за неправильно положенную картинку.

Результаты выполнения отдельных заданий и их суммарную оценку заносят в бланк протокола. Максимальное количество баллов — 15.

К р и т е р и и о ц е н к и:

0—1 балл — низкий уровень;

2—4 балла — уровень ниже среднего;

5—9 баллов — средний уровень;

10—12 баллов — уровень выше среднего;

13—15 баллов — высокий уровень.

Методика
«Последовательность событий»
(Е. О. Смирнова, Р. Р. Калинина) [25; 58]

Цель: выявить способность устанавливать причинно-следственные связи и уровень речевого развития.

Материал: три картинки (наборы последовательных картинок в Приложении 1.1).

Ход работы: задание состоит из двух частей:

- * разложить последовательно картинки;
- * составить по ним устный рассказ.

Перед ребенком раскладываются картинки в случайном («неправильном») порядке. Перед началом работы необходимо удостовериться, что ребенок понимает все детали рисунка на каждой из картинок. Только в этом случае можно переходить к заданию.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картинок перепутан; тебе надо поменять их местами так, чтобы стало ясно, как развивались события на самом деле. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Обработка результатов. Для получения наиболее полной информации о способности ребенка устанавливать причинно-следственные связи мы предлагаем обработку, объединяющую в себе анализ результатов по разработанной Р. Р. Калининой и Е. О. Смирновой методике.

Задание считается выполненным, если последовательные картинки объединены логически, причинно-следственными связями. Чтобы убедиться, что ребенок устанавливает такие логические связи, необходимо задавать ему уточняющие вопросы: «Почему произошло именно так? Как ты догадался, что это так?» И если при ответе на вопрос ребенок обращается к соседним картинкам (предыдущей или последующей), значит, он способен выявить причинно-следственные связи. Например, в наборе «Котенок и клубок» дошкольник может составить следующий рассказ: «Бабушка спала, к ней подошел котик. Котик покатила нитки. Потом котик прибежал домой и остановился». В этом случае сле-

дует задать вопросы: «Откуда котик взял нитки? Что стало с нитками? Куда они делись?» Если ребенок адекватно отвечает на вопросы: «Нитки взял у бабушки, пока она спала. Он катил нитки, и они кончились», — значит, он видит связь между разными картинками и объединяет их в целое. Если же ответы носят примерно следующий характер: «Нашел нитки. Просто пришел домой», то, скорее всего, картинки рассматриваются ребенком как независимые друг от друга.

Так же не является важным, разложены картинки «по порядку» или нет. Главное, чтобы ребенок смог объяснить связи между последующими картинками, объединить их в логическое целое. Например, в наборе «Зайцы и морковь» ребенок может разложить их в следующем порядке: 1 — первый заяц несет морковь, второй ее грызет; 2 — первый заяц укоризненно смотрит на второго; 3 — два зайца несут морковь. При этом вроде бы «неправильном» порядке расположения картинок ребенок может составить логичный рассказ: «Два зайчика нашли морковь и понесли ее домой. Один зайчик стал есть морковь. Ел-ел ее и почти всю съел. Старший заяц говорит: «Как тебе не стыдно!», а маленький отвечает: «Прости меня. Я знаю, где растет еще одна морковь». Они взяли другую морковь и принесли ее домой».

К р и т е р и и о ц е н к и:

3 балла (высокий уровень) — ребенок правильно выкладывает последовательность картинок и составляет связный рассказ; при неправильно изложенной последовательности картинок ребенок сочиняет логичную версию рассказа. В обоих случаях он отвечает на уточняющие вопросы, четко выявляет логические связи.

2 балла (средний уровень) — ребенок правильно выкладывает последовательность картинок, но рассказ составляет только с помощью наводящих вопросов; ребенок составляет рассказ, но на уточняющие вопросы не отвечает, логические связи не обосновывает.

1 балл (низкий уровень) — ребенок правильно выкладывает последовательность картинок, но не может составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов. Особо следует рассматривать случаи, когда молчание ребенка обуслов-

ливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе и т. д.

Отобранные нами методики позволяют определить уровень развития когнитивной готовности к школе по наиболее значимым критериям: уровень развития наглядно-образного и начала логического мышления, а также процесса обобщения как наиболее важного для будущей учебной деятельности.

2. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ

2.1. ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Для определения уровня развития эмоционально-волевой сферы существует много методик. Мы используем методики, направленные на изучение произвольной регуляции поведения, элементов волевого действия, поскольку они наиболее полно отвечают требованиям учебной деятельности.

Методика *«Цветной домик»* (Н. И. Гуткина) [11]

Цель: выявить элементы волевого действия:

* умение следовать инструкции взрослого (раскрасить картинку точно так, как на образце);

* умение работать по зрительному образцу.

Данная методика позволяет также установить:

* особенности внимания (проявляющиеся в данном случае в области сенсомоторного развития, а именно в координации деятельности глаза и руки);

* знание основного цветового спектра;

* уровень развития тонкой моторики руки (качество закрашивания контура);

* доминирующую руку (правша, левша, амбидекстр — двурукость).

Материалы: набор цветных карандашей, две картинки с домиком (Приложение 1.1).

Инструкция: «Перед тобой лежит одна и та же картинка, только эта (показывают на цветную) — раскрашенная, а эта (показывают на контурное изображение без цвета) — не раскрашенная. Как ты думаешь, что нарисовано на картинке?»

(Что бы ребенок ни назвал, поправлять его не следует.)

Хорошо. Мне нужно для занятий с детьми несколько таких одинаково раскрашенных картинок, поэтому я прошу тебя раскрасить эту пустую картинку точно так же, как раскрашена цветная. Понятно задание?»

(Если ребенку не понятно задание, то надо объяснить так, чтобы он понял его, настаивая, что необходимо раскрасить картинку точно так же, как на образце, потому что нужны одинаковые картинки. Если ребенок говорит, что цветная картинка раскрашена некрасиво и он сделает лучше, картинка будет более красивой, то ему надо сказать, что, может быть, картинка и не очень красивая, но вам надо несколько одинаковых картинок, а потому вы просите его раскрасить пустую картинку точно так, как раскрашена цветная.)

Затем ребенку предлагают набор цветных карандашей, которые понадобятся ему для работы. Карандаши нужно вынуть из коробки и разложить так, чтобы хорошо были видны все имеющиеся цвета. (В предлагаемом ребенку наборе карандашей должны быть все цвета радуги, а также коричневый цвет — этими цветами раскрашена картинка-образец. Кроме того, должны быть несколько дополнительных цветов на выбор: черный, серый, белый, розовый. Обратите внимание, что картинка-образец должна быть раскрашена теми же самыми карандашами, которые даются ребенку, чтобы не было различий в оттенках.) Когда ребенок берет в руку какой-нибудь карандаш, то взрослый тут же спрашивает его, какого цвета этот карандаш, и отмечает в протоколе, правильно или нет назван его цвет. Так же отмечается, какой рукой (правой или левой) ребенок взял карандаш и стал ли раскрашивать рисунок этой же рукой или переложил карандаш в другую руку. Затем в протоколе фиксируется, что ребенок раскрашивает этим цветом на картинке, соответствует ли выбранный цвет тому, который

задан в образце. После того как ребенок закончит работу и сообщит об этом, надо попросить его проверить, одинаковые ли получились картинка — образец и та, что он раскрасил: «Проверь, твоя картинка получилась точно такой, как этот образец?» (указывается на картинку-образец).

Образец для проведения методики необходимо изготовить самостоятельно в единственном экземпляре, используя именно те карандаши, которыми будет раскрашивать картинку ребенок, чтобы не было различий в оттенках цветов.

При изготовлении образца контурную картинку домика необходимо раскрасить, используя семь цветов радуги: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, плюс коричневый цвет. Приводим точное описание цветных элементов домика: дым из трубы должен быть изображен синим цветом; труба — фиолетовым; пять элементов крыши (слева направо) — оранжевым, красным, оранжевым, красным, оранжевым цветами; стена дома — желтым цветом; окно — голубым; забор — зеленым (слева) и коричневым (справа).

Обработка результатов (выбирается один из вариантов).

А. Раскраска ребенка соответствует картинке-образцу.

1. Если картинки получились одинаковые и ребенок говорит, что все правильно, то в протоколе фиксируется: «Картинка раскрашена точно в соответствии с образцом». При этом качество раскрашивания (аккуратность, плотность закраски) не учитывается.

2. Если картинки получились одинаковые, при этом ребенок правильно называл выбираемый им цвет карандаша и правильно закрашивал соответствующую часть картинки, но считает, что они разные, то это может означать, что ребенок видит разницу в качестве выполненной раскраски. Поэтому его надо спросить: «А чем картинки разные?» Все ответы ребенка заносятся в протокол.

Точное раскрашивание картинки по образцу означает:

* ребенок может принять инструкцию взрослого, то есть у него уже проявляется произвольная регуляция поведения;

* у него неплохо развита сенсомоторная координация между глазом и рукой, которая проявляется как внимание в данной деятельности;

* он знает весь основной цветовой спектр.

Б. Раскраска ребенка не соответствует картинке-образцу.

1. Если картинки получились разные и ребенок понимает это, то надо попросить его указать различия. Если ребенок не может этого сделать, то взрослый начинает последовательно показывать ему на картинке-образце разные цвета и спрашивать, как называется тот или иной показываемый цвет.

При этом все ответы ребенка надо зафиксировать в протоколе. Если ребенок путает или не знает отдельные цвета на картинке-образце, а также у него были ошибки при назывании цветов карандашей, то в протоколе фиксируется: «Картинка раскрашена с ошибками, не знает отдельные цвета».

2. Если ребенок понимает, что картинки получились разные, и указывает имеющиеся различия, называя цвет на образце и на своем рисунке, то взрослый проверяет, правильно ли ребенок называет все цвета, и если все цвета названы правильно (при этом ребенок правильно называл выбираемый им цвет карандаша в процессе раскрашивания), то в протоколе фиксируется: «Картинка раскрашена с ошибками, хотя и знает все цвета, но раскрашивает как ему хочется, а не как на образце». (Не принимает инструкцию взрослого — слабая произвольная регуляция).

3. Если ребенок не понимает, что картинки получились разные, то взрослый все равно начинает последовательно показывать ему на картинке-образце разные цвета и спрашивать, как называется показываемый цвет. При этом все ответы ребенка фиксируются в протоколе.

При таком варианте возможно, что ребенок не видит различий между картинками как потому, что не знает отдельные цвета, так и потому, что невнимателен в данной деятельности в силу недостаточного сенсомоторного развития, проявляющегося в данном случае в плохой координации между глазом и рукой.

Если ребенок путает или не знает отдельные цвета на картинке-образце, а также у него были ошибки при назывании цвета карандашей, то, скорее всего, это может быть причиной того, что ребенок не видит различий между картинками. В этом случае в протоколе фиксируется: «Картинка раскрашена с ошибками — не знает отдельные цвета».

Но если ребенок знает все цвета, принял инструкцию взрослого и при этом не видит различий (считает, что у него получилась точно такая картинка, как на образце), то причиной может быть слабое сенсомоторное развитие, проявляющееся в данном случае в невнимательности. В протоколе фиксируется: «Картинка раскрашена с ошибками — слабое сенсомоторное развитие (невнимательность)».

Неточное раскрашивание картинки по образцу может означать, что:

- * ребенок не принимает инструкцию взрослого, то есть у него пока еще не проявляется произвольная регуляция поведения;

- * у него плохо развита сенсомоторная координация между глазом и рукой, что проявляется как невнимание в данной деятельности;

- * он не знает весь основной цветовой спектр.

Вывод: выберите нужный вывод и занесите в протокол с учетом дополнительной информации внутри второго вывода.

1. Ребенок справляется с работой по зрительно воспринимаемому образцу (картинка раскрашена точно в соответствии с образцом).

2. Ребенок не справляется с работой по зрительно воспринимаемому образцу (картинка раскрашена с ошибками):

- * не знает отдельные цвета;

- * не принимает инструкцию взрослого (слабая произвольная регуляция поведения);

- * знает все цвета, принимает инструкцию взрослого, но обнаруживает слабое сенсомоторное развитие (координация глаза и руки), проявляющееся здесь как невнимание.

2.2. ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ

Методика «Сказка и игрушки» (Н. И. Гуткина) [11]

Цель: выявить:

- * доминирование мотива в мотивационной сфере ребенка: игровой или познавательный;
- * понимание ребенком смысла литературного текста (сказки), воспринимаемого на слух;
- * умение ребенка отвечать на вопросы по тексту.

Материал: игрушки, текст сказки.

Ход работы

В комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, приглашают ребенка. Примерный набор игрушек может быть следующим: один предмет из кукольной мебели, один предмет из кукольной посуды, одна мягкая игрушка, один кубик, одна простая машинка. Следует заметить, что в этот набор нельзя включать любимые игрушки испытуемого.

Ребенку предлагается внимательно рассмотреть игрушки и запомнить их. На это отводится около минуты. После того как он ознакомится с игрушками, взрослый подзывает его к себе и предлагает послушать сказку «Почему зайцы зимой белые шубки носят» (см. с. 104). Ребенку читают сказку. На самом интересном месте чтение ее прерывают и взрослый спрашивает ребенка, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают дослушать продолжение сказки. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но их игра, как правило, носит манипулятивный характер.

Если ребенок выбирает игрушки, а потом, немного поиграв, подходит ко взрослому и просит дочитать сказку, то взрослый регистрирует это в протоколе и дочитывает сказку.

Если ребенок, выбрав игрушки, не начинает играть с ними, а берет одну из них и возвращается ко взрослому с просьбой

дочитать сказку, то взрослый регистрирует это в протоколе и дочитывает сказку.

Если ребенок, выбрав игрушки, играет с ними, то взрослый дает ему на это некоторое время, а потом подзывает его к себе и говорит, что теперь он дочитает ребенку сказку.

«ПОЧЕМУ ЗАЙЦЫ ЗИМОЙ БЕЛЫЕ ШУБКИ НОСЯТ»

Повстречались как-то в лесу Мороз и заяц. Мороз расхвастался:

— Я самый сильный в лесу. Любого одолею, заморозу, в сосульку превращу.

— Не хвастай, Мороз Васильевич, не одолеешь! — говорит заяц.

— Нет, одолею!

— Нет, не одолеешь! — стоит на своем заяц.

— Спорили они, спорили, и надумал Мороз заморозить зайца. И говорит:

— Давай, заяц, об заклад биться, что я тебя одолею.

— Давай, — согласился заяц *.

Принялся тут Мороз зайца морозить. Стужу-холод напустил, ледяным ветром закружил. А заяц во всю прыть бегать да скакать взялся. На бегу-то не холодно. А то катается по снегу да поет:

Князю тепло,
Князю жарко!
Греет, горит —
Солнышко ярко!

Уставать стал Мороз, думает: «До чего ж крепкий заяц!» А сам еще сильнее лютует: такого холода напустил, что кора на деревьях лопается, пни трещат. А зайцу все ни-почем — то на гору бегом, то с горы кувырком, то чертоговом по лугу носится. Совсем из сил Мороз выбился, а заяц и не думает замерзнуть. Отступился Мороз от зайца: — Разве тебя, косою, заморозишь — ловок да прыток ты больно! — Подарил Мороз зайцу белую шубку. С той поры все зайцы зимой ходят в белых шубках.

* Чтение прерывается после слов:
«Давай, — согласился заяц».

После прочтения ребенку сказки взрослый задает ему вопрос:

— О чем эта сказка?

Ответ испытуемого фиксируется в протоколе.

Можно повторить этот вопрос несколько раз, если ребенок отвечает очень скупно. В таком случае взрослый продолжает спрашивать:

— А еще о чем?

— А еще о чем?

Все ответы ребенка фиксируются в протоколе.

Если ребенок просто пересказывает сюжет сказки, не выделяя главный смысл ее, то взрослый задает ему следующие наводящие вопросы:

— Что произошло между Морозом и зайцем?

— Кто победил?

— Почему?

Обработка результатов:

В протоколе регистрируется выбор ребенка, его высказывания и поступки, на основании чего делается вывод о доминировании познавательного или игрового мотива в его мотивационной сфере.

Выбор сказки свидетельствует о доминировании познавательного мотива, выбор игрушек — о доминировании игрового мотива, причем слабого (так как набор игрушек неинтересный), что фактически говорит о том, что познавательный мотив у ребенка почти не выражен.

Желание и поиграть, и дослушать сказку рассматривается с точки зрения первого выбора, то есть как доминирование игровой мотивации, которая не вызывает игровую деятельность из-за скудного и неинтересного набора игрушек.

По результатам методики «Сказка и игрушки» делаются выводы:

1. О доминировании в мотивационной сфере ребенка игрового или познавательного мотива.

В протоколе в строке «Выбор» указать, что именно выбрал ребенок: игрушки или сказку.

2. О способности ребенка отвечать на вопросы по тексту.

Выберите нужный вариант и занесите в протокол в строку «Как отвечает на вопрос: “О чем сказка?”»:

- * отвечает на вопрос самостоятельно;
- * отвечает на вопрос с наводящими вопросами;
- * не может ответить на вопрос даже с наводящими вопросами.

3. О способности ребенка понять смысл литературного произведения (сказки), воспринимаемого на слух.

Выберите нужный вариант и занесите в протокол в строку «Понимает ли смысл сказки»:

- * ребенок понимает смысл сказки и сам его формулирует;
- * ребенок понимает смысл сказки, но формулирует его только с наводящими вопросами;
- * ребенок вообще не понимает смысла сказки.

2.3. ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА

М е т о д и к а

«Лесенка»

(В. Г. Щур) [59; 64; 65, 67]

Ц е л ь: изучить самооценку ребенка, выявить его представление об отношении к нему других людей (в особенности близких).

М а т е р и а л: рисунок лесенки, состоящей из семи ступенек, из которых средняя имеет вид площадки; 2 карточки с изображением мальчика и девочки (Приложение 1.1).

Х о д р а б о т ы: Посередине лестницы располагают карточку с изображением мальчика или девочки (в зависимости от пола ребенка). Ребенку показывают нарисованную лесенку с семью ступеньками и объясняют задание.

И н с т р у к ц и я: «Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик (девочка). На три верхние ступеньки (показывают) ставят хороших детей: умных, добрых, сильных, послушных — чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на три нижние ступеньки ставят плохих детей — чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На какую сту-

пеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставит мама? папа?»

Используется стандартный набор характеристик: «хороший — плохой», «добрый — злой», «умный — глупый», «сильный — слабый», «смелый — трусливый», «самый старательный — самый небрежный». Количество характеристик можно сократить.

В процессе обследования необходимо учитывать все поведенческие проявления ребенка: испытывает колебания, долго молчит, раздумывает, отвлекается ли при выслушивании инструкции, смеется. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил?»

Обработка результатов:

Прежде всего обращают внимание, на какую ступеньку ребенок сам себя поставил. Считается нормой, если ребенок ставит себя на ступеньку «очень хорошие» или даже «самые хорошие». В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек (а уж тем более на самой нижней) говорит о заниженной самооценке, об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Это очень серьезное нарушение структуры личности, которое может привести к депрессиям, неврозам, асоциальности у детей. Как правило, это связано с холодным отношением в семье к детям, отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается личность ребенка. При этом у ребенка развивается установка, что он или вовсе недостоин любви, или что его любят только за его соответствие определенным требованиям (выполнить которые ребенок порой не в состоянии).

Большую диагностическую ценность представляет такой показатель, как наличие или отсутствие разрыва между собственной оценкой ребенка и его оценкой глазами других (мамы, папы). Отсутствие такого разрыва (совпадение самооценки и оценки глазами других) свидетельствует о том, что ребенок уверен в любви окружающих, чувствует себя защищенным. Такой ребенок не будет проявлять демонстративный или агрессивный тип поведения, пытаться само-

утвердиться, также он не будет застенчивым, обидчивым или замкнутым, пытаясь отгородиться и защититься от окружающих. В случае значительного разрыва (более трех ступенек) можно говорить о субъективном переживании собственной незначительности и недооцененности в глазах других. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов.

2.4. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ

М е т о д и к а

«Картинки»

(Е. О. Смирнова) [58; 59]

Ц е л ь: выявить коммуникативную компетентность ребенка в общении со сверстниками.

М а т е р и а л: картинки с изображением конфликтных ситуаций (Приложение 1.1).

Х о д р а б о т ы

Взрослый показывает ребенку картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный персонаж. Комплект картинок выбирается в соответствии с полом ребенка.

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Ребенок должен рассказать, что он видит на каждой картинке, и найти выход из сложившейся ситуации. Понимание изображенных событий и характер предложенного решения проблемы — показатели его социальной компетентности.

И н с т р у к ц и я: Ребенка спрашивают: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?» (ответ фиксируется в протоколе). Если ребенок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (обиженной девочки)?»

Обработка результатов:

Варианты ответов по картинкам квалифицируются следующим образом:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому («Убегу», «Заплачу», «Пожалуюсь маме», «Не знаю», «Обижусь»).

2. Агрессивное решение («Побью», «Всех прогоню», «Расстреляю», «Позову милиционера», «Покусаю», «Дам по голове палкой» и т. д.).

3. Вербально-оценочное решение («Скажу, что так нельзя», «Скажу, что она плохо сделала», «Объясню, как надо», « Попрошу его извиниться»).

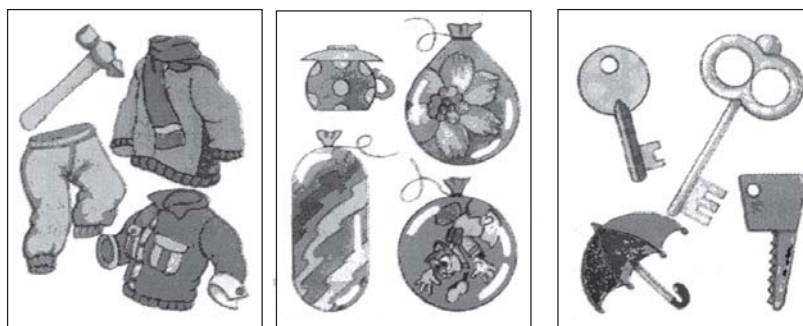
4. Конструктивное решение («Найду других друзей», «Починю куклу», «Подожду, пока другие доиграют», «Построю новый дом»).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют конструктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Приложение 1.1

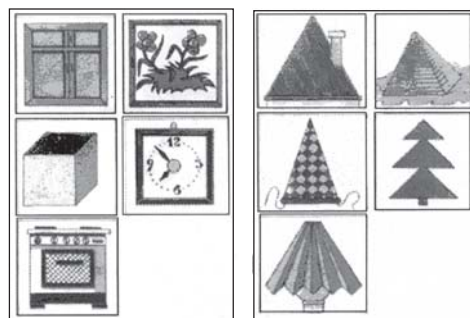
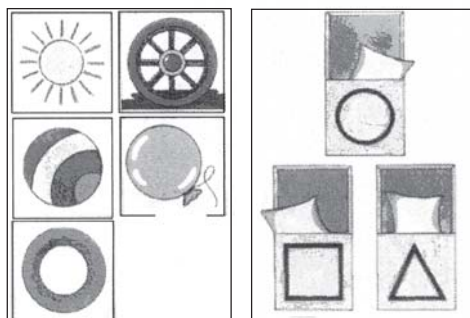
СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К ДИАГНОСТИКЕ ПРЕДПОСЫЛОК ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Методика «Четвертый лишний»





Методика «Перцептивная зрелость»



Методика «Последовательность событий»



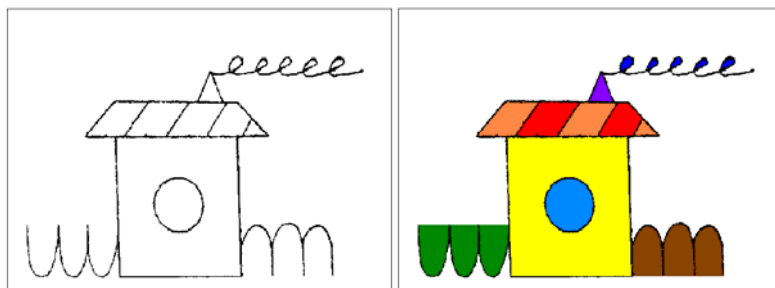
Рис. 1

Рис. 2

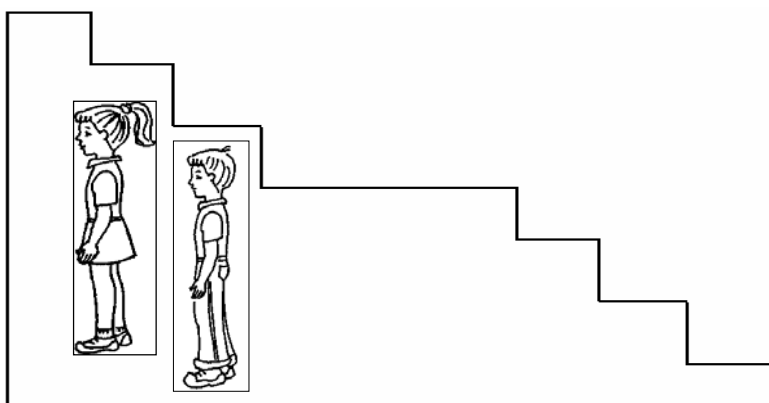


Рис. 3

Методика «Цветной домик»



Методика «Лесенка»



Методика «Картинки»

Вариант для мальчиков

Вариант для девочек



Рис. 1-а

Рис. 1-б

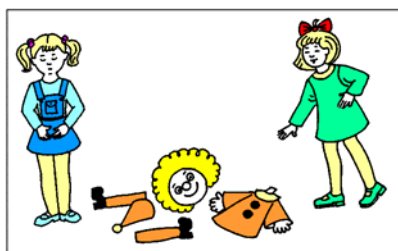


Рис. 2

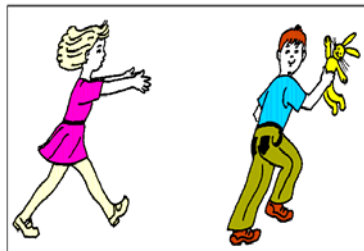


Рис. 3



Рис. 4

Приложение 1.2

ПРОТОКОЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

Ф. И. О. _____

Возраст _____ лет _____ месяцев _____

Методика «Четвертый лишний»

№ задания	Ответы ребенка	Балл	Суммарный балл
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Методика «Перцептивная зрелость»

Картинки	Балл	Картинки	Балл	Суммарный балл
1		9		
2		10		
3		11		
4		12		
5		13		
6		14		
7		15		
8				

Методика «Последовательность событий»

Оценка выполнения задания _____

Методика «Цветной домик»

Какой рукой ребенок раскрашивает _____

Знание основного цветового спектра: _____

Общее количество ошибок _____

Количество цветов, которых ребенок не знает _____

Последовательность закрашивания частей дома _____

Оценка выполнения задания _____

Вывод _____

Методика «Сказка и игрушки»

Вопрос «О чем сказка?»	Ответы ребенка

Выбор (игрушка или сказка) _____

Как отвечает на вопрос: «О чем сказка?» _____

Понимает ли смысл сказки _____

Методика «Лесенка»

Вопросы	№ ступеньки	Высказывания ребенка	Поведенческие проявления ребенка
На какую ступеньку ты сам себя поставишь?			
На какую ступеньку тебя поставит мама?			
На какую ступеньку тебя поставит папа?			

Методика «Картинки»

№ картинки	Вопросы	
	Что нарисовано на этой картинке?	Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (девочки)?
1		
2		
3		
4		

Способ решения конфликтной ситуации _____

Приложение 1.3

БЛАНК РЕГИСТРАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Ф. И. О. _____

Возраст _____ лет _____ месяцев _____

Изучаемая сфера	Методики	Уровни выполнения методик	
Диагностика интеллектуальной сферы	«Четвертый лишний»		Общий уровень по блоку
	«Перцептивная зрелость»		
	«Последовательность событий»		

Окончание табл.

Изучаемая сфера	Методики	Уровни выполнения методик
Диагностика эмоционально-волевой сферы	«Цветной домик»	
Диагностика мотивационной сферы	«Сказка и игрушки»	
Диагностика самооценки	«Лесенка»	
Диагностика коммуникативной сферы	«Картинки»	

Приложение 2

1. ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ



Методика

«Сапожки»

(Н. И. Гуткина, Р. Р. Калинина) [13; 25]

Цель: анализ уровня обучаемости ребенка и развития процесса обобщения.

Материалы: таблица и дополнительные рисунки с загадками (Приложение 2.1).

Диагностика включает в себя 2 этапа.

Этап 1. Обучающий

Инструкция: «Сейчас я научу тебя игре, в которой фигурки, нарисованные в таблице, надо будет обозначать цифрами 0 и 1. Посмотри на картинки (показывается 1-я строка таблицы), кто здесь нарисован?» (Ребенок называет картинки. В случае затруднения психолог помогает ему.) «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки, девочки и аиста нарисованы *без сапожек*, и напротив них стоит цифра 0, а во второй строке фигурки нарисованы в сапожках, и напротив них стоит цифра 1. Для того чтобы верно обозначать фигурки, тебе надо запомнить правило: если на картинке фигурка изображена без сапо-

жек, то ее надо обозначать цифрой 0, а если в сапожках — цифрой 1. Запомнил? Повтори, пожалуйста». (Ребенок повторяет правило.)

После этого первые две строки психолог закрывает и просит ребенка обозначить цифрами фигурки в строках 3—5. Строки открываются последовательно, чтобы ребенок не видел последующих строк. Выполненные задания можно не закрывать, исключая первые две строки с правилом.

Каждый свой ответ ребенок должен обосновать, ответив на вопрос «Почему?». Если он затрудняется или дает неправильный ответ, следует попросить его повторить правило, при необходимости для повторения можно открыть первые 2 строки. Этап закрепления выученного правила показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и начинает применять его, то есть определяется *скорость обучаемости*. На этом этапе психолог фиксирует все ошибочные ответы ребенка, поскольку характер ошибок может показать: ребенок просто нетвердо запомнил правило и путает, где надо ставить 0, а где 1, или он вообще не применяет в работе необходимое правило. Прежде чем переходить к следующему этапу диагностики, необходимо убедиться, что ребенок четко понимает правило и может применить его на практике.

Этап 2. Обобщающий

Инструкция: «Ты уже научился обозначать фигурки цифрами, а теперь, используя это умение, попробуй «отгадать» нарисованные здесь загадки. «Отгадать» загадку — значит правильно обозначить нарисованные в ней фигурки цифрами 0 и 1».

После этого ребенку последовательно предъявляются строки 6—7 (первые две строки с правилом по-прежнему от него закрыты). Здесь, как и раньше, ребенок должен обосновать свой выбор, отвечая на вопрос «Почему?». Однако на этом этапе в случае неправильного «отгадывания» загадки психолог не сообщает об этом ребенку, а предъявляет ему следующую загадку, фиксируя ответы и рассуждения ребенка для дальнейшего анализа.

На втором этапе возможны возвраты к ранее неверно

выполненным заданиям после любой «загадки». Если ребенок, например, дал неправильный ответ по 6-й строке (с ежиком), но правильный — по 7-й (снеговика), необходимо вернуться к 6-й строке и спросить, какой цифрой, по его мнению, теперь можно обозначить ежика. К нерешенным «загадкам» можно возвращаться несколько раз, если на последующих заданиях у ребенка появился правильный ответ.

Инструкция: «Тебе понравилось отгадывать «загадки»? (Если ребенок отказывается продолжать игру в «загадки», необходимо прекратить диагностику. Отказ (при неуспешном прохождении второго этапа) часто свидетельствует о неразвитой или сниженной способности к обучению у дошкольника). У меня есть еще, посмотри. Здесь уже нет картинок, а есть разные геометрические фигуры. Попробуй отгадать и эту загадку: какие фигуры надо обозначить цифрой 0, а какие — 1?».

Ребенку последовательно предъявляются дополнительные «загадки», которые имеют не один правильный ответ (обобщение можно производить по наличию/отсутствию штриховки или по наличию/отсутствию углов у фигуры). Поэтому при адекватном объяснении ребенком своего ответа, можно спросить: «Как ты думаешь, а по-другому можно обозначить эти фигуры цифрами?»

Обработка результатов:

Задания построены таким образом, что на первом этапе ребенка знакомят с новым, ранее неизвестным видом учебной деятельности — обозначение фигурок животных и человека цифрами. При этом вводится определенное правило такого обозначения. Правило является искусственным и не имеющим основания в прошлом опыте ребенка. Это позволяет уравнивать стартовые возможности всех дошкольников, независимо от уровня их знаний и умений.

После того как ребенок выучил правило (может повторить его вслед за взрослым), ему предлагается применить его на практике (выполнение заданий на строках 3—5). При этом ошибки, совершаемые ребенком, могут в своем основании иметь две причины: забывание правила или неспособность применить его на практике. Для адекватной оценки

причин ошибок необходимо после каждого ответа просить ребенка обосновать его. Обоснование ответа необходимо и после правильных ответов — ведь совпадение может быть случайным.

На втором этапе ребенку, чтобы правильно отгадать «загадки», необходимо полученное им новое знание-правило обобщить. Так, в 6-й строке, несмотря на то что фигурка ежика изображена в синих сапогах, а не в красных, его необходимо обозначать цифрой 1, так как правило гласит: «Если фигурка изображена в сапожках, то ее надо обозначать цифрой 1».

Для отгадывания «загадки» 7-й строки необходимо дальнейшее эмпирическое *обобщение*: «Если фигура изображена в одежде (у снеговиков — это головной убор), то ее надо обозначить цифрой 1, если без одежды — цифрой 0». Это не значит, что ребенок именно в этих же словах будет обосновывать свой ответ, но его рассуждения могут носить подобный характер. Если же ребенок не обобщит усвоенное им правило, а будет его применять в первоначальном узком варианте, тогда всех снеговиков в 7-й строке он обозначит цифрой 0 — ведь ни у одного из них не нарисованы сапожки.

Для успешного отгадывания «загадок» с геометрическими фигурами ребенок должен выйти на обобщение на основе содержательного абстрагирования, то есть правило теперь будет формулироваться примерно следующим образом: «Наличие того или иного признака обозначается цифрой 1, его отсутствие — цифрой 0». Признаком может выступать наличие углов у геометрических фигур или наличие у них штриховки. Таким образом, на рисунке А цифрой 0 обозначается либо круг, либо квадрат, а на рисунке Б цифрой 1 обозначается либо треугольник, либо овал. И опять для того, чтобы адекватно оценить ответы ребенка, необходимо спросить его, почему он именно так обозначил ту или иную геометрическую фигуру.

Таким образом, выполнение заданий ребенком оценивается по следующим показателям:

1. Скорость запоминания нового материала:

1 балл — запомнил с первого объяснения;

0 баллов — запомнил после нескольких повторов.

2. Устойчивость запоминаемого материала:

1 балл — при выполнении заданий на первом этапе взрослому не требуется напоминать правило;
0 баллов — ребенок забывает правило, необходимо его напоминать.

3. Применение нового знания на практике:

1 балл — легко выполняет задания на первом этапе;
0 баллов — несмотря на знание правила, совершает ошибки или затрудняется в ответе.

4. Расширение использования нового знания на основе первичного эмпирического обобщения:

1 балл — правильное решение «загадок» в 6—7 строках;
0 баллов — неправильное решение «загадок».

5. Расширение использования нового знания на основе содержательного абстрагирования:

1 балл — правильное решение «загадок» с геометрическими фигурами (даже если ребенок предлагает всего один вариант решения каждой «загадки»);
0 баллов — неправильное решение «загадок» или отсутствие решения как такового. Ответ не засчитывается, если ребенок не обосновывает свой ответ и на вопрос: «Почему ты так решил?» — отвечает примерно так: «Не знаю, просто так» и т. п.

К р и т е р и и о ц е н к и:

0 — 3 балла — низкий уровень обучаемости, свидетельствующий о несформированности компонентов учебной деятельности, а также о недостаточном развитии познавательных процессов — произвольной памяти, логического мышления и др. Неблагоприятный прогноз успешности обучения в школе.

4 балла — средний уровень обучаемости, свидетельствующий об адекватном развитии элементарных познавательных процессов (памяти, внимания), но недостаточном развитии познавательных процессов более высокого уровня (обобщения, абстрагирования).

5 баллов — высокий уровень обучаемости, свидетельствующий о сформированности всех предпосылок учебной деятельности. Благоприятный прогноз успешности обучения в школе.

Методика
«Последовательность событий»
(Е. О. Смирнова, Р. Р. Калинина)

Используется та же методика, что и в диагностике предпосылок готовности к школе, только теперь перед детьми раскладывают не три картинки, а четыре (наборы последовательных картинок в Приложении 2.1).

2. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ



2.1. ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ

Методика
«Графический диктант»
(Д. Б. Эльконин) [10; 46]

Ц е л ь: выявить уровень развития произвольности (умения слушать, понимать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, использовать образец).

М а т е р и а л: тетрадный лист в клетку, на котором, отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся 3 точки одна под другой (расстояние между ними по вертикали — 7 клеток).

Х о д р а б о т ы: обследование проводится в группе детей (их число в группе не должно превышать 10 человек). Детей сажают за отдельные или общие столы на таком расстоянии друг от друга, чтобы исключить возможность копирования решений. Карандаш перед каждым ребенком кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (психолог в протоколе отмечает, какой рукой рисует ребенок).

И н с т р у к ц и я: «Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно меня слушать. Я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те

линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Это та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проводите вот так — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а теперь — на три клетки направо» (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске).

После этого переходят к рисованию тренировочного узора.

Инструкция к тренировочному узору: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаши на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуем линию. Одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать точно такой же узор самостоятельно».

Во время работы над узором психолог ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и психолог следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали узор с нужной точки. Диктуя, нужно соблюдать достаточно длинные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается 1,5—2 минуты. Детей следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы.

Основной эксперимент включает в себя рисование двух узоров.

Инструкция:

1. «Теперь поставьте карандаши на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка

направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

2. «Все. Этот узор дальше рисовать не надо. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна направо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова в целях предотвращения снижения валидности методики предлагают другие варианты узоров для основного эксперимента.

Инструкция к варианту «А»:

1. «Теперь поставьте карандаши в следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Две клетки направо. Одна клетка вниз. А теперь сами продолжаете рисовать этот узор».

2. «Все. Этот узор дальше рисовать не надо. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Инструкция к варианту «Б»:

1. «Теперь поставьте карандаши в следующую точку. Приготовились. Внимание! Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Две клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

2. «Все. Этот узор дальше рисовать не надо. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Две клетки вверх. Две клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Обработка результатов:

Анализируя результаты выполнения заданий, следует порознь оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Второй — о степени самостоятельности ребенка в учебной работе. И в том и в другом случае можно ориентироваться на такие *качественные критерии*:

* высокий уровень — оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемому; в одном из них встречаются отдельные ошибки;

* средний уровень — оба узора частично соответствуют диктуемому, но содержат ошибки, или один узор сделан безошибочно, а второй вовсе не соответствует диктуемому;

* уровень ниже среднего — один узор частично соответствует диктуемому, другой вовсе не соответствует;

* низкий уровень — ни один из двух узоров не соответствует диктуемому.

Можно использовать *количественные критерии* (при этом результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются):

* 4 балла — точное воспроизведение узора (неровность линий, «дрожащая» линия, «грязь» и т. п. не учитываются и не снижают оценки);

* 3 балла — воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии;

* 2 балла — воспроизведение с несколькими ошибками;

* 1 балл — воспроизведение, в котором имеется сходство лишь отдельных элементов с диктовавшимся узором;

* 0 баллов — отсутствие сходства даже в отдельных элементах.

За самостоятельное продолжение узора оценка производится по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки:

* одну — за выполнение диктанта;

* другую — за самостоятельное продолжение узора.

Обе они колеблются в пределах от 0 до 4 баллов.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из двух соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования и может колебаться в пределах от 0 до 8 баллов. Аналогично выводится итоговая оценка за самостоятельное продолжение узора. Затем обе итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если и за работу под диктовку, и за самостоятельную работу получено 0 баллов) до 16 баллов (если за оба вида работы получено по 8 баллов). СБ позволяет определить уровень сформированности изучаемых умений:

* 0 — 1 балл — низкий уровень;

* 2 — 4 балла — уровень ниже среднего;

* 5 — 10 баллов — средний уровень;

* 11 — 13 баллов — уровень выше среднего;

* 14 — 16 баллов — высокий уровень.

2.2. ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ

Методика

«Беседа о школе»

(Т. А. Нежнова) [10; 39; 46;]

Цель: выявить наличие или отсутствие у детей дошкольного возраста основных компонентов внутренней позиции школьника:

1. Ребенок относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни; обнаруживает чувство необходимости учения, то есть в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания.

2. Проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий:

* предпочитает уроки грамоты и счета занятиям «дошкольного» типа (рисование, пение, физкультура, труд);

* имеет содержательное представление о подготовке к школе.

3. Отказывается от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане организации деятельности и поведения:

* предпочитает коллективные классные занятия индивидуальному обучению дома;

* положительно относится к наличию общественно принятых норм поведения (дисциплины);

* предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способ оценки его учебных достижений (отметка) другим видам поощрения, характерным для непосредственно личных отношений (сладости, подарки и т. д.).

4. Признает авторитет учителя.

М а т е р и а л: набор коротких историй.

Х о д р а б о т ы

Все ответы ребенка протоколируются. В протоколе фиксируются также данные наблюдения за ребенком во время беседы с ним.

Психолог знакомится с ребенком и спрашивает, хочет ли он пойти в школу. В зависимости от ответа задается 1-й вопрос «Беседы»:

1. Что тебе нравится (не нравится) больше всего? Что для тебя самое интересное, привлекательное, любимое в школе?

Далее психолог говорит: «Я буду рассказывать маленькие истории про тебя самого, но только не о том, что с тобой уже бывало или случилось, а что могло бы случиться. А ты будешь мне говорить, что ты бы сделал или сказал, если бы такая история произошла с тобой».

2. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг скажет: «Ребенок, ты ведь у меня еще маленький, трудно тебе в школу ходить. Если хочешь, я пойду и попрошу, чтобы тебя отпустили на месяц, на полгода или на год. Хочешь?»

(С воспитанниками детского сада речь идет об отсрочке поступления в школу). Что ты ответишь маме?

3. Представь себе, что мама так и сделала (или не послушалась и поступила по-своему) — договорилась и тебя отпустили из школы прямо с завтрашнего дня. Встал ты утром, умылся, позавтракал, в школу идти не надо, делай, что хочешь... Что ты бы стал делать, чем заниматься в то время, когда другие ребята в школе?

4. Представь себе, ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже 6 лет, но он не ходит ни в нулевой класс, ни в детский сад. Он тебя спрашивает: «Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к 1-му классу?» Что ты посоветуешь? Что надо сделать, чтобы хорошо подготовиться к школе?

5. Представь себе, что тебе предложили учиться так: что не ты бы ходил каждый день в школу, а наоборот, к тебе ежедневно приходила бы учительница и занималась с тобой одним всем, чему учат в школе. Ты согласился бы учиться дома?

6. Представь себе, что ваша учительница неожиданно уехала в командировку на целый месяц. Приходит к вам в класс директор и говорит: «Мы можем пригласить к вам другую учительницу на это время или попросить ваших мам, чтобы каждая из них по одному дню побывала у вас в классе вместо учительницы». Как, по-твоему, будет лучше, чтобы пришла другая учительница или ее заменили мамы?

7. Представь себе, что есть две школы — школа «А» и школа «Б». В школе «А» расписание уроков в 1-м классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения и математики, а рисование, музыка и физкультура изредка, не чаще раза в неделю. А в школе «Б» все наоборот: ежедневно — физкультура, музыка, труд, рисование, а чтение, письмо и математика — по одному разу в неделю. В какой школе тебе хотелось бы учиться?

8. В школе «А» от первоклассников строго требуют, чтобы они внимательно слушали учителя и делали все так, как он велит: не разговаривали на уроках, поднимали руку, если надо что-то сказать или выйти. А в школе «Б» не сделают замечания, если ты встанешь во время урока, о чем-то по-

говоришь с соседом или выйдешь из класса без спросу. В какой школе тебе бы хотелось учиться?

9. Представь себе, что в какой-то день ты очень хорошо, старательно работал на всех уроках и учительница сказала: «Сегодня Миша (называется имя ребенка) учился очень хорошо, просто замечательно, я даже хочу наградить его за такое хорошее учение. Выбирай сам — дать тебе шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить?» Что бы ты предпочел получить в награду за хорошее учение?

Обработка результатов: все ответы ребенка разделяются на две категории — «А» и «Б». Критерии отнесения ответа ребенка к той или другой категории отражены в табл. 6.

Таблица 6

Критерии оценивания ответов ребенка

№ вопроса	Категория А (направленность на содержательные стороны обучения)	Категория Б (направленность на формальные стороны обучения)
1	Ребенок выбирает уроки грамоты, счета — занятия, по содержанию и форме не имеющие аналогов в дошкольной жизни	Ребенок выбирает дошкольные виды деятельности — уроки художественно-физкультурно-трудового цикла, а также внеучебные занятия: игры, еда, гуляние, общение с товарищами и т. д.
2	Несогласие ребенка на «отпуск»	Согласие на «отпуск»
3	В ответе ребенка фигурируют учебные занятия — высказывания, описывающие распорядок дня, в который обязательно включены действия по самообразованию: самостоятельные занятия по школьным учебникам, выяснение заданий у товарищей и выполнение их и т. п.	В ответе ребенка фигурируют дошкольные занятия: игры, гуляние, рисование, занятие по хозяйству без упоминания о каких-либо учебных действиях

Окончание табл.

№ во-проса	Категория А (направленность на содер- жательные стороны обучения)	Категория Б (направленность на фор- мальные стороны обучения)
4	Ребенок делает акцент на содержательной стороне подготовки к школе — освоение некоторых навыков чтения, счета, письма	Ребенок подчеркивает формальные стороны подготовки к школе — приобретенные формы, школьных принадлежностей
5	Несогласие ребенка на обучение на дому	Согласие ребенка на обучение на дому
6	Ребенок выбирает учителя	Ребенок выбирает родителей
7	Ребенок выбирает школу «А»	Ребенок выбирает школу «Б»
8	Ребенок выбирает школу «А»	Ребенок выбирает школу «Б»
9	Ребенок выбирает хорошую отметку	Ребенок выбирает игрушки или шоколадки

Знаком «+» в протоколе отмечается категория, к которой относится ответ испытуемого на данный вопрос. Подсчитывается количество ответов, отнесенных к каждой из двух категорий (А или Б). По преобладанию в ответах той или иной категории делают вывод о характере внутренней позиции ребенка.

М е т о д и к а

«Определение мотивов учения»

(М. Р. Гинзбург) [10; 45; 46]

Экспериментальные материалы и система оценок предложена И. Ю. Пахомовой и Р. В. Овчаровой (1993).

Ц е л ь: определение доминирующей мотивации учения у старших дошкольников.

М а т е р и а л: картинки, иллюстрирующие те или иные мотивы (Приложение 2.1).

И н с т р у к ц и я: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ. (Если беседа проводится с девочкой, то в рассказе должны фигурировать девочки. Зачитывается рассказ и одновременно перед ребенком на столе выкладываются картинки, иллюстрирующие его).

Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый

мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил».

(На стол перед ребенком выкладывается карточка с рисунком № 1: женская фигура с указывающим жестом: перед ней фигура ребенка с портфелем в руках. — *Внешний мотив*)

Второй мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что мне нравится уроки делать. Даже если бы школы не было, я все равно бы учился».

(Выкладывается карточка с рисунком № 2: фигура ребенка, сидящего за партой. — *Учебный мотив*)

Третий мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть».

(Выкладывается карточка с рисунком № 3: фигурки двух детей, играющих в мяч. — *Игровой мотив*)

Четвертый мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким».

(Выкладывается карточка с рисунком № 4: 2 фигуры, изображенные спиной друг к другу: у той, что повыше, в руках портфель, у той, что пониже, игрушечный автомобиль. — *Позиционный мотив*)

Пятый мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься — и можешь стать кем захочешь».

(Выкладывается карточка с рисунком № 5: фигурка с портфелем в руках направляется к зданию. — *Социальный мотив*)

Шестой мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки».

(Выкладывается карточка с рисунком № 6: фигурка ребенка с раскрытой тетрадкой в руках. — *Мотив отметки*)

Ход работы

После прочтения рассказа ребенку задаются вопросы:

- * Как, по-твоему, кто из ребят прав? Почему? — Выбор I.
- * С кем из них ты хотел бы играть? Почему? — Выбор II.
- * С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? — Выбор III.

Ребенок последовательно осуществляет три выбора кар-

тинок. Если содержание прочитанного рассказа недостаточно прослеживается в ответах ребенка, ему задают контрольный вопрос: «А что этот мальчик сказал?», — чтобы психолог мог быть уверен в том, что ребенок произвел свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а неслучайно указал на одну из шести картинок.

Ответы (выбор определенной картинки) заносятся в протокол и затем оцениваются психологом. За выбор того или иного мотива начисляется определенный балл.

Обработка результатов:

- * внешний мотив (№ 1) — 0 баллов;
- * позиционный мотив (№ 4) — 3 балла;
- * учебный мотив (№ 2) — 5 баллов;
- * социальный мотив (№ 5) — 4 балла;
- * игровой мотив (№ 3) — 1 балл;
- * мотив отметки (№ 6) — 2 балла.

По каждому мотиву, согласно протоколу, баллы суммируются.

Контрольный выбор добавляет к общей сумме количество баллов, соответствующих определенному мотиву.

Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству баллов. Вместе с тем надо учитывать, что ребенок может руководствоваться и другими мотивами. О несформированности мотивации учения свидетельствует отсутствие у ребенка предпочтений, то есть различные подходы во всех ситуациях.

2.3. ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ

Методика

*«Изучение сформированности образа «Я»
и самооценки»*

(Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер) [46]

Мы полагаем наиболее целесообразным при использовании данной методики в качестве материала применять не шкалу с характеристиками и фишкой, как предлагают авторы, а лесенку с семью ступеньками, которая используется в методике «Лесенка» в диагностике предпосылок готовности к школе.

Цель: изучить сформированность образа «Я» и самооценки у дошкольника.

Материал: лесенка с семью ступеньками; 2 карточки с изображением мальчика и девочки (Приложение 1.1.).

Ход работы

Исследование состоит из нескольких серий.

Серия 1. Беседа по вопросам.

1. Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким же, как он, быть похожим на него. Какой это человек? Каким бы ты хотел быть? На кого бы ты хотел быть похожим?

2. Представь себе человека, который бы тебе так не нравился, что ты ни за что не хотел бы быть таким, как он, быть похожим на него. Какой это человек? Каким бы ты не хотел быть? На кого бы ты не хотел быть похожим?

3. Что ты можешь сказать о себе? Какой ты сам?

Серия 2. Ребенку предъявляют лесенку с характеристиками, названными в ответах на вопросы, и стандартный набор антонимов (хороший — плохой; добрый — злой; умный — глупый; смелый — трусливый; сильный — слабый и т. д.).

Психолог дает следующую инструкцию: «На этой лесенке — все люди на свете: от самых добрых до самых злых (показ: движение руки по лестнице сверху вниз); от самых злых до самых добрых (движение руки по лестнице снизу вверх). На самой верхней ступеньке находятся все самые добрые на свете, на самой нижней — самые злые, посередине — средние. На какую ступеньку ты поставишь себя?»

После того как ребенок сделал свой выбор, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Отметь, какой ты на самом деле и каким бы хотел быть».

Идеальная и реальная самооценка производятся по различным индивидуально-психологическим качествам (например, честность, сообразительность, трудолюбие, щедрость и т. д.) несколько раз.

Обработка результатов:

По итогам беседы выявляют наличие и характер мнения ребенка о себе, его ценностные суждения и пристрастия. По результатам, полученным во 2-й серии эксперимента,

сравнивают, сколько детей обладают максимально высокой самооценкой, сколько — дифференцированной (различение оценок в идеальном и реальном плане). Результаты оформляют в таблицу (см. Приложение 2.2).

Обобщая ответы ребенка в сериях 1 и 2, выясняют сформированность у испытуемого образа «Я». Высокий уровень характеризуется сочетанием дифференцированной самооценки при различении реального и идеального планов с содержательным рассказом о себе.

2.4. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Методика

«Да» и «нет» не говорят

(Л. Красильникова) [10; 53]

Цель: выявить уровень сформированности произвольного общения со взрослым.

Материал: бланк методики с перечнем вопросов. Автор методики Л. Красильниковой под руководством Д. Б. Эльконина разработаны два варианта набора вопросов, на которые проще всего ответить словами «да» или «нет». В каждом из них 10 вопросов, провоцирующих ребенка на ответ «да», 10 — на ответ «нет» и 5 вопросов нейтральных.

Первый вариант

1. Как тебя зовут?
2. Ты мальчик или девочка?
3. Ты ходишь в ясельную группу детского сада?
4. Ты любишь ходить в детский сад?
5. Ты живешь далеко от детского сада?
6. Ты любишь мороженое?
7. Какого цвета бывает мороженое?
8. Ты ел черное мороженое?
9. Ты умеешь ходить на руках?
10. Ты умеешь летать?

Второй вариант

1. Как твоя фамилия?
2. Ты взрослый или маленький?
3. Ты ходишь на работу?
4. Ты живешь на небе?
5. Ты любишь конфеты?
6. Конфеты можно есть с супом?
7. Какие конфеты на вкус?
8. Ты ел горькие конфеты?
9. Ты умеешь ходить по толку?
10. А прыгать до неба умеешь?
11. Твоя бабушка любит прыгать через скакалку?

- | | |
|--|---|
| 11. Твой папа играет в куклы? | 12. Летом снег бывает? |
| 12. Ночью солнышко светит? | 13. Кошка боится мышки? |
| 13. Волк боится зайца? | 14. Ты любишь ходить в парикмахерскую? |
| 14. Ты любишь ходить к врачу? | 15. Какого цвета халат у парикмахера? |
| 15. Какого цвета халат у врача? | 16. Парикмахер лечит детей? |
| 16. Доктор стрижет детей? | 17. Твоя фамилия...(называется неверная фамилия)? |
| 17. Тебя зовут... (называется неверное имя)? | 18. Птицы умеют рычать? |
| 18. Корова умеет летать? | 19. Ты сейчас гуляешь? |
| 19. Ты сейчас спишь? | 20. Ты ходишь в первый класс? |
| 20. Ты ходишь в школу? | 21. Ты сейчас в шубе? |
| 21. На тебе надеты (платье, штаны)? | 22. Ты любишь готовить уроки? |
| 22. Зимой трава бывает? | 23. Лошади кричат «му»? |
| 23. Трава белая? | 24. Какого цвета бывают лошади? |
| 24. Какого цвета снег? | 25. У людей есть рога? |
| 25. Снег горячий? | |

И н с т р у к ц и я: «Сейчас мы будем играть в игру. Я буду задавать тебе вопросы, а ты — отвечать. Но договоримся так: ты не должен, не имеешь права, не будешь отвечать мне словами «да» и «нет». Например, я тебя спрашиваю: «У тебя есть игрушка?», — ты не должен говорить: «Да». Ты должен ответить так: «У меня есть игрушка», то есть без слова «да». Или, например, я спрашиваю: «Люди ходят по потолку?». Ты не говоришь: «Нет», — а отвечаешь: «Люди по потолку не ходят». Итак, слова «да» или «нет» тебе говорить нельзя. Все понял? Договорились?»

Если у ребенка возникают вопросы, то инструкция повторяется.

Х о д р а б о т ы

Во время проведения методики не следует давать ребенку обратную связь об успешности его ответов. Все ответы ребенка (по возможности полностью) протоколируются. В протоколе фиксируются данные наблюдения за ребенком во время беседы с ним, в частности длительность пауз перед ответами, недомолвки и пр.

Некоторые дети пытаются облегчить себе задачу различными способами: например, выбирают какое-то одно слово и, совершенно не беспокоясь о содержательной бессмысленности ответов, используют его в дальнейшем при ответе на вопросы. Другие решают задачу, подменяя слова «да» и «нет» утвердительным кивком или отрицательным мотанием головы, тем самым соблюдая правила игры и не утруждая себя поиском адекватного содержательного ответа. Прежде чем дать содержательный ответ, многие дети долго молчат, объясняя это после эксперимента поиском нужных слов.

Обработка результатов:

Правильными являются ответы, которые соответствуют введенному правилу: не говорить «да» и «нет». Подсчитываются баллы, начисляемые за ошибки (использование при ответе на вопросы слов «да» или «нет»). Каждая ошибка оценивается в 1 балл. Слова «ага», «неа» и т. п. не рассматриваются в качестве ошибки. Не считается также ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Если ребенок правильно ответил на все вопросы, то его результат оценивается в 0 баллов.

Специальное внимание следует обратить на ответы, которые не являются ни правильными, ни неправильными. Это тот случай, когда дети или молчат (не дают никакого ответа в течение 10—30 секунд), или пытаются что-то ответить, но у них ничего не получается. К этой промежуточной группе можно отнести и исправляемый ребенком с неверного на верный (или на какой-то другой) ответ прямо в ходе самого ответа.

Таким образом, все ответы ребенка можно условно отнести к четырем классам: правильные, неправильные, молчание, исправление.

Интерпретация:

Показателем уровня произвольности общения со взрослым является количество набранных ребенком баллов (или количество ответов, соответствующих правилам игры). 0 баллов говорит о наиболее высоком уровне произвольности, то есть умении ребенка строить свои ответы в соответствии с введенным речевым правилом. Значительное количество

баллов (количество ответов трех групп: неправильных, молчаний, исправлений) свидетельствует о низком уровне развития произвольности.

М е т о д и к а
«Рукавички»

(Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [10]

Ц е л ь: изучение уровня развития коммуникативных умений ребенка по общению со сверстником.

М а т е р и а л: силуэтные изображения рукавичек, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Х о д р а б о т ы

Эксперимент состоит из двух серий. Проводится одновременно с двумя детьми. Во всех сериях дети работают самостоятельно.

С е р и я 1. Двум детям одного возраста психолог дает по одному изображению рукавички и просит украсить их таким образом, чтобы они составили пару (были одинаковыми). Он поясняет детям, что сначала надо договориться, какой узор рисовать, а затем приступать к рисованию. Психолог выдает также детям одинаковые наборы карандашей.

И н с т р у к ц и я: «Возьмите по одному изображению рукавички и раскрасьте их так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Сначала договоритесь, какой узор вы будете рисовать, а затем приступайте к рисованию».

С е р и я 2. Аналогична первой, но детям дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться друг с другом.

И н с т р у к ц и я: «Возьмите по одному изображению рукавички и раскрасьте их так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Сначала договоритесь, какой узор будете рисовать, а затем приступайте к рисованию. Не забывайте делиться карандашами».

О б р а б о т к а р е з у л ь т а т о в

Психолог анализирует особенности взаимодействия детей в каждой серии по следующим признакам:

* умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т. д.;

* как осуществляется контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

* как относятся к результату деятельности — своему и партнера;

* осуществляют ли помощь по ходу рисования, в чем она выражается;

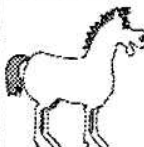





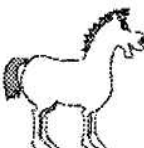


* умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во 2-й серии).

Анализируются умения детей договориться, придти к общему решению, осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, взаимопомощь во время рисования и др. На этой основе психолог делает выводы о сформированности коммуникативных умений у детей.

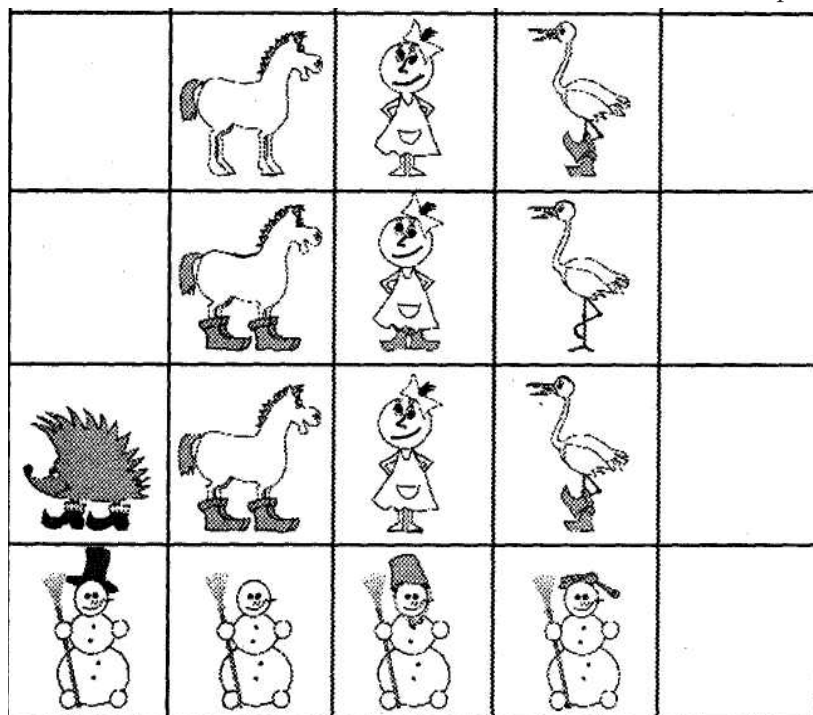
Приложение 2.1

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К ИТОГОВОЙ ДИАГНОСТИКЕ

Методика «Сапожки»

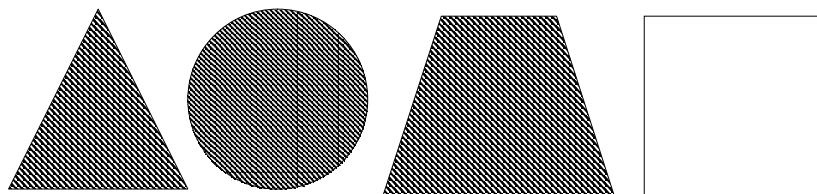
				0
				1
				

Окончание рис.

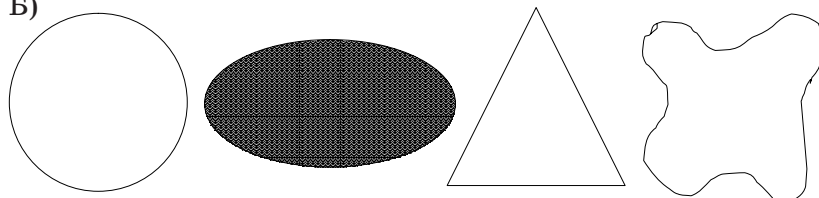


Методика «Загадки» с геометрическими фигурами»

А)



Б)



Методика «Последовательность событий»



Рис. 1



Рис. 2

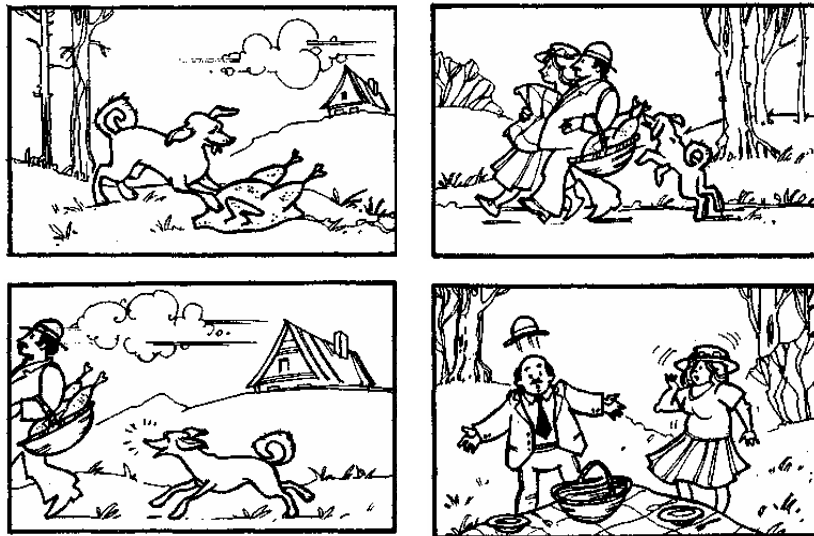


Рис. 3

Методика
«*Определение мотивов учения*»



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

Приложение 2.2

ПРОТОКОЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

Ф. И. О. _____

Возраст _____ лет _____ месяцев _____

1. Методика «Сапожки»

Этапы работы	Ответы ребенка
Обучающий	
Обобщающий	
«Загадки» с геометрическими фигурами	

Оценка выполнения задания _____

2. Методика «Последовательность событий»

Оценка выполнения задания _____

3. Методика «Графический диктант»

Оценка выполнения диктанта _____

Оценка за самостоятельное продолжение узора _____

Суммарный балл _____

Какой рукой ребенок рисует _____

4. Методика «Беседа о школе»

№ вопроса	Классификация ответов	
	Категория А (направленность на содержательные стороны обучения)	Категория Б (направленность на формальные стороны обучения)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
Количество ответов, отнесенных к каждой категории		

5. Методика «Определение мотивов учения»

Мотивы, № Выборы	1 внешний	2 учебный	3 игровой	4 позиционный	5 социальный	6 от-метка
I. Выбор						
II. Выбор						
III. Выбор						
Контрольный выбор						

6. Методика «Изучение сформированности образа "Я" и самооценки»

Серия 1

№ вопроса	Ответы ребенка
1	
2	
3	

Серия 2

Качества личности	№ ступеньки (выбор ребенка)	
	реальная самооценка	идеальная самооценка

Особенности образа «Я»

Содержание представления ребенка о себе			Отказ от ответа
Я — хороший	Самокритичность	Содержательное представление о себе	

7. Методика «*«Да» и «нет» не говорите»*

№	Вопросы	Ответы ребенка
1	Как тебя зовут?	
2	Ты мальчик или девочка?	
3	Ты ходишь в ясельную группу детского сада?	
4	Ты любишь ходить в детский сад?	
5	Ты живешь далеко от детского сада?	
6	Ты любишь мороженое?	
7	Какого цвета бывает мороженое?	
8	Ты ел черное мороженое?	
9	Ты умеешь ходить на руках?	
10	Ты умеешь летать?	
11	Твой папа играет в куклы?	
12	Ночью солнышко светит?	
13	Волк боится зайца?	
14	Ты любишь ходить к врачу?	
15	Какого цвета халат у врача?	
16	Доктор стрижет детей?	
17	Тебя зовут...(называется неверное имя)?	
18	Корова умеет летать?	

Окончание табл.

№	Вопросы	Ответы ребенка
19	Ты сейчас спишь?	
20	Ты ходишь в школу?	
21	На тебе надеты (платье, штаны)?	
22	Зимой трава бывает?	
23	Трава белая?	
24	Какого цвета снег?	
25	Снег горячий?	

Оценка за правильные ответы _____

Оценка за неправильные ответы _____

Молчание _____

Исправление _____

8. Методика «Рукавички»

Показатели взаимодействия ребенка со сверстником	Особенности взаимодействия ребенка со сверстником
Умение договариваться	
Умение осуществлять контроль по ходу выполнения деятельности	
Отношение к результату деятельности — своему и партнера	
Предложение помощи	
Использование средств деятельности	

Приложение 2.3

КАРТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Ф. И. О. _____

Возраст _____ лет _____ месяцев

Дата обследования _____

Место обследования _____

1. Уровень сформированности положительного отношения к школе _____
2. Характер внутренней позиции ребенка _____
3. Преобладающий мотив учения _____
4. Уровень развития эмоционально-волевой сферы (произвольности поведения) _____
5. Уровень обучаемости _____
6. Уровень сформированности словесно-логического мышления _____
7. Самооценка ребенка _____
8. Уровень коммуникативных умений (со взрослым и сверстником) _____
9. Заключение об уровне готовности ребенка к школьному обучению _____

Приложение 3

ПРИМЕР «ФОТОГРАФИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ» НАБЛЮДЕНИЙ ЗА СТРОИТЕЛЬНОЙ ИГРОЙ ИГОРЯ (5 лет) [4]



Принесла в комнату младших детей ящик с кубиками, поставила его на пол, сказав, что кубиками этими можно играть. Вслед за Левой подошел и Игорь. «Я тоже буду строить», — сказал он весело. «Если хочешь, строй», — ответила я ему. Игорь сейчас же присел на пол и правой рукою, отделив от общей кучи кубиков порядочное их количество, придвинул к себе; затем начал толкать отделенные им ку-

буки ладонью руки, передвигаясь толчком на коленях за ними. Отодвинув кубики на аршин в сторону, он встал, подошел снова к общей куче, выбрал 4 кубика цилиндрической формы и, прижимая их левою рукою к груди, правою рукою взял еще 4 узких кубика. С кубиками Игорь опустился на пол возле отобранных сначала и, свалив их в общую кучу, сел, протянув согнутые в коленях ноги. Постройку начал с того, что поставил около себя цилиндр, к нему приставил второй, затем нагнулся к кубикам, выбрал еще два цилиндра, которые приставил к первым двум, образуя второй ряд.

На цилиндры положил узкие, продолговатые кубики, всего 5; клал их по одному, беря правою рукою и прижимая большим и указательным пальцами. Строил спокойно, не торопясь. Когда положил на цилиндры пятый узкий кубик, то ладонью левой руки подровнял положенный ряд. Затем придвинулся к куче кубиков и выбрал пару широких (формы параллелепипеда), один из которых положил на полу постройки, а другой поставил ребром на край площади, образованной узкими кубиками на цилиндрах. Кубик ставил, стоя на коленях. Затем взял второй широкий и положил его ребром рядом с первым, образуя прямой угол с ним.

На коленях придвинулся в сторону кубиков, выбрал третий широкий и положил его тоже ребром на третью сторону той же площади. Три поставленных ребрами кубика прикрыл пятью узкими, образовав под ними пространство, ограниченное сверху и снизу площадями из пяти узких кубиков, а по бокам — тремя стенками из широких параллелепипедов и открытое лишь с одной, четвертой, стороны.

Далее Игорь положил еще ряд широких и узких кубиков так же, как и первые, получив таким образом второй этаж, открытый, как и первый, с одной боковой стороны. Поверх всей этой постройки он поставил стоямя узкий кубик.

В это время трехлетняя сестра Игоря подошла с санками к кучке кубиков, запасенной Игорем для постройки, и спешно стала накладывать их на санки. «Ляля, уйди, это мои кубики», — крикнул мальчик сестре, наморщив сильно брови. Девочка положила на место кубики и ушла с санями,

увозя на них лишь один оставшийся там кубик. Увидя, что сестра положила на пол кубики, Игорь перевел взгляд на свою постройку, не обратив внимания на то, что в санях остался один кубик. Он взял еще один узкий кубик и поставил его на тот, который уже стоял на вершине постройки, приподнимая при этом левую руку, готовую придержать устанавливаемые кубики. Работал молча, сосредоточенно, с серьезным лицом, не спеша. Когда последний кубик был поставлен, Игорь присел, упираясь руками о пол и слегка откинув свой корпус; затем обернулся лицом ко мне и сказал: «Анна Ивановна, посмотрите, я интернат построил».

«Кто же там у тебя живет?» — «Солдаты живут, интернат для солдат построил». — «Солдаты живут в казармах», — заметила я ему. — «Казармы я построил, видите, какие», — заявил в ответ мальчик и присел на корточки у своей постройки, весело глядя на меня.

Затем Игорь взял узкий кубик и всунул его в открытое пространство над цилиндрами (первый этаж), так что часть его высунулась наружу. «А что это торчит?» — спросила я его. «Тут пушка стоит», — ответил мальчик. Далее он взял второй такой же кубик и вставил его в отверстие второго этажа. «Тут тоже пушка стоит, — опять заметил мальчик. — Это ведь у меня Кронштадт построен, видите, он еще выше будет». С этими словами Игорь снял сверху постройки стоймя стоявшие кубики и наложил по примеру первых двух этажей третий этаж (из широких и узких параллелепипедов), оставив открытой одну из его сторон. В открытое пространство он вставил третий узкий кубик, заявив тут же: «Вот еще пушка! Сейчас стрелять будут! — Мальчик нахмурил брови и с серьезным лицом громко произнес: — Бац! Бац!» Затем взял большой широкий кубик, прикоснулся им к нижним цилиндрам, потом к стенкам 1-го, 2-го и 3-го этажей и, придерживая кубик рукой, оставил его стоять около 3-й пушки (3-го этажа). «Это дядька идет, он на самую макушку забирается. Смотрит, в порядке ли все. Это дядька-командир. Его командиром зовут. Он велит еще две пушки поставить». Кубик, изображавший командира, Игорь поставил на самый верх. Затем из кучи рядом лежавших кубиков он выбрал один, узкий и длинный, и вложил его в пер-

вый этаж рядом с тем, который уже был там, служа пушкой. Потом взял второй такой же кубик и положил было во второй этаж рядом с кубиком-пушкой, но затем вынул его оттуда и положил сзади, за стенкой. «Во все стороны пушки смотрят», — заметил он, довольно улыбаясь. «Около твоей крепости и пройти нельзя», — сказала я мальчику. «Вот только тут проходить можно, — пояснил Игорь, показывая рукой, с какой стороны безопасно пройти. — С этой стороны не тронут, а здесь и здесь нельзя, — показал он рукой в противоположную сторону. — Сейчас — бац! бац! — никому пропуску нет!»

В это время несколько детей парами прошли мимо Игоря, громко и складно распевая: «Как по озеру большому...» Игорь поднялся с пола, посмотрел на поющих детей и громко, правильно запел продолжение песни: «...серый гусь плывет...» Потом замолчал и снова сел на пол около своей постройки.

Взял в правую руку три кубика, затем два из них переложил в левую руку и оставшийся поставил наверх постройки, сняв оттуда широкий кубик, изображавший командира. На только что поставленный кубик он поставил второй из левой руки, а затем и третий. Широкий кубик — командира — Игорь вслед за тем стал также приставлять наверху постройки, но постройка не выдержала и рухнула. Остался лишь нижний ряд цилиндрических кубиков.

Игорь нахмурил брови, наклонил вперед голову и серьезно посмотрел на постройку. Затем вдруг выражение лица его изменилось — напряженность исчезла, и он спокойно, даже весело заметил: «Ничего, снова можно построить!»

...В это время руководительница подошла к детям, сказав, что нужно убирать кубики, потому что пора собираться к обеду. Малыш, строивший рядом, разрушил свою постройку и затем приволочил ящик для кубиков к Игорю. «Давай убирать кубики!» — произнес он и толкнул ногою построенный «Кронштадт». «Мои кубики!» — закричал Игорь, вставая. Затем посмотрел на разрушенную постройку, подошел ко мне и сказал: «Хорошо. Мы завтра опять строить с вами будем?» Получив утвердительный ответ, мальчик сел на пол и стал складывать в ящик кубики. Складывал акку-

ратно, придвигая вплотную каждый кубик. Я послала ему на помощь одного из его товарищей. Но Игорь заявил пришедшему, что сам уберет. Однако на слова: «Уже поздно, а потому Егор поможет тебе скорее убрать», — не протестовал. И довольно быстро мальчики собрали в ящик все кубики. За постройкой Игорь провел 1 час 5 минут».

Приложение 4

ВАРИАНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ



1. ОЦЕНКА ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ

(Т. А. Серебрякова) [2]

Цель: изучение познавательно-вопросительной активности детей в разных условиях пребывания в детском учреждении.

Ход проведения: вопросы детей фиксируются в различных условиях жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Обработка данных: обработка полученных результатов осуществляется по нижеприведенной шкале оценок.

Шкала оценки вопросительных проявлений детей (в условных баллах)

Группы параметров	Возможные проявления детей	Условные баллы
Количественные показатели	Количество заданных вопросов	
	✓ 5 и более в течение часа	3
	✓ 4 в течение часа	2
	✓ 3 в течение часа	1
	✓ менее двух в течение часа	0
Качественные показатели	Содержание вопросительных проявлений	
	✓ вопросы-рассуждения вопросы, направленные на: ✓ установление причинно-следственных связей и зависимостей	5 4

Продолжение табл.

Группы параметров	Возможные проявления детей	Условные баллы
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ качественных характеристик предметов ✓ достижение результата деятельности ✓ выяснение названия предмета 	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
	<p>Цепочки</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ из 2—3 вопросов ✓ из 1—2 вопросов ✓ не зафиксировано 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
	<p>Познавательная активность и самостоятельность при разрешении вопроса</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ высокая (ребенок вступает в активное обсуждение вопроса, наблюдаются его речевые проявления по содержанию проблемы) ✓ средняя (ребенок ярко, эмоционально реагирует на обсуждение взрослыми вопроса, богатые мимические реакции, однословные реплики «да», «нет») ✓ низкая (ребенок с интересом слушает взрослого, но сам активности не проявляет) 	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
Показатели, характеризующие потребность ребенка в воспитательно-познавательном взаимодействии	<p>Наличие эмоциональной реакции на познавательное взаимодействие</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ яркие, эмоциональные положительные проявления, сопровождающиеся мимическими реакциями и возгласами ✓ ребенок спокойно слушает ответ взрослого, но ярких эмоций нет ✓ ребенок равнодушен к ответу на свой вопрос <p>Наличие стремления к получению ответа</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ребенок настойчиво добивается разрешения поставленной проблемы ✓ ребенок задал вопрос, но настойчивости в получении ответа не проявляет ✓ ребенок задал вопрос ради вопроса, ответа от взрослого не добивается 	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>

Окончание табл.

Группы параметров	Возможные проявления детей	Условные баллы
	Осмысление ребенком полученного ответа	
	✓ ребенок соотносит полученную информацию с уже имеющейся, проговаривает вслух новую информацию	2
	✓ воспринимает ответ взрослого заинтересованно, но он не стимулирует его к дальнейшим рассуждениям	1
	✓ ответ ребенок выслушивает равнодушно, последующих вопросов и высказываний не наблюдается	0
	Наличия у ребенка стремления к продолжению познавательного взаимодействия со взрослыми	
	✓ наблюдается ряд вопросов по содержанию интересующей ребенка информации	2
	✓ наблюдается личностное взаимодействие ребенка со взрослым	1
	✓ стремления к последующему взаимодействию нет	0

Анализ результатов:

Уровень познавательной активности определяется путем суммирования баллов:

- * высокий — 16—26 баллов;
- * средний — 10—15 баллов;
- * низкий — до 10 баллов.

2. ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ [49]

ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1. *Отношение к результатам действий, желаниям, способам действия сверстника:*

1 балл — не считается с желаниями сверстника, отвергает его предложения в совместной деятельности, учитывает только свои идеи, хочет действовать в общей деятельности

самостоятельно, сверстник должен быть в большей степени наблюдателем;

2 балла — ребенок прислушивается к идеям сверстника, но применяет в деле редко, как правило, объясняя, что лучше так, как он придумал, а партнер должен помогать осуществлять его замысел;

3 балла — учитывает идеи и желания сверстника, распределяет работу между партнерами, отказ от исполнения некоторых идей объясняет нецелесообразностью предложенных действий.

2. Установление и выполнение правил совместной деятельности:

1 балл — правила совместной деятельности не устанавливаются детьми, каждый из участников действует независимо и самостоятельно, без помощи сверстника;

2 балла — договаривается со сверстником о том, чем будут заниматься вместе, но при этом во взаимодействии не могут распределить обязанности, договориться об очередности действий;

3 балла — ребенок совместно с партнером обсуждает общий результат, распределяет обязанности, устанавливает и выполняет правила совместной деятельности.

3. Разрешение возникающих конфликтных ситуаций:

1 балл — не владеет способами выхода из конфликтной ситуации, совместная деятельность распадается из-за невозможности договориться;

2 балла — при разрешении конфликтных ситуаций пользуется только небольшим набором способов: помощью взрослого, применением силовых способов;

3 балла — в конфликтных ситуациях использует разные способы их разрешения: договор, обмен, обращение к «судьям», привлечение взрослого и т. д.

4. Умение различать и понимать эмоциональные состояния, настроения сверстников:

1 балл — ребенок не различает сходные эмоциональные состояния сверстников (гнева, сердитости, обиды);

2 балла — различает эмоции и настроения ребят, при этом не проявляет интереса к их состоянию;

3 балла — видит настроение сверстников, оказывает воздействие на их эмоциональное состояние.

5. Развитие сочувствия и сопереживания:

1 балл — ребенок чаще всего не откликается на эмоциональные проявления сверстников, не делится своими переживаниями;

2 балла — наблюдается желание ребенка поделиться с детьми своими эмоциями и переживаниями, но отклик на эмоциональные проявления сверстников наблюдается редко;

3 балла — ребенок может как делиться своими эмоциональными состояниями, так и откликаться на эмоциональные проявления сверстников.

6. Умение увлечь своими идеями:

1 балл — не предлагает вариантов деятельности;

2 балла — предлагает различные варианты деятельности, но они трудновыполнимы, или не может заинтересовать в них партнера;

3 балла — предлагает различные варианты деятельности, может увлечь своими замыслами.

Уровень развития общения ребенка со сверстниками высчитывается по общему баллу, набранному ребенком по всем показателям:

- * уровень ниже среднего — 1—8 баллов;
- * средний уровень — 8—14 баллов;
- * высокий уровень — 14—18 баллов.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Подготовка детей к школе в теории и практике дошкольного образования (состояние, проблемы, перспективы)	
Проблема подготовки детей к школе в системе модер- низации дошкольного образо- вания	8
Концептуальные основы под- готовки к школе старших до- школьников (5—7 лет)	24
Глава II. Диагностика готовности детей к школе	
Диагностика предпосылок го- товности ребенка к школе (5 лет)	70
Итоговая диагностика готов- ности ребенка к школе (6— 7 лет)	71
Педагогическое наблюдение как метод оценки воспита- телем готовности ребенка к школе	73
Литература	88
Приложения	
Приложение 1 Диагностика предпосылок готовности к школе детей 5— 6 лет	94

Приложение 2	
Диагностика интеллектуальной готовности	116
Диагностика личностной сферы	121
Приложение 3	
Пример «фотографической записи» наблюдений за строительной игрой Игоря	145
Приложение 4	
Варианты педагогической оценки готовности к школе	149

Учебное издание

**Г. Г. Григорьева,
Ю. А. Тишкина,
С. Б. Касаткина**

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



Программно-методическое пособие
«ФИЛИППОК»

Редактор

З. С. Колодина

Компьютерная верстка

Л. И. Половинкиной

Оригинал-макет подписан
в печать 11.09.2009 г. Формат
60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура «SchoolBook». Печать
офсетная. Усл.-печ. л. 9,07.
Тираж 200 экз. Заказ 1645.

Нижегородский институт разви-
тия образования, 603122,
Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической
литературы ГОУ ДПО НИРО