

О. В. Лешинская-Гурова

*И*ГРА  
*и* ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ГОТОВНОСТЬ  
ДЕТЕЙ *к* ШКОЛЕ



Программно-методическое пособие  
«ФИЛИППОК»

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2009

УДК 372.3/4  
ББК 74.100.58  
Л54

Научный редактор  
*Г. Г. Григорьева*, канд. пед. наук, доцент,  
зав. кафедрой теории и методики  
дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО

Рецензент  
*Л. С. Сековец*, докт. пед. наук, профессор

Рекомендовано  
научно-методическим экспертным советом  
ГОУ ДПО НИРО

**Лещинская-Гурова, О. В.**

Л54 Игра и психологическая готовность детей к школе : программно-методическое пособие «Филиппок» / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 89 с.

ISBN 978-5-7565-0391-3

В пособии рассматриваются проблемы психологической готовности детей к школе. Раскрываются современные подходы ученых — педагогов и психологов к пониманию сущности игровой и учебной деятельности ребенка, места и роли игры в процессе формирования личности дошкольника, развития произвольных форм общения его с окружающими. Особое внимание уделяется описанию методов диагностики, формирования и коррекции психологической готовности детей к школе.

Пособие адресовано широкому кругу читателей: педагогам детских садов, учителям школ, родителям, студентам, преподавателям педагогических колледжей и университетов.

**УДК 372.3/4**  
**ББК 74.100.58**

© Лещинская-Гурова Ольга Владимировна, 2009

© ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2009

ISBN 978-5-7565-0391-3

## Введение

Поступление в школу — это начало нового и очень важного этапа в жизни ребенка, вхождение его в мир новых прав, обязанностей, сложных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Как много ожиданий, надежд, волнений связывают дети, родители, воспитатели детских садов с этим моментом! Каждый год первого сентября вместе с первоклассниками мысленно садятся за парты их родители и воспитатели. Они держат экзамен — именно сейчас за школьным порогом проявят себя плоды их воспитательных усилий.

Можно понять радость и гордость тех взрослых, чьи дети быстро добиваются первых школьных успехов. И совсем другие чувства испытывают родители, если ребенок начинает отставать в учебе, не хочет идти в школу.

Почему же это случается?

Анализируя годы дошкольного детства ребенка, педагоги и родители нередко обнаруживают слабые места своего воспитательного подхода, которые привели к тому, что он оказался не готов к школе.

Практика показывает, что правы те учителя и педагоги, которые на основании своего опыта указывают на психологическую неподготовленность детей к школе как на одну из основных причин школьных трудностей. Она проявляется в том, что первоклассники часто отвлекаются на уроках, у них отсутствует инициатива, они тяготеют к шаблонным решениям в выполнении заданий. Этих ребят затрудняют общение со взрослыми и сверстниками по поводу учебных задач, организация совместной деятельности по правилам, у них быстро пропадают желание учиться и интерес к школьной жизни.

Но все это следствия психологической неготовности детей к школе, а не ее суть и причина.

В качестве ключевой причины неготовности к школе психологи и педагоги отмечают низкий уровень развития игровой деятельности дошкольников.

Многолетние наблюдения показывают, что в современном детском саду ребята практически перестали играть. Игра постепенно уходит из жизни наших дошкольников, и связано это с тем, что школа чрезмерно повысила свои требования к детям, поступающим в первый класс. На проводимых учителями вступительных испытаниях будущий первоклассник должен показать умение считать, бегло читать, достаточно уверенно владеть своей рукой. Поэтому понятно стремление педагогов детских садов и родителей научить ребят этим школьным премудростям, выработать у них умение действовать по предложенной схеме, которую они должны просто запомнить и повторить. При этом программа занятий с дошкольниками оказывается настолько напряженной, что собственно детской деятельности, инициативе, игре отводится время в лучшем случае на прогулках, да и то не всегда. В большинстве случаев игровая деятельность подменяется использованием дидактических игр как на занятиях, так и в свободной деятельности детей. А та игра, которую еще можно наблюдать у дошкольников, чаще всего принимает недоразвитые, искаженные формы.

Другими словами, у большинства современных дошкольников не формируется ведущая деятельность этого возрастного периода — игра. Соответственно, не создается предпосылок для формирования следующей ведущей деятельности — учебной.

Вот и получается, что, занимаясь подготовкой детей к школе, взрослые далеко не всегда достигают цели, так как не учитывают специфику возраста и используют не вполне адекватные формы обучения дошкольников. При этом совершенно забывается тот факт, что в дошкольном возрасте именно в игре создаются наиболее благоприятные возможности для развития активности, самостоятельности, воображения детей, их умения не только действовать по заданным правилам, но и создавать свои. «Классические» же занятия по подготовке к школе оказываются той формой обучения, которая практически

исключает личную инициативу ребенка, учит его механически подчиняться указаниям взрослых. В результате учебная деятельность, к принятию которой должна готовить ребенка игра, не развивается на ее основе, а по сути навязывается ребенку задолго до того, как она может сформироваться в качестве самостоятельной деятельности.

Все сказанное приводит к бесспорному выводу: нельзя признать оптимальной подготовку детей к школе, основанную на простом заимствовании и использовании в работе с дошкольниками форм и методов обучения детей, свойственных школьному образованию.

Задача предлагаемого пособия — помочь педагогам и родителям разобраться в сложной проблеме психологической подготовки детей к школе и достичь успеха в ее практическом решении. В этом будут полезны представленные в пособии игры и задания, направленные на изучение, формирование и развитие у детей способностей, важных и нужных не только для освоения ими учебной деятельности в школе, но и для их дальнейшей жизни.

Выражаем надежду, что предлагаемые методические рекомендации помогут взрослым научить детей слушать, говорить, думать, творить, общаться с окружающими людьми. А значит, помогут будущим первоклассникам получить первый благотворный опыт учения и достижения успеха, который они пронесут через всю жизнь.

# Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе

---

## Понятие психологической готовности ребенка к школе

Сегодня как никогда актуальной для педагогов и родителей является проблема подготовки детей к школе. Родителей будущих учеников, бабушек, дедушек интересует множество вопросов. С какого возраста лучше всего начать школьное обучение: в шесть, семь, а может быть, в пять лет? Чего следует ждать от ребенка, когда он идет в школу? Как помочь первокласснику, когда он столкнется с первыми школьными трудностями?

Озабоченность взрослых решением этих проблем понятна. Ведь от того, насколько успешным и безболезненным будет обучение ребенка в начальной школе, зависит не только его успеваемость в последующие годы обучения, но и его отношение к школе, учителям, сверстникам, а в конечном счете и благополучие его взрослой жизни.

В настоящее время у психологов и педагогов все чаще вызывает тревогу то, что в категорию слабоуспевающих учеников попадают дети, имеющие достаточно высокий уровень интеллектуального развития и овладевшие навыками чтения, письма, счета. Родители таких детей, беседуя с учителями, психологами, недоумевают: «Мы так много занимались с ребенком, так много делали для его развития. Почему же он плохо учится?»

К сожалению, родители не понимают того, что, действуя по принципу: чем больше развивающих занятий проводить с ребенком, тем лучше, они не только наносят серьезный ущерб здоровью ребенка, но и не обеспечивают его полно-

ценного гармоничного развития, не говоря уже об обеспечении его готовности к школе.

Что же понимается под готовностью ребенка к школе?

Ученые отмечают, что подготовка детей к школе — задача комплексная, многогранная, охватывающая разные сферы их жизни. В самом общем виде готовность к школе предполагает определенный уровень физического развития, умение детей общаться со взрослыми и сверстниками, подчиняться правилам общежития, наличие определенных знаний и, конечно, желания учиться.

В зависимости от того, какой аспект готовности является предметом внимания взрослых: состояние здоровья дошкольника, умение его взаимодействовать с учителем и одноклассниками и подчиняться школьным правилам, успешность усвоения знаний, предусмотренных программой воспитания и обучения, уровень развития психических функций, — выделяют *физическую, педагогическую (специальную), психологическую готовность* ребенка к школе. Это не разные виды готовности детей к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности.

Все три составляющие школьной готовности тесно взаимосвязаны, и недостатки в формировании любой из ее сторон так или иначе сказываются на успешности обучения в школе. Так, например, положительные показатели состояния здоровья, развитие основных функциональных систем организма, двигательных навыков и качеств, мелкой моторики ребенка соответственно возрасту (то есть физическая готовность) являются основой для формирования педагогической и психологической готовности к школе.

Педагогическая (или специальная) подготовленность ребенка к школьному обучению, включающая в себя умения и навыки, необходимые для освоения чтения, письма, счета, крайне важна для усвоения предметов школьной программы.

Психологическая же готовность, как подчеркивают ученые, — это комплексная характеристика, в которой концентрированно выражены основные достижения психического, личностного развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства.

Не вызывает сомнения, что все стороны готовности ребенка к школе важны и необходимы для обеспечения его скорейшей адаптации к новым условиям. При этом психологическая готовность детей к школе, по утверждению ученых, является самой важной составляющей. С одной стороны, она выступает результатом всего предшествующего периода развития дошкольника, а с другой — включает в себя предпосылки, необходимые для успешного овладения ребенком учебной деятельностью в школе. Поэтому перед педагогами и родителями возникает еще одна серьезная проблема: как обеспечить преемственность воспитания, обучения ребенка на разных этапах его развития?

В последние годы ученые все чаще отмечают, что для современных детей характерно некоторое «запаздывание» психологического возраста. Достаточно напомнить хорошо известный учителям факт, что и в первом, и во втором классах школы встречаются дети с типично дошкольным поведением и складом психики. Наряду с тем, что среди старших дошкольников есть дети с полноценной психологической готовностью к школе, нередко ребята в возрасте семи лет и более не имеют психологической готовности к школьному обучению.

Какой же смысл вкладывается учеными и практиками в понятие «*психологическая готовность детей к школе*»?

В современной психолого-педагогической науке существует много разнообразных подходов к пониманию этой проблемы, что приводит к несовпадающим, а иногда даже взаимоисключающим выводам.

Одни педагоги и родители считают, что главное при подготовке детей к школе — это знания, умения и навыки. Если исходить из этой точки зрения, то детей надо, прежде всего, учить — чем раньше и чем больше, тем лучше. Поэтому родители из благих побуждений стремятся не упустить время и дать своим детям всё. Они ведут ребят после детского сада на подготовительные курсы, организованные при школе, или учат их читать, писать, считать в различных образовательных центрах — дошкольных «академиях». Кто-то учит детей с трех лет чтению, счету до ста по кубикам Зайцева, кто-то приобщает к современным информационным



технологиям — обучает владению компьютером, ну а кто-то увлекается обучением ребенка восточным единоборствам...

Но достаточно ли одних знаний и умений для успешного обучения детей в школе? Попробуем в этом разобраться.

Наблюдения показывают, что умение считать до ста и более еще не определяет готовности ребенка к школе. Нередко первоклассник, считающий до ста, испытывает серьезные трудности не только при решении примеров в пределах десятка, но и в задачах на внимание, смекалку.

Так, например, шестилетний Коля — гордость своих родителей — бойко и уверенно считал до ста. Мама и папа с удовольствием демонстрировали «математические способности» сына при любом подходящем случае. Однажды одному из гостей родители сообщили, что их сын очень сообразительный, у него наверняка будут большие успехи в математике, и предложили убедиться в том, как он замечательно умеет считать. Мальчик бойко начал считать: «Один, два, три, четыре... тридцать пять, тридцать шесть...» «Подожди, — сказал гость. — Ты мне лучше скажи, сколько ног у собаки?» Коля задумался (было видно, что он не понимает, чего от него хотят), потом покачал головой и сказал: «Нет, лучше я вам до ста посчитаю». И, как показывает практика, такие случаи — не редкость.

Знания и умения сами по себе не обеспечивают успешности школьного обучения. Этот факт хорошо известен учителям. Бывает, что родители приводят ребенка в школу, он показывает неплохие навыки чтения и счета, а в классе нарушает школьную дисциплину, вертится на уроках, не слушает объяснений учителя.

Как видим, одного лишь наличия знаний, умений и навыков недостаточно для безболезненного перехода ребенка из детского сада в школу и овладения им учебной деятельностью. Сторонники другой точки зрения — педагоги и психологи — отмечают, что для того чтобы ребенок хорошо и без напряжения учился, у него должно возникнуть желание пойти в школу. «Самое главное, чтобы ребенок хотел стать учеником, хотел учиться, добывать знания», — утверждают они. И они правы во многом, но не во всем.

Как известно, большинство приходящих в школу детей хотят стать первоклассниками. Им нравится носить рюкзак с новыми красивыми книжками, тетрадями, ручками, получать в школе отметки и иметь новое, особое положение в семье. Как приятно слышать ребенку, когда его родители подчеркивают его новый статус: «Он у нас уже ученик!», «Сереза уже сам делает уроки» и т. д.

Однако каждый день делать уроки, писать палочки и буквы, читать, учить наизусть стихи ребенку вскоре оказывается совсем не так интересно и весело, как это представлялось ему раньше. Вот почему бывает и так, что дети, очень хотевшие учиться, нередко, став учениками, уже не хотят ходить в школу. И, напротив, дети, откровенно признававшиеся в том, что не хотят идти в школу, впоследствии принимают ее как должное и учатся без особых затруднений.

Следовательно, и желание учиться само по себе не устраняет возможных трудностей в учении, хотя, безусловно, является важной составной частью психологической готовности к школе, как, впрочем, и соответствующие знания, умения и навыки.

Сторонники третьего подхода к данной проблеме полагают, что для того чтобы подготовить ребенка к школе, необходимо в детском саду и дома учить дошкольника слушать и выполнять указания взрослых, действовать по образцу, оценивать свою работу и работу других детей. Между тем бывает так, что дети, обладающие этими, действительно очень важными для учебы, качествами, приходя в школу, испытывают большие затруднения в общении с учителем. Они не понимают специфической роли педагога, не видят условности его позиции. Встречаются такие случаи: мальчик пришел первого сентября из школы грустным, родные стали расспрашивать его о впечатлениях: какой класс, какие дети, учительница? Вначале ребенок бойко отвечал: «Класс светлый. Дети веселые, добрые». А над последним вопросом задумался: «А вот учительница у нас странная, ничего сама не знает, все спрашивает, где левая рука, где правая...»

Таким образом, правы те педагоги и родители, которые основываются на том, что проблема психологической готовности детей к школе является комплексной. И для успешного ее решения нужны и знания, и умения, и желание учиться, и многое другое — целый набор психологических свойств и качеств.

Что же необходимо учитывать взрослым, занимающимся обучением детей старшего дошкольного возраста, подготовкой их к школе?

Психологи и педагоги подчеркивают, что главное отличие обучения школьников от обучения воспитанников детского сада заключается в том, что обучение дошкольников должно быть направлено не столько на усвоение детьми предусмотренных программой знаний, сколько на создание оптимальных условий для их личностного и психического развития.

Если о результатах деятельности школьного учителя мы можем судить, проверив знания его учеников, то что же будет свидетельствовать о качестве работы воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в детском саду? Иными словами — *каковы показатели и критерии готовности ребенка к школе?*

По утверждению ученых, в самом общем виде психологическая готовность ребенка к школе — это определенный уровень развития произвольности поведения (способности ребенка управлять своим поведением в соответствии с правилом, нормой), а также внимания, речи, памяти, зрительного восприятия, воображения. Без этого обучение невозможно или затруднено.

Для того чтобы обеспечить своевременный и безболезненный переход ребенка из детского сада в школу, необходимо, чтобы педагоги и родители не только ориентировались в показателях и критериях психологической готовности к школе, но и учитывали психологические закономерности развития детей дошкольного возраста.

Согласно периодизации психического развития детей, разработанной Д. Б. Элькониным, в первом возрастном периоде — младенчестве (от рождения ребенка до одного года) — ведущей деятельностью выступает общение ребенка со взрос-

лым, в первую очередь с матерью. Второй период — раннее детство — связан с ведущей предметно-манипулятивной деятельностью. Третий период — дошкольное детство — определяется ведущей игровой деятельностью. Эту деятельность ребенка, как отмечают психологи, характеризует в первую очередь то, что в ней моделируются отношения людей через принятие на себя ребенком и осуществление различных «взрослых» ролей.

Рассмотрим, какое отношение, с точки зрения психологии, имеет игра к будущей учебной деятельности первоклассника.

Вот один из примеров — быть может, самая распространенная в мире детская игра «в дочки-матери». Действия ребенка в этой игре очень просты. Их можно представить в нескольких словах: «Девочка качает куклу, поправляет одеяльце, говорит “дочке” ласковые слова, нежно баюкает ее. Вот и вся игра...» — пишет психолог Г. Г. Кравцов. Но что же, в сущности, делает девочка? Анализируя специфические особенности игровой деятельности дошкольника, психолог заключает, что «здесь за внешней простотой действий ребенка с куклой скрывается та гамма эмоций и чувств, на которых мир держится. Девочка проигрывает чувства матери к своему ребенку. Внешние же действия с куклой являются символами и средствами организации ее внутреннего опыта. Поэтому у ролевой игры нет внешнего продукта — результата этой деятельности. Ее результат во внутренних изменениях самого ребенка. Ее продукт — эмоциональный опыт и способность ребенка удерживать специфическое, задаваемое той или иной ролью отношение к действительности».

Именно поэтому игровая деятельность исключительно важна для психического развития ребенка и, в частности, для обеспечения его психологической готовности к школе. Специалисты, исследующие проблемы учебной деятельности, отмечают, что переход детей к обучению школьного типа немаловажен без развития у них способности устойчиво удерживать особую роль и внутреннюю позицию ученика. Формируется же эта способность, как утверждают ученые, в значительной мере в игровой деятельности.

В современной науке психологическая готовность к школе рассматривается как условие успешного перехода детей от игровой деятельности (ведущей деятельности дошкольного возраста) к учебной (ведущей деятельности младших школьников). Для того чтобы содействовать ее формированию, взрослым важно понять скрытые от наблюдателя психологические механизмы перехода ребенка от дошкольного периода развития к младшему школьному возрасту.

Доказано, что старший дошкольный возраст — это возраст возникновения важнейших психологических достижений, в котором создаются необходимые психологические предпосылки и условия для перехода к новой ведущей деятельности — целенаправленному учению.

Известный психолог Л. С. Выготский указывал, что в этом возрасте происходит смена самого типа обучения детей. Он считал, что с семи лет ребенок становится способным учиться по программе обучающих его взрослых. В более раннем возрасте он учится по своей программе, точнее, способен усваивать программу взрослых в той мере, в какой она является его собственной.

Итак, психологическая готовность ребенка к школе понимается учеными как наличие у него всех необходимых психологических предпосылок учебной деятельности. Согласно представленной в данном пособии точке зрения, *психологическая готовность детей к школе самым непосредственным образом связана с кризисом семи лет.*

Что подразумевается под термином «кризис семи лет» и каково его значение для подготовки детей к школе? Об этом и пойдет речь далее.

### **Кризис семи лет**

**Д**авно было замечено, что психическое развитие ребенка проходит последовательно несколько этапов. В одни периоды развитие осуществляется поступательно и внешне почти незаметно. В другие оно становится бурным, скачкообразным, и не замечать этого просто невозможно. Зачастую ребенок противопоставляет себя взрослым, поэтому становится плохо управляемым и непослушным. Такие

периоды получили в науке психологии название кризисов психического развития.

В это время нередко приходится слышать такие жалобы родителей: «Не знаю, что случилось с сыном. Из послушного и ласкового ребенка он превратился в своенравного упрямяца. Все делает наоборот, лишь бы по-своему! Все способы его успокоить и добиться того, что нужно, вдруг перестали действовать». Наблюдения показывают, что в периоды кризисов дети заметно взрослеют, в их поведении появляются новые черты, у них обнаруживаются новые, более взрослые интересы.

Ученые в своих исследованиях также отмечают, что психологический кризис, как правило, протекает бурно, в поведении ребенка появляются симптомы, вызывающие у взрослых тревогу и опасения, однако затем наступает более или менее спокойный послекризисный период. Психологический кризис носит характер закономерного явления, и его возникновение свидетельствует о нормальном, а вовсе не о болезненном ходе психического развития. Кризисы подготавливаются всем предыдущим развитием личности и наступают на определенных возрастных этапах.

Интересующий нас старший дошкольный возраст — шесть-семь лет — традиционно выделяется в психологической науке как переходный критический период детства, получивший название кризиса семи лет. Педагоги и родители замечают его наступление по эмоциональной неустойчивости, быстрой смене настроения ребенка. Он вдруг начинает говорить писклявым голосом, корчит рожицы, строит из себя шута. Конечно, детям любого возраста (да порою и взрослым) свойственно иногда нарочно говорить глупости, шутить, передразнивать кого-то — это не удивляет окружающих, не вызывает их непонимания, а кажется им забавным. Напротив, поведение ребенка в период кризиса семи лет, имеющее нарочитый шутовской характер, вызывает у старших не улыбку, а осуждение. Однако утрата естественности реакций, отличающей поведение дошкольника от поведения школьника, является внешней негативной стороной более глубоких позитивных изменений, которые можно

охарактеризовать как *произвольность*. Специалисты по детской психологии отмечают, что в возрасте семи лет происходит качественный скачок в развитии, связанный с формированием произвольности (напомним, что под этим термином понимается способность ребенка управлять своим поведением в соответствии с правилами, нормами), приводят классические примеры возникновения ее у детей этого возраста.

Так, Л. С. Выготский описывает поведение мальчика, который страдал хромотой, мешавшей ему в подвижных играх со сверстниками. Ребенок активно участвовал в этих играх, несмотря на то, что зачастую они заканчивались для него плохо: дети сердились за его неловкость, дразнили, исключали из игры. Однако всякий раз, когда его снова звали играть, мальчик с радостью соглашался. В результате снова возникал конфликт, он плакал, однако на следующий день опять стремился принять участие в игре. И вдруг неожиданно мальчик стал отказываться идти на улицу играть. А когда обеспокоенная его поведением мать стала уговаривать его пойти поиграть с ребятами в мяч, он заявил, что лучше посидит дома, так как ему совершенно не хочется играть в футбол.

Как понять поведение мальчика? Конечно, ему не хотелось играть в футбол. Что же произошло? По терминологии Л. С. Выготского, у мальчика возникло новое психологическое качество — «обобщение переживания». Если до этого момента ребенок реагировал на ситуацию непосредственно при ее возникновении, то теперь он предвидит, чем кончится для него игра, и заранее переживает возможную неудачу и грядущие огорчения. До этого времени приглашение включиться в игру вызывало только радость и немедленное желание бежать с детьми на улицу. Теперь же приглашение к игре омрачено ожиданием неудачи. Ребенок живет теперь не только в ситуативном настоящем, но и в будущем. Его переживания становятся сложными, двойственными.

А вот другой пример. Отец научил сына-дошкольника играть в шашки. Вполне естественно, что ребенок все время

проигрывал взрослому, который не поддавался ему. Мальчик расстраивался, однако огорчение быстро проходило, и на следующий вечер сын снова подходил к отцу с шашками. Но с некоторого времени он перестал это делать. Когда отец сам предложил сыграть в партию в шашки, сын сказал, что не хочет, а потом, отвечая на расспросы отца, пояснил, что лучше сыграет с соседским мальчиком, который младше его и играет хуже, чем он.

Подобные примеры свидетельствуют о том, что к концу дошкольного возраста дети утрачивают непосредственность и ситуативность поведения; оно становится произвольным.

Отмеченные выше часто раздражающие взрослых особенности поведения дошкольника — манерничанье, кривлянье — также связаны с развитием произвольности. Ребенок сознательно принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную внутреннюю позицию, видимо, не всегда адекватную ситуации, а затем ведет себя в соответствии с этой внутренней ролью. Отсюда и неестественность поведения, и неустойчивость, непоследовательность эмоций, и беспричинные смены настроения... Постепенно они исчезают, а на смену им приходят способности действовать не только под диктатом наличной ситуации, но и вне ее, осмысливать и переосмысливать разные ситуации, делать интересными скучные занятия.

Результаты исследований ученых говорят о том, что причиной таких изменений является разделение в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни, которое необходимо для дальнейшего развития маленького человека и, прежде всего, для подготовки его к школе.

Как обнаружить эти невидимые перемены в ребенке?

Специалисты отмечают, что к старшему дошкольному возрасту дети постепенно в определенной мере освобождаются от власти эмоций, овладевают собственными переживаниями, приносят в них интеллектуальные моменты. Их поведение становится более осознанным: дети начинают осознавать отношение к себе со стороны окружающих и свое отношение к ним, отношение к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности.



Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание ребенком своего социального «я», формирование внутренней социальной позиции: ребенок впервые осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни (положение школьника) и выполнять новую, более важную не только для самого ребенка, но и для других людей деятельность (учение).

Ученые выявили любопытную связь между кризисом семи лет и успешностью адаптации детей к школе. Оказалось, что воспитанники детских садов, в поведении которых до поступления в школу замечались симптомы кризиса, в первом классе испытывают меньше трудностей, чем дети, у которых кризис семи лет до школы никак не проявлялся.

Итак, подведем итоги сказанному. Появление симптомов кризиса семи лет в поведении дошкольника говорит о том, что ребенок стал старше и готов к новым, более взрослым отношениям с окружающими, к переходу от игровой деятельности к более серьезной — учебной.

Главное в кризисе развития ребенка не негативные проявления, а изменения в детском сознании — появление способности к анализу своих переживаний, разделение в сознании дошкольника его внутренней и внешней жизни, развитие произвольности поведения.

Как мы уже отмечали, современная психологическая наука доказала невозможность развития полноценной учебной деятельности у дошкольников. Учебная деятельность, прямо и непосредственно направленная на усвоение знаний, складывается в младшем школьном возрасте, а на предыдущем этапе у ребенка могут быть только ее предпосылки или отдельные компоненты. Дошкольник учится, чаще всего и не подозревая о том, что он учится. Усвоение знаний в этом возрасте происходит в других видах деятельности детей — в общении, восприятии сказок, игре и т. д.

Поэтому особое внимание следует обратить на ведущую деятельность дошкольников — игровую — и раскрыть присущие ей специфические черты.

## Ведущая деятельность дошкольника

В современной отечественной психолого-педагогической науке общепризнан тот факт, что игра является ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте.

Ведущая роль игры определяется не тем, сколько времени отводится ей как деятельности, а тем неопределимым значением, которое она имеет для психического, личностного развития детей. Доказано, что в игре происходят важнейшие изменения психики ребенка, осуществляется подготовка к новой, более сложной деятельности — учению.

Однако на практике нередко встречается и другая точка зрения, согласно которой игра и учение исключают друг друга. В представлении многих взрослых подготовка детей к школе и игра — вещи несовместимые. Приходится слышать такие, к примеру, высказывания родителей: «Сколько можно играть, пора заняться делом!..», «Мой сын уже большой, ему шесть лет, скоро в школу пойдет, а он все играет и играет...» Получается, что игра — это пустое времяпрепровождение, баловство.

Подобного мнения часто придерживаются и воспитатели старших, подготовительных групп детского сада. Поэтому главное внимание в своей работе они уделяют проведению занятий с детьми, а свободную игровую деятельность, общение со сверстниками с позиций предстоящего школьного обучения нередко недооценивают. Многие учителя и педагоги дошкольных учреждений не хотят видеть, что неумение играть и низкий уровень подготовки детей к школе — это причина и следствие.

Если сравнить игровую и учебную деятельность, то обнаружится, что они практически во всем противоположны: игра основана на добровольном объединении детей, на свободном полете их фантазии, она не терпит жесткого вмешательства со стороны взрослых; в учебной же деятельности взрослый определяет цель и содержание обучения, контролирует этот процесс, протекающий в форме занятий и уроков.

Между тем ученые отмечают, что именно в игровой деятельности развиваются умения детей общаться со взрослыми и сверстниками, согласовывать с ними свои замыслы, об-

мениваться мнениями. Дошкольник постепенно приобретает способность рассуждать, обосновывать свой выбор, считаться с точкой зрения другого человека. Доказано, что именно игра при правильном руководстве ею подводит ребенка к порогу учения, формирует у него психологические качества, необходимые будущему школьнику. Поэтому, наблюдая за развитием игры ребенка, можно в определенной степени прогнозировать, насколько успешным будет освоение им учебной деятельности в школе.

Уже много лет назад великий русский педагог К. Д. Ушинский призывал внимательно наблюдать за детскими играми. Если ребенок не выражает интереса к игре, проявляет пассивность, если его игры стереотипны и бедны по содержанию — это серьезный сигнал неблагополучия в его развитии и, к сожалению, основание для неутешительного прогноза об успешности школьного обучения. Зачастую примитивное игровое поведение сочетается с «выпадением» ученика из учебного процесса из-за непонимания того, что делают остальные дети в классе, непонимания учителя, с малоосмысленным характером учебной деятельности. Следовательно, есть реальные основания сомневаться в способности такого ребенка благополучно адаптироваться к школьной жизни.

Психологи отмечают, что каждый вид игры вносит свой вклад в подготовку ребенка к школе. Раскроем более подробно значение каждого вида игры для формирования предпосылок учебной деятельности.

Доказано, что в *сюжетно-ролевой игре* происходит моделирование детьми поведения взрослых людей, осуществляется перевод реальных отношений на новый язык — язык игровых образов, идет постоянное замещение реальных предметов символами. Целые события могут быть заменены одним словом или жестом, условным сигналом. И все играющие дети должны принять этот условный язык, достигнуть взаимопонимания, общности взглядов. Поэтому в сюжетно-ролевых играх у ребенка формируется целый комплекс качеств, необходимых для школьного обучения: происходит освоение знаково-символических средств, развиваются механизмы социального поведения: общения, взаимодействия,

сотрудничества, расширяются и углубляются чувства и переживания, формируется творческий потенциал личности будущего школьника.

Трудно переоценить значение *игр с правилами* для подготовки детей к школе. В них происходит своеобразное моделирование, разыгрывание ребенком ситуаций и действий, в значительной степени приближенных к будущей учебной деятельности.

В любой игре с правилами, предлагающей действия с предметами, всегда есть игровая задача, которую ребенку следует понять и принять («скажи, каких предметов больше», «убери лишние игрушки» и т. д.). Чтобы ее решить, необходимо выполнить определенные действия (сравнить, измерить, сосчитать...). Игровое поведение также определяется правилами (нельзя подсматривать за ребенком — ведущим в игре, задавать некоторые вопросы или произносить запрещенные слова). Во многих играх от дошкольника требуются одновременно выполнение действий с предметами и согласование своих действий с партнером по определенному правилу. Психологи подчеркивают, что в этом виде игры можно наблюдать поистине произвольное поведение — самостоятельное подчинение дошкольником своего поведения, общения с окружающими предложенным правилам игры. Но в этом, как ни странно, и таится опасность. За таким послушным поведением часто скрывается подчинение правилам «по внешнему типу», и тогда это «послушное» поведение разрушается, исчезает при каждом удобном случае. Такое поведение можно сравнить с карточным домиком, который при малейшем ветерке рассыпается. А удобный случай может быть любой. Например, смена привычной ситуации: возвращение из детского сада домой, переезд от родителей к бабушке.

Поведение, построенное по типу «внешней произвольности», легко разрушается вследствие того, что оно строится не на основе собственных правил и смыслов, а на указаниях взрослого, отчужденных и внутренне не трогающих ребенка. Поэтому в игре с правилами недостаточно увидеть то, как ребенок выполняет те или иные правила, соблюдает требования, — важно узнать, что за этим стоит. О подготов-

ленности ребенка к школе свидетельствует то, как он справляется с ролью ведущего в игре: придерживается правил, исправляет ошибки.

*Режиссерские игры* также дают интересную информацию о психологической готовности детей к школе. Сила режиссерской игры — в ее самостоятельности, творческом начале, коллективном характере. Как и в других видах игр, в режиссерской игре формируется небольшое детское сообщество, происходит социализация ребенка, формируется умение понимать других и добиваться того, чтобы быть понятым. Совместное планирование сюжета игры, изготовление недостающих для игры атрибутов, создание воображаемой ситуации вызывает подчас бурные споры у детей. Это ли не социальная практика общения, так необходимая будущему школьнику в его контактах со взрослыми и сверстниками?

Итак, психологическая готовность к школе в значительной степени формируется в игровой деятельности. Если ребенок не освоил различные виды игр, он не сможет хорошо и без напряжения учиться.

Однако, несмотря на то, что игра является главным видом деятельности дошкольника, сегодня в детских садах и в семье развитию игровой деятельности часто не уделяется должного внимания; кроме того, как известно, не все дети дошкольного возраста посещают детские сады. Поэтому получается, что не все первоклассники приходят в школу вполне к ней подготовленными.

Чтобы сформировать у всех детей (как охваченных общественным дошкольным воспитанием, так и «неорганизованных») психологическую готовность к школе, надо отчетливо представлять, чем отличается игра дошкольника от учебной деятельности младшего школьника.

### **Структура учебной деятельности**

**Д**оказано, что подготовка ребенка к школе может быть успешной и эффективной, если она строится с учетом психологической специфики дошкольного возраста и игры как ведущей деятельности данного периода. Однако

содержание и направленность этой работы связаны также с ведущей деятельностью младшего школьного возраста — учебной. Психологи Е. Е. и Г. Г. Кравцовы отмечают, что ее психологические предпосылки и основы формируются в дошкольном возрасте, хотя сама эта деятельность складывается только на учебных занятиях в школе.

Внутренние психологические предпосылки учебной деятельности возникают к концу дошкольного детства, и формирование их и есть суть психологической подготовки детей к школе.

Анализ учебной деятельности, проведенный учеными, показал, что она имеет определенную структуру, включающую в себя:

- учебные задачи;
- учебные действия;
- контроль и оценку.

Главное в учебной деятельности — *учебная задача*. Следует сразу же оговориться, что под этим термином понимается не всякая «задача из учебника», а только такая задача или система задач, которая содержит в себе учебную проблему. Учебная же проблема моделирует основы изучаемой теории. Поэтому для учебной деятельности характерно теоретическое отношение к действительности. Если о дошкольнике, замечает Е. Е. Кравцова, условно можно было бы сказать, что он «практик», то младший школьник — это уже «теоретик».

В чем отличие теоретической деятельности от практической? В практической деятельности главное то, *что* должно быть достигнуто, то есть *цель*, а в теоретической цель отступает на второй план, и главным становится то, *как* она может быть достигнута, то есть *способ действия*.

А. В. Запорожец, описывая типичное поведение дошкольника в ситуации, когда требовалось подумать, приводит такое высказывание ребенка: «Мне не думать, а доставать надо!» Это ответ, продиктованный практической установкой. Вспомним также пример, который часто приводил на своих лекциях Д. Б. Эльконин. На уроке математики младшим школьникам предлагается по-другому расставить мебель в классной комнате. Задача вроде бы сугубо практи-

ческая. Однако прежде чем приступить к перестановке, учитель обращает внимание детей на то, что шкаф может не пройти в проем двери, а стол может не поместиться в предназначенный ему угол. Как быть? Одни дети предлагают все же начать переносить мебель: «А там посмотрим, вдруг шкаф пройдет». Это типично дошкольный, «практический» подход. Однако часть детей начинают искать иное решение. Они предлагают чем-то измерить шкаф. Возникают различные предположения, как это лучше сделать. Тем самым практическая задача для этих учеников превращается в учебную задачу, в теоретическое рассмотрение проблемы измерения и сравнения величин.

Учебная задача решается младшими школьниками не в умозрительном плане, не в отвлеченных рассуждениях, а в конкретных предметных действиях. Они прикладывают к шкафу палку или веревку, делают на них отметки, наносят соответствующие деления, приходят к необходимости введения единицы измерения...

Таким образом, учебная задача решается с помощью учебных действий, направленных на поиск и выделение общих способов решения определенного класса задач.

*Учебные действия* — это второй компонент учебной деятельности. Они направлены на решение учебной задачи.

Среди учебных действий выделяется особый их класс, который может быть назван третьим компонентом учебной деятельности, — *действия контроля и оценки*. Совершая эти действия, ребенок направлен как бы на самого себя. Известный ученый-психолог В. В. Давыдов выделяет две основные формы контроля:

□ на основе анализа готовых результатов действий, выполненных физически;

□ на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане.

С действием контроля тесно связана *оценка*, которая фиксирует соответствие или несоответствие полученных результатов требованиям учебной ситуации.

В отличие от практической деятельности в учебной деятельности нет внешнего продукта, ее результат — внутреннее изменение самого познающего. Из незнающего и не-

умеющего маленького человека ребенок превращается в человека знающего и умеющего. Поэтому контроль и оценка в учебной деятельности особые, они отличаются от контроля и оценки в практических видах деятельности. Эти действия в учебной деятельности являются *самоконтролем* и *самооценкой*, то есть принадлежат сфере самосознания школьника.

Д. Б. Эльконин, подчеркивая, что центральное место в структуре учебной деятельности принадлежит учебной задаче, отмечал: «Все остальные компоненты учебной деятельности (учебные действия, контроль и оценка) приобретают свое специфическое значение компонентов именно учебной деятельности постольку, поскольку они задаются и имеют место в ситуации учебной задачи».

Таким образом, принятие ребенком учебной задачи и нахождение адекватного способа действия для ее решения может служить важным критерием, диагностирующим психологическую готовность ребенка к школьному обучению.

Все три компонента учебной деятельности: учебная задача, учебные действия и действия контроля — тесно взаимосвязаны с выделенными выше тремя сторонами психологической готовности к школьному обучению, а именно с отношением ребенка к взрослому, к сверстникам и к самому себе.

Поэтому представляется целесообразным раскрыть специфические особенности общения с окружающими, характерные для детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, как ключевую предпосылку готовности их к учебной деятельности.

### **Произвольное общение с окружающими как ключевая предпосылка готовности детей к учебной деятельности**

**Н**еобходимым условием формирования учебной деятельности является произвольность, которая предполагает подчинение дошкольником своего поведения определенным нормам, правилам. Произвольность ребенка проявляется и в его отношениях со взрослыми и сверстниками.



Психолог Е. Е. Кравцова подчеркивает, что возникновение и развитие в старшем дошкольном возрасте новых видов общения и взаимодействия с окружающими теснейшим образом связаны с формированием у детей психологической готовности к обучению в школе.

Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на предметную ситуацию, но и на сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, из него исчезают импульсивные реакции детей, уступая место осознанным действиям и высказываниям, соответствующим принятым задачам.

В исследовании, проведенном Е. Е. Кравцовой, старшим дошкольникам предлагались игры типа «Фанты», в которых есть ограничительные правила: не произносить определенные слова.

Выяснилось, что дети с недостаточной готовностью к школе не могли применять эти правила. Они не понимали условного смысла задаваемых взрослым провокационных вопросов, не видели двойной позиции воспитателя: как взрослого человека и как одного из играющих. Импульсивные реакции и правдивые ответы в ситуации игры свидетельствовали о том, что у дошкольников пока еще не сформирована произвольность в общении со взрослым. Другие дети в ходе данного исследования действовали в соответствии с правилами игры и находили верные способы построения ответов.

Различия в поведении дошкольников объясняются уровнем развития у них навыков сюжетно-ролевой игры. Практика показывает: если дети с высоким уровнем произвольности в общении со взрослым умеют строить и осуществлять игры по разнообразным сюжетам, легко реализуют ролевые отношения, то их сверстники с преобладающим импульсивным поведением в основном манипулируют игрушками (одевают, раздевают кукол, бесцельно катают машинки), могут разыгрывать лишь ограниченное число самых простых сюжетов. Ролевые отношения они строят только на основе взаимно противоположного содержания (например, врач — пациент).

Ситуацию общения учителя и ученика на уроке можно, с небольшими оговорками, рассматривать как осуществление и развитие именно ролевых отношений. Но если ребенок не понимает специфической роли учителя, не видит ее двойственности, то ролевые отношения устанавливаются с трудом, а отсюда и сложность восприятия учебных задач — важнейшего компонента учебной деятельности.

К примеру, на уроке в первом классе учительница предлагает детям задачу: «Мне надо оклеить комнату обоями. Вот размеры обоев, вот размеры комнаты. Как узнать, сколько рулонов обоев мне понадобится?» Ученики по-разному воспринимают эту задачу. Некоторые начинают считать, искать способ решения. Другие дети воспринимают предложенную задачу как повод для непосредственного, «бытового» общения с учителем: «А у нас тоже новая квартира! А обои у вас в комнате красивые?»

Таким образом, если первая группа школьников, приняв поставленную учителем учебную задачу, пытается найти адекватный способ ее решения, то дети второй группы вообще не воспринимают поставленной взрослым учебной задачи. В классе такие ребята аккуратно переписывают с доски решение, но дома не могут рассказать родителям, что нового они узнали в школе, чему научились.

Чтобы понять, как связаны произвольные формы общения ребенка с окружающими с последующим учением и почему им отводится центральное место в формировании его психологической готовности к школе, обратимся к схеме.

Как показано на ней, подчинение поведения и действий ребенка определенным нормам и правилам, опора не на саму по себе наличную ситуацию, а на ее контекст, понимание позиции взрослого и условного смысла его вопросов необходимы ребенку для того, чтобы он был способен принять учебную задачу — один из важнейших компонентов учебной деятельности.

Что значит уметь принимать учебную задачу? Это означает, что ребенок способен выделить вопрос-проблему, подчинить ей свои действия и опираться не на наличную ситуацию, а на те логические, смысловые отношения, которые отражены в условиях задачи. Если такая способность

**Формирование психологической готовности  
к школьному обучению**  
(схема составлена Л. С. Дроздовой, старшим воспитателем  
МДОУ № 31 г. Павлово)



у ребенка отсутствует, то он не сможет решать задачи не в силу отсутствия у него определенных умений и навыков или вследствие интеллектуальной недостаточности, а по причине недоразвитости его общения с взрослым. Он либо будет хаотично действовать с предложенными числами, либо подменит решение учебной задачи ситуацией прямого общения со взрослым.

На схеме видно, что переход ребенка от игровой деятельности к учебной возможен благодаря освоению им произвольного общения со взрослым, которое формируется в сюжетно-ролевой игре. Реализуя игры по разнообразным сюжетам, дети учатся принимать условную ситуацию, задаваемую партнером, выстраивать ролевые отношения, согласовывать роли не только с разным, но и с близким по смыслу содержанием (например, врач — медицинская сестра), а также роли, внешне не связанные между собой (врач — шофер).

Итак, способность ребенка устойчиво удерживать контекст общения, видеть второй план в обращенных к нему вопросах взрослого составляет важнейшую сторону психологической готовности к школе.

Другая, не менее важная ее сторона связана с общением и взаимодействием ребенка со сверстниками. Только соответствующий уровень развития такого общения позволяет ребенку адекватно действовать в условиях коллективной учебной деятельности, научиться решать учебные задачи.

Наблюдения показывают, что на первых порах учебная деятельность первоклассников — это коллективная деятельность, организованная учителем и совершаемая в совместной работе с другими детьми. В дальнейшем ученики начальной школы учатся самостоятельно организовывать свою работу по усвоению новых знаний, умений, навыков.

Психологи обращают внимание на то, что коллективная учебная деятельность предполагает интенсивное общение и совместную работу с другими учениками и учителем. Не все дети готовы к этому. Так, есть дети, которые могут работать в классе только в том случае, если учитель обращается непосредственно к ним. В остальное же время они как бы отсутствуют на уроке: не могут продолжить за своим сосе-

дом стихотворение, не слышат ответов товарищей. Известны многочисленные случаи, когда ребенок просто «выпадает» из учебного процесса из-за непонимания того, что делают остальные дети в классе, и в результате попадает в ряд неуспевающих учеников.

Установлено, что произвольное общение со сверстником тесно связано с таким важнейшим компонентом учебной деятельности, как учебное действие.

Наблюдения педагогов показывают, что первоклассники, не научившиеся в дошкольном возрасте *слушать и понимать сверстника*, то есть не владеющие произвольным общением с ним, поступив в школу, испытывают определенные трудности: они *не могут самостоятельно выделять общий способ предлагаемых учителем задач и упражнений*.

Например, ученик приходит из школы и начинает решать заданную на дом задачу. У него не получается. Он просит родителей ему помочь, жалуясь при этом, что в школе таких задач не решали и не объясняли, как их решать. Когда же папа находит в тетради ученика подобную задачу с объяснением и показывает ее ребенку, тот удивляется: «Как же эта задача такая же? Ведь в школе мы решали про грибы, а на дом задали про ягоды!»

Психологи доказали, что *произвольное общение ребенка со сверстниками теснейшим образом связано с учебными действиями, выполнение которых дает возможность усвоить общий способ решения целого ряда задач*.

Вновь обратимся к схеме. Что значит выполнять учебные действия? Это значит действовать в условиях работы коллектива, понимать учебную задачу и относить ее к себе, ориентироваться на условность ситуации учебной задачи.

Рассмотрим теперь, в чем заключаются особенности произвольного общения ребенка со сверстником. Дошкольник, отличающийся высоким уровнем произвольности в общении со сверстником, воспринимает ситуацию предложенной задачи в целом, то есть не только со своей позиции, а с позиций разных людей, участвующих в учебном процессе. Он устанавливает с окружающими определенные отношения, сохраняющиеся на протяжении всей совместной деятельности. Он способен, с одной стороны, согласовывать свои дей-

ствия с партнером, помогать ему, а с другой — сохранять устойчивое отношение к нему как «противнику». Очень часто такая деятельность приобретает характер соревнования.

Как уже отмечалось, произвольность в общении со сверстниками формируется в играх с правилами. В них дошкольник учится подчинять свое поведение правилам, согласовывать свои действия с действиями других участников игры по предметному содержанию и смыслу деятельности, удерживать во время игры условность своей позиции и позиции партнера.

Третья сторона психологической готовности к школе относится к сфере самосознания личности. Замечено, что с переходом в новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе, своим способностям и возможностям.

Психологи доказали, что у дошкольников самооценка почти всегда завышена: «Я самый хороший», «Мой рисунок самый красивый»... Приходит такой ребенок в школу, получает замечания от учителя, плохие отметки и начинает делать умозаключения типа «школа плохая, учительница злая», что создает дополнительные трудности в процессе школьного обучения.

Как видно на схеме, *психологическая готовность к учебной деятельности предполагает также произвольное сознательное отношение ребенка к себе, своей деятельности, полученным результатам. Как было отмечено выше, учебная деятельность тесно связана с высоким уровнем контроля, который должен базироваться на адекватной оценке дошкольником своих действий и возможностей или, другими словами, произвольном сознательном отношении ребенка к себе, своей деятельности.* К концу дошкольного возраста у ребенка должно появиться новое отношение к себе, своим способностям и возможностям: он начинает рассматривать и анализировать свои поступки не изолированно, а в связи с окружающим его миром людей и вещей. Такое отношение к себе направляет и регулирует активность дошкольника, подчиняя его поведение определенным нормам и правилам.

Произвольное отношение дошкольника к себе формиру-

ется в режиссерской игре. Режиссерская игра помогает ребенку вместить в свое «я» множество образов, тем самым стимулируя его к разносторонней и более объективной самооценке.

Таким образом, выделенные нами три сферы: произвольное отношение к взрослому, к сверстнику, к самому себе — являются ключевыми показателями психологической готовности детей к школе.

Для того чтобы педагоги и родители могли правильно и своевременно готовить детей к поступлению в школу, взрослым важно уметь диагностировать (определять) наличие у ребенка трудностей, возникающих в общении с окружающими. Проявления этих трудностей, хотя и достаточно яркие, тем не менее, не всегда могут быть своевременно установлены, не всегда доступны фиксации «на глаз». Поэтому в следующей главе мы предлагаем практические рекомендации, как с помощью несложных заданий и игр можно определить психологическую готовность ребенка к учебной деятельности.

# ИГРОВЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

---

## Диагностика психологической готовности детей к школе

**Д**ля определения психологической готовности детей к школе родители и педагоги могут воспользоваться несложными заданиями, которые позволят им определить трудности в развитии произвольности общения детей с окружающими, пути и методы их коррекции.

Психолог Е. Е. Кравцова предлагает для этого провести с детьми приведенные ниже игры и игровые упражнения.

Произвольность общения ребенка со взрослым можно изучить с помощью игры «*Да и нет не говорите*». Согласно правилам этой игры ребенок должен отвечать на вопросы взрослого, не произнося запрещенных слов: *да, нет*, а также частицы *не*; вопросы же составлены таким образом, что требуют в ответах употребления именно этих слов.

Замечено, что дети, уже утратившие непосредственность поведения, способны перейти от импульсивно-правдивых ответов, на которые их провоцирует прямой смысл задаваемых взрослым вопросов, к высказываниям, соответствующим правилам игры.

Во время игры, задавая детям вопросы, педагог или родитель никак не оценивает и не выражает своего отношения к ним.

### «Да и нет не говорите»

Игру можно проводить с одним ребенком или с группой детей (6—8 человек). Вначале взрослый пригла-



шает ребят к игре и поясняет ее правила: «Ты (или вы) любишь(те) играть? А в какие игры ты любишь играть? Давай поиграем с тобой в интересную игру! Я буду задавать тебе разные вопросы, а ты будешь на них отвечать. Но при этом тебе нельзя говорить слова: “да”, “нет”, “не”, “черное”, “белое”. Например, нельзя говорить “не бывает”, “не хочу”, “не знаю”. Запомнил? Так какие слова тебе нельзя говорить?» (Если ребенок затрудняется воспроизвести «запрещенные» слова, нужно снова разъяснить ему правила.)

Вот возможный список вопросов для игры «Да и нет не говорите». Для поддержания интереса детей к игре могут быть заданы и нейтральные, не провокационные вопросы, например: «Как тебя зовут?», «С кем ты живешь?» и т. п.

1. Ты ходишь в школу?
2. Ты любишь конфеты?
3. Ты видел желтые конфеты?
4. Конфеты горькие?
5. Ночью луна светит?
6. Зимой деревья растут?
7. Кошка разговаривает человеческим голосом?
8. Ты умеешь летать?
9. Ты любишь смотреть мультфильмы по телевизору?
10. Баба Яга добрая?
11. Ты мальчик или девочка?
12. Тебя Сережей зовут?
13. Ты умеешь ходить по потолку?
14. С кем ты живешь?
15. Какого цвета снег?
16. Какие сказки ты любишь?
17. Собака боится кошки?
18. Кошки по небу летают?
19. Продавец лечит детей?
20. Ты сейчас спишь?

Вопросы нужно задавать ребенку в довольно быстром темпе. Если ребенок долго молчит, следует напомнить ему вопрос и попросить ответить. Если дан-

ный вопрос вызывает у ребенка затруднения, можно перейти к следующему вопросу. Иногда дети пытаются отвечать жестами, мимикой, движениями, кивают головой. В этом случае надо попросить ребенка высказываться словами. Взрослый может сказать, что он не понимает ответа.

По окончании игры взрослый спрашивает: «Игра тебе понравилась? Какие слова нельзя было говорить? Назови эти слова. Ты говорил эти слова? А почему ты их говорил?»

Наблюдения за игрой детей разного возраста позволяют установить три уровня развития произвольности в общении ребенка со взрослыми\*. Дадим более подробную характеристику выделенных психологами уровней.

#### *Первый уровень*

*Дети, отнесенные к первому уровню*, дают чаще всего импульсивные, не соответствующие правилам игры ответы. Они «честно» отвечают на вопросы. Как правило, по окончании игры они говорят, что не называли запрещенных слов, или уклоняются от ответа, молчат, пожимают плечами.

#### *Второй уровень*

*Детей, отнесенных ко второму уровню*, чаще всего приходится потирапливать с ответом, напоминать им вопрос. Они понимают, что непосредственный «правильный» ответ на вопрос будет неверным по правилам игры, поэтому они ищут обходные пути (кивают головой, говорят «угу»). Эти дети после игры, как правило, признаются, что говорили «запрещенные» слова, так как не знали, как сказать по-другому.

#### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню*, находят способы дать ответ согласно правилам игры, например, повто-

---

\* Характеристика уровней развития общения ребенка с окружающими в этом и последующих заданиях дается на основе исследований психолога Е. Е. Кравцовой.

ритель глагол вопроса, не обращая внимания на подчас явную смысловую нелепость такого высказывания. Они хорошо отдают себе отчет в подобных ошибках и часто сами поправляются в процессе игры; могут в своих ответах говорить заведомую неправду даже тогда, когда этого не требуется. Их отличает большая заинтересованность в оценке их ответов взрослыми. Многие из этих детей часто спрашивают, правильно или неправильно они ответили.

Дополнительно к этой игре можно предложить детям и другие задания-игры: «Кто больше?», «Карандаши», выявляющие способность их принимать учебные задачи.

### **«Кто больше?»**

Взрослый обращается к ребенку: «Ты любишь решать интересные задачи? Попробуй решить такую задачу. У тебя в руке три яблока, я дам тебе еще два. Сколько теперь яблок у тебя стало?» Если ребенок затрудняется, взрослый решает эту задачу совместно с ним в наглядной форме.

Эта задача только вводит ребенка в ситуацию «делового общения» со взрослым. Затем ему предлагают: «А теперь реши, пожалуйста, такую задачу. Мышка больше кошки, а кошка больше собаки. Кто в этом случае больше — мышка или собака?.. Почему ты так считаешь? Как ты узнал?»

Затем эта же задача предлагается ребенку повторно: «Послушай еще раз! Мышка больше кошки, а кошка больше собаки. Кто в этом случае больше — мышка или собака? Почему ты так считаешь? Как ты узнал?»

Результаты выполнения этого задания также позволяют определить уровень развития произвольности в общении ребенка со взрослым.

#### ***Первый уровень***

*Дети, отнесенные к первому уровню, с задачей не справляются. На вопрос взрослого: «Кто в этом случае больше — мышка или собака?», — дети, не задумываясь, отвечают: «Собака больше». Когда их просят объяснить, почему они так считают, они чаще всего говорят: «Собака всегда*

больше». Дети ориентируются не на условия задачи, а на конкретную ситуацию, которую представляют себе на основе имеющегося у них опыта. При повторном предъявлении задачи никаких отличий от первого решения обычно не обнаруживается.

### *Второй уровень*

*Дети, отнесенные ко второму уровню*, также не могут сразу же верно решить задачу. Однако ответы их уже не столь просты, как у детей первой группы. Когда их просят объяснить свой ответ, они опираются уже не на свой прошлый опыт и здравый смысл, а обращаются к условиям задачи.

При повторном предъявлении задачи многие дети этой группы приходят к верному решению.

### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню*, верно, правда, иногда очень медленно, решают эту задачу при первом же предъявлении. Иногда дети сами, не давая ответа, просят взрослого повторить условия задачи. При объяснении своих ответов они стараются воспроизвести условия задачи и истолковать их.

## **«Карандаши»**

Взрослый говорит: «У меня в руке два карандаша. Посмотри внимательно и скажи, какой из них длиннее». Два карандаша разной длины нужно держать таким образом, чтобы меньший карандаш несколько выступал вперед, но на глаз трудно было определить, какой из них длиннее. После ответа ребенка взрослый меняет расположение карандашей и снова просит сказать, какой карандаш длиннее, спрашивает, как ребенок это узнал. Для уточнения полученных результатов можно предложить это задание и в третий раз, снова изменив расположение карандашей по отношению друг к другу.

По результатам выполнения задания всех детей относят к одному из трех уровней развития произвольности в общении со взрослым.

### *Первый уровень*

*Дети, отнесенные к первому уровню, дают неверное решение. Они указывают на выступающий вперед карандаш как на больший по длине. Когда детям предлагается повторно выполнить задание, они могут указать на другой карандаш, не смущаясь противоречивостью своих ответов. При этом известных им способов сравнения дети не применяют.*

### *Второй уровень*

*Дети, отнесенные ко второму уровню, обычно не отвечают на поставленный вопрос, просят взрослого взять карандаш по-другому, требуют сложить вместе концы карандашей или отдать им карандаши для выяснения, какой из них длиннее.*

### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню, правильно решают задачи в уме, не манипулируя с карандашами. Они могут долго присматриваться к карандашам и только потом дать ответ. На вопрос, как они это узнали, отвечают, например, что выступающий в их сторону карандаш выступает на меньший отрезок длины, чем другой карандаш выступает с другой стороны.*

Проведение всех трех заданий и анализ их результатов в целом даст возможность взрослому определить один из важнейших показателей психологической готовности ребенка к школе.

Дети с низким (первым) уровнем развития произвольности в общении со взрослым психологически не готовы к школе, несмотря на то, что у них могут быть достаточно высокими другие показатели.

Дети, обнаружившие средний (второй) уровень развития произвольности в общении со взрослым, нуждаются в дополнительной диагностике. Необходимо проверить уровень развития у них произвольности в общении со сверстниками. Как это сделать?

Для этого организуется выполнение ребенком совместной деятельности со сверстником. Как отмечают психологи,

лучше всего для решения этой задачи организовать и провести с детьми любые игры с правилами.

Например, рассмотрим особенности проведения с детьми игры «Лабиринт».

### «Лабиринт»

**Задание:** провести по игровому полю самолеты и поставить их в ангар нужного цвета. Для организации игры потребуется макет или нарисованное изображение модели лабиринта (размером не менее 60 × 70 см). Если есть возможность, лучше сделать границы дорожек лабиринта объемными. Конфигурация лабиринта не имеет значения. Важно только, чтобы дети, двигая свои самолеты по дорожкам лабиринта, неизбежно сталкивались друг с другом, то есть дорожки лабиринта должны быть узкими, чтобы самолеты не могли разъехаться. В противоположных углах лабиринта расположены два ангара с несколькими самолетами разного цвета, например красного и синего. Соответственно и ангара раскрашиваются красным и синим цветом.

Перед началом игры самолеты красного цвета взрослый ставит в синий ангар, самолеты синего цвета — в красный ангар. Затем двум детям предлагают провести самолеты по лабиринту так, чтобы все они оказались в ангаре соответствующего цвета за определенное время (можно использовать песочные часы или обычные, засекая время с помощью минутной стрелки).

Это задание может быть успешно выполнено лишь в том случае, если ребенок сумеет согласовать свои действия с партнером и одновременно сохранить устойчивое отношение к нему как к противнику по игре.

Начиная игру, взрослый индивидуально каждому ребенку объясняет задание: «Вот перед тобой дорога, а вот ангар. Посмотри, в твоём ангаре стоят самолеты не твоего цвета, а твои оказались в чужом ангаре. Проведи свои самолеты по лабиринту и поставь их в свой ангар, но помни, что это надо сделать до тех пор,

пока не высыпался весь песок из бутылочки. Во время игры запрещается брать самолеты товарища, переносить самолеты через дорожки лабиринта».

Очень важно, чтобы педагог объяснял правила каждому ребенку отдельно, так как умение детей догадываться, что они выполняют одну общую задачу, является важным показателем уровня развития произвольности в общении ребенка со сверстником.

Наблюдения за игрой детей, находящихся в разных возрастных группах, позволили психологам установить шесть уровней развития общения ребенка со сверстниками.

#### *Первый уровень*

*Первый уровень* не может быть охарактеризован как сотрудничество. Дети не обращают внимания на партнера, никак не согласовывают свои действия с ним. Все их вни-

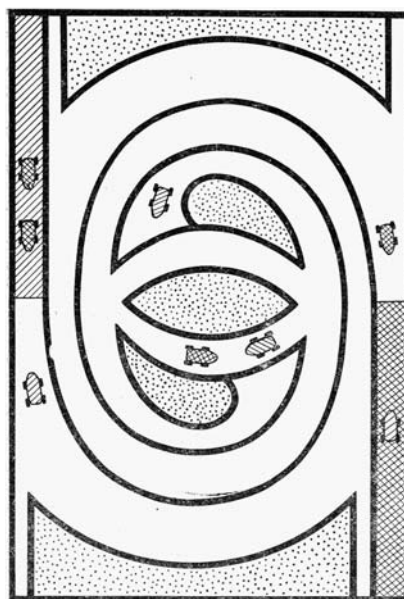




Рис. 1. «Лабиринт»

-  — красное поле и самолеты
-  — синее поле и самолеты

мание направлено на самолеты. Они возят игрушки, гудят, сталкиваются с другими самолетами, нарушают правила игры и не пытаются достичь цели: поставить самолет в ангар соответствующего цвета. Эти ребята не принимают подсказок взрослого, например: «Пусть сначала Вася проведет самолет в ангар, потом ты, Коля» и т. п. Они не огорчаются, если так и не сумели поставить свой самолет в ангар соответствующего цвета. Как правило, игра заканчивается тогда, когда взрослый прерывает ее, говоря, что время, отведенное на выполнение задания, уже закончилось. В процессе игры дети, находящиеся на данном уровне развития, никак не общаются друг с другом.

### *Второй уровень*

*Второй уровень* сотрудничества довольно близок к первому. Дети уже видят, замечают действия партнера, однако воспринимают их только как образец для некритичного, слепого подражания. Они уже не просто играют в самолеты, но пытаются как-то решить поставленную перед ними задачу. У детей этой группы часто наблюдаются скованность движений, некоторая зажатость и неуверенность в себе. Они обращают внимание на подсказки взрослого, однако не могут эффективно их использовать. В их игре нет ни предвосхищения результатов своих действий, ни поиска общих способов решения задачи. Нередко дети соскальзывают на более низкий уровень взаимодействия, увлекаясь бесцельным вождением самолетов по лабиринту и просто играя с ними. В отличие от детей, отнесенных к предшествующему уровню развития общения, дети этой группы эпизодически обращаются к партнеру, спрашивают: «А как дальше? Куда ты сейчас собираешься ехать?»

### *Третий уровень*

*Третий уровень* развития сотрудничества у дошкольников отличается от двух предыдущих тем, что у детей впервые возникает настоящее взаимодействие между партнерами. Однако это взаимодействие носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер. В каждой конкретной ситуации ребята пытаются договариваться и согласовывать свои действия, в отношении же поисков общего



способа решения задачи они еще беспомощны и неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Однако именно у детей этой группы впервые возникают эпизодическое планирование действий и ситуативное предвосхищение их результатов. Дети, находящиеся на этом уровне, принимают подсказки взрослого, однако используют их лишь для определенной конкретной ситуации. Они довольно активно общаются между собой. Часто во время игры можно слышать такие реплики: «Давай я поеду, а потом ты!», «Подожди, не ставь свой самолет в ангар, дай мне выехать».

#### *Четвертый уровень*

*Четвертый уровень* развития сотрудничества характеризуется тем, что дети впервые начинают воспринимать ситуацию решения задачи в целом. У детей, достигших этого уровня, устанавливаются определенные отношения с партнером, сохраняющиеся в течение всего выполнения задания: дети относятся к нему как к противнику по игре, с которым у них противоположные позиции и интересы. Игра у них приобретает характер соревнования. Ребенок внимательно следит за действиями партнера, соотносит с ним свои действия, планирует последовательность действий и предвосхищает результаты, подсказки взрослого воспринимает как наведение на сложившийся способ решения сложившейся задачи. Однако дети этой группы довольно часто повторяют одни и те же ошибки.

Этот уровень развития сотрудничества психологи условно назвали кооперативно-соревновательным: ребенок систематически согласовывает свои действия с партнером и вместе с тем сохраняет устойчивое отношение к нему как к противнику по игре. Обращение детей друг к другу напоминает обычное общение во время игры по правилам, построенным по принципу «Кто первый». Высказывания обычно носят характер оценки своего положения и положения своего партнера. Например: «У меня уже два самолета в ангаре, а у тебя один».

#### *Пятый уровень*

*Пятый уровень* характеризуется тем, что в поведении детей возникает подлинное сотрудничество и партнерство в

ситуации решения общей задачи. На этом уровне уже нет соревновательных отношений между детьми, они подсказывают друг другу, как действовать в той или иной ситуации, соперничают успехам и неудачам партнера. У детей обнаруживается способность к совместному планированию и предвосхищению результатов не только собственных действий, но и действий партнера. Однако планировать свои действия ребята могут лишь в каждой конкретной предметной ситуации, они не повторяют грубых ошибок, но не пытаются заранее избежать тупиковых ситуаций на дорожках лабиринта. Подсказки взрослого воспринимают адекватно, однако использование их также является ситуативным. Дети активно соперничают своему партнеру, часто обращаются друг к другу: «Смотри, как я веду самолет. Делай так же. Видишь, у меня уже два самолета в ангаре».

#### *Шестой уровень*

*Шестой уровень* сотрудничества наиболее высокий. Дети, достигшие его, с самого начала относятся к задаче, стоящей перед обоими партнерами в игре, как совместной, общей. Сразу, еще не дотрагиваясь до игрушек, они начинают совместно искать общий способ решения задачи, составляют общий план своих действий. На этом уровне сотрудничества дети уже не повторяют своих ошибок. В подсказках взрослого они, как правило, не нуждаются. Общение детей носит свернутый характер. Обычно кто-либо из них говорит: «Давай сначала отведем твои самолеты, а потом мои», — а затем они вместе обсуждают конкретные способы проведения самолетов.

Наблюдения за общением и сотрудничеством детей со сверстниками с точки зрения проблемы подготовки их к школе показывают, что для высокой психологической готовности к школьному обучению ребенку необходимо обладать уровнем общения со сверстниками не ниже четвертого.

Для определения уровня произвольности в общении со сверстниками можно использовать и другие игры и задания, например, «Три шашки», решение прямых и косвенных задач. Рассмотрим особенности проведения этих заданий.

### «Три шашки»

Необходимо подготовить рабочее поле, которое представляет собой как бы часть шахматной доски — квадрат три на три клетки; полоску картона или палочку, равную по длине трем клеткам, а также три шашки (возможный вариант данной игры представлен на рис. 2).

В начале игры взрослый объясняет ребенку задание: «Вот часть шашечной доски. Эти шашки можно ставить на любые три клетки. А еще у меня есть вот такая палочка (полоска бумаги). Я могу положить ее сразу на какие-либо три клетки нашей доски — вот так, так или так. (Взрослый показывает возможные варианты вертикального или горизонтального расположения палочки на доске.) Поставь, пожалуйста, шашки на доске так, чтобы нельзя было положить палочку сразу на три пустые клетки доски — на шашку палочку класть нельзя.

После выполнения ребенком задания взрослый с помощью палочки наглядно проверяет его правильность; в случае неверного решения просит решить задачу еще раз.

По результатам выполнения этого задания всех детей можно отнести к одному из трех уровней развития произвольности.

#### *Первый уровень*

*Дети, отнесенные к первому уровню, с заданием не справляются. Они быстро и беспорядочно располагают шашки на доске и тут же предъявляют их взрослому, утверждая, что решили задачу. Когда взрослый показывает, что их решение неверно, они быстро переставляют шашки. По пове-*

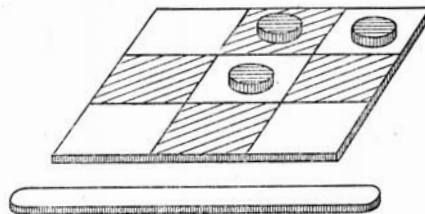


Рис. 2. «Три шашки»

дению этих детей видно, что они не в состоянии учитывать в своих действиях позицию взрослого, проверяющего правильность этих действий.

### ***Второй уровень***

*Дети, отнесенные ко второму уровню, с заданием также не справляются, однако, в отличие от детей первой группы, они пытаются учитывать позицию взрослого. Это выражается как в том, что они выполняют задание в течение более длительного времени, так и в том, что многие дети берут в руки полоску бумаги и самостоятельно проверяют правильность решения перед тем, как показать его взрослому.*

### ***Третий уровень***

*Дети, отнесенные к третьему уровню, как правило, быстро находят верное решение. Они учитывают позицию взрослого и пытаются с самого начала исходить из нее. Это проявляется в том, что они сразу пытаются решить задачу с помощью полоски бумаги, то есть с самого начала ищут общий способ решения, а не манипулируют с шашками, перебирая различные комбинации, как это делают дети двух других групп.*

Важно отметить, что эта игра не может использоваться как диагностическая с теми ребятами старшего дошкольного возраста, которые уже умеют играть в шашки. Поэтому целесообразно использовать еще одно задание, позволяющее определить способности ребенка выделять и усваивать общий способ решения задачи.

В качестве еще одного задания, позволяющего определить уровень развития произвольности в общении со сверстниками, может быть использовано решение детьми прямых и косвенных задач. Ребенку предлагается решить три прямые и три косвенные задачи.

## **Прямые задачи**

1. В гараже стояло две машины. Водитель поставил еще три. Сколько стало машин в гараже?
2. Около школы росло шесть кустов. Три пересадили в другое место. Сколько кустарников осталось около школы?

3. У мальчика было четыре груши. Ему подарили еще три. Сколько стало груш у мальчика?

Прямые задачи даются для проверки, насколько ребенок овладел арифметическими действиями, умение производить которые необходимо (и формально достаточно) для решения как прямых, так и косвенных задач. Тем самым всегда можно исключить отсутствие этого умения как причину затруднений, возникших при решении детьми косвенных задач.

Считается, что ребенок справляется с заданием, если он решил *не менее двух из трех задач, как прямых, так и косвенных.*

### **Косвенные задачи**

1. В гараже стояли машины. Водители поставили в гараж еще две машины. Всего стало пять машин. Сколько вначале было машин в гараже?

2. Около школы росли кустарники. Три куста выкопали и пересадили в другое место. Осталось четыре куста. Сколько кустов было сначала около школы?

3. У мальчика были груши. Когда ему подарили еще три груши, у него стало шесть груш. Сколько груш было вначале у мальчика?

Наблюдения за особенностями поведения детей позволяют отнести их к одному из трех уровней развития произвольности.

#### ***Первый уровень***

*Дети, отнесенные к первому уровню, с заданием не справляются. Они воспринимают и решают косвенные задачи как прямые, ориентируясь на прямое значение глаголов «поставили», «выкопали», «подарили». Когда их просят объяснить свои действия, они обычно говорят, что «кусты выкопали, значит, нужно отнимать» и т. п.*

#### ***Второй уровень***

*Дети, отнесенные к второму уровню, не могут решить предложенные им косвенные задачи, однако, в отличие от детей первой группы, они хорошо понимают, что эти задачи*

отличаются от прямых и решаться должны как-то по-другому. При этом характерной особенностью поведения детей данной группы является то, что после слов взрослого: «Около школы росли кустарники» они сразу же спрашивают: «Сколько?», то есть пытаются превратить косвенную задачу в прямую. Арифметические действия у этих детей носят беспорядочный и необоснованный характер, они бессмысленно манипулируют с входящими в условия задачи числами и часто называют одно из них в качестве ответа.

### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню, легко решают как прямые, так и косвенные задачи.*

Следовательно, выполнение детьми таких заданий и игр, как «Лабиринт», «Три шашки», решение прямых и косвенных задач, позволяет определить уровень развития произвольности в общении ребенка со сверстниками, являющийся важным показателем психологической готовности детей к школе. По данному показателю психологически готовыми к школьному обучению оказываются дети, которых по результатам игры «Лабиринт» можно отнести к четвертому — шестому уровням, а по результатам игры «Три шашки» и задания «Косвенные задачи» — к третьему уровню развития произвольности в общении со сверстниками.

Дети, отнесенные к третьему уровню развития произвольности в общении со сверстниками по результатам игры «Лабиринт» и ко второму уровню — по игре «Три шашки» и заданию «Косвенные задачи», могут успешно обучаться в школе лишь при условии сформированности у них высокого уровня произвольности в общении со взрослыми. Дети, обнаружившие второй и первый уровни развития произвольности в общении со сверстниками в играх «Три шашки» и задании «Косвенные задачи», даже при высоком уровне произвольности общения со взрослыми будут испытывать значительные трудности в учебной деятельности. Необходимо проведение с ними специальной работы по формированию надлежащего уровня развития произвольности в общении со сверстниками.

Третий показатель психологической готовности детей к

школьному обучению связан с отношением ребенка к самому себе. Детей дошкольного возраста характеризует устойчивая завышенная самооценка, тогда как для обучения в школе ребенку необходимо достаточно объективное видение себя и продукта своей деятельности. Психологи доказали, что действия контроля и оценки в учебной деятельности зависят от умения младшего школьника учитывать позицию другого человека и, таким образом, оценивать свои действия и самого себя как бы со стороны. Дети должны уметь в своей индивидуальной деятельности учитывать разные позиции. Появление у ребенка нового, более объективного отношения к себе на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста создает необходимый фундамент, психологические предпосылки для формирования этого важнейшего показателя готовности к учебной деятельности. Для изучения уровня развития данных предпосылок специалисты в области проблем учебной деятельности рекомендуют задания «Опиши картинку», «Ступеньки».

#### **«Опиши картинку»**

Дошкольникам предъявляются четыре картинки (см. рис. 3). На первой картинке изображена девочка, которая пытается поднять лейку, чтобы полить цветы, но не может этого сделать. На второй нарисован мальчик — видно, что он прыгал через скамейку, но в прыжке зацепился за нее и падает. На третьей иллюстрации — девочка хочет покачаться на качелях, но никак не может забраться на них. На четвертой картинке — плачущий мальчик со сломанной лыжей в снегу на склоне горы.

Взрослый просит ребенка рассмотреть картинки, составить по ним небольшой рассказ, а затем ответить на вопрос, почему у ребят, нарисованных на картинках, ничего не получается и что нужно сделать для того, чтобы избежать этих неудач.

Наблюдения за поведением детей, анализ их ответов позволяют определить уровень развития у ребенка произвольного отношения к себе. Психологи выделяют следующие три уровня.

### *Первый уровень*

Дети, отнесенные к первому уровню, отмечают, что причина всех трудностей, с которыми столкнулись изображенные на рисунках ребята, заключается в предметах: лейке, скамейке, качелях, горке. Поэтому, чтобы избежать подобных неудач, детям следует не кататься с высокой горки, не прыгать через высокую скамейку и т. д. Иными словами, по мнению детей этой группы, неудачи происходят с персонажами по не зависящим от них причинам.

Такие ответы свидетельствуют о том, что ребенок еще не научился оценивать себя и контролировать свои действия. Дети, отнесенные к данному уровню, вероятнее всего при столкновении с реальными трудностями или неудачами не будут добиваться успеха, а сразу бросят начатое дело и займутся чем-либо другим.



Рис. 3. «Опиши картинку»



### *Второй уровень*

*Дети, отнесенные ко второму уровню, видят причину неуспеха героев обсуждаемых рисунков в самих ребятах, рассуждая, например, так: «Мальчик еще маленький», «Девочка слабая, а вот у мальчика получилось бы» и т. д. При ответе на вопрос, что же нужно сделать, чтобы подобного не произошло, предлагают «потренироваться», «вырасти», «позвать кого-нибудь на помощь». Такие ответы детей свидетельствуют о хорошей способности к оценке и самоконтролю.*

### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню, видят причину неудач ребят и в предметах, и в самих героях рисунков и объясняют: «Девочка еще маленькая, а лейка тяжелая. Мальчик плохо умеет кататься на лыжах, и горка для него очень высокая». Подобные ответы детей говорят, что у них хорошая способность к разностороннему анализу ситуации.*

Интересно заметить, что ответы, свидетельствующие о втором и третьем уровнях развития произвольного отношения к себе, обычно дают ребята, которые прошли кризис семи лет. Они способны более адекватно оценивать себя и контролировать свою деятельность. Ответы детей, отнесенных к первому уровню развития произвольного отношения к себе, типично «дошкольные». У этих ребят наблюдаются завышенная самооценка, отсутствие умений контролировать и оценивать себя.

### **«Ступеньки»**

В присутствии ребенка рисуются ступеньки. Взрослый поясняет: «Вот видишь, это ступеньки. На самую верхнюю ступеньку мы поставим самых внимательных детей, а на нижнюю — самых невнимательных. Как ты думаешь, на какую ступеньку можно поставить тебя и почему?»

Оценочные признаки «внимательный — невнимательный», «аккуратный — неаккуратный» можно варьировать в зависимости от пола ребенка и характера

выполняемой деятельности. В процессе выполнения ребенком задания важно учитывать, как именно он делает это: испытывает ли колебания, раздумывает ли, аргументирует ли свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений своему решению, можно задать ему вопросы уточняющего характера: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?»

Наблюдения за выполнением этого задания позволяют детей разного возраста отнести к следующим уровням.

#### *Первый уровень*

*Дети, отнесенные к первому уровню, без раздумья ставят себя на верхнюю ступеньку независимо от того, какое из предлагаемых качеств ребенка взрослый предлагает оценить.*

#### *Второй уровень*

*Дети, отнесенные ко второму уровню, долго обдумывают, куда себя поставить, и даже если ставят себя на верхнюю ступеньку, то обязательно с комментариями: «Я правда лучше всех решаю задачи» или «Я самый быстрый, потому что на соревнованиях обогнал всех». Детям этой группы свойственно менять свой ответ (то есть выбранную для себя ступеньку) в зависимости от того, какое конкретное качество просит оценить взрослый.*

#### *Третий уровень*

*Дети, отнесенные к третьему уровню, как правило, решают эту задачу по-взрослому. Они в основном ставят себя не на самую верхнюю ступеньку, а на вторую-третью, справедливо считая, что кто-то в группе (или в другом месте) умеет что-то делать лучше или что, когда они подрастут, сумеют лучше решать задачи или быстрее бегать.*

В приведенной ниже таблице описаны наиболее характерные особенности выполнения задания, свойственные детям с завышенной, адекватной и заниженной самооценкой.

**Особенности выполнения задания «Ступеньки»  
детьми с различным типом самооценки**

Описание поведения ребенка	Тип самооценки
Не раздумывая, ребенок ставит себя на самую высокую ступеньку, считая, что мама и воспитатель оценивают его ниже, аргументирует свой выбор, ссылаясь на мнение взрослого: «Я хороший. Так мама сказала»	Неадекватно завышенная
После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку. Объясняет свое решение: называет некоторые свои недостатки и промахи, но сводит их к внешним, независимым от него причинам. Считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный»	Завышенная
Обдумав задание, ставит себя на вторую ступеньку. Объясняет свои действия, приводя те или иные реальные ситуации и свои достижения. Считает, что оценка взрослого такая же или несколько ниже	Адекватная
Ставит себя на нижнюю ступеньку, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала»	Заниженная

Чтобы поддержать интерес ребенка к этому заданию, можно немного изменить условия его выполнения. Например, нарисовать не обычные ступеньки, а шарики, летящие на разной высоте, или пьедестал почета — на верхних шариках или ступенях пьедестала находятся самые внимательные дети, а на нижних самые невнимательные.

Учеными доказано, что показателями психологической готовности детей к обучению в школе являются наличие у них способности принимать и понимать поставленные перед ними задачи и преимущественная ориентация на качество выполнения задания. Неприятие и непонимание задачи и преимущественная ориентация на скорость выполнения задания без учета качества рассматриваются как показатели неготовности ребенка к учению.

Поскольку, как подчеркивают психологи, неадекватно завышенная самооценка дошкольников мешает формированию действий контроля и оценки — важных составляющих учебной деятельности, — психологически готовыми к систематической учебной деятельности с точки зрения наличия произвольного отношения к себе являются дети, отнесенные по результатам выполнения задания «Ступеньки» к третьему уровню развития произвольности в отношении к себе, то есть дети с положительной объективной самооценкой. Дошкольники, отнесенные по данному показателю к первому и второму уровням, могут обучаться в школе, если они показали необходимые уровни общения со взрослыми и сверстниками.

Итак, напомним. Описанная выше игра «Да и нет не говорите» может служить основным «инструментом» для «измерения» уровня произвольности в общении дошкольников со взрослым (это первый показатель психологической готовности ребенка к школе). Дополнительно к ней могут быть использованы другие задания: «Кто больше?», «Карандаши», которые позволяют выявить способность принятия детьми учебных задач.

Игра «Лабиринт» — основной метод для определения развития произвольности в общении ребят со сверстниками. Кроме нее, этой же цели служат игра «Три шашки» и задание «Косвенные задачи», выявляющие усвоение ребенком общих способов решения задач. Они помогают определить второй показатель психологической готовности детей к школе — уровень произвольности в общении со сверстниками. Психологически готовыми к школе оказываются дети, отнесенные по игре «Лабиринт» к четвертому или более высокому уровню общения, а по результатам игры «Три шашки» и выполнения задания «Косвенные задачи» — показывающие уровень третьей группы.

Что делать, если дети не справились ни с одним из названных заданий?

Могут ли такие дети обучаться в школе? Да, могут, но они будут испытывать значительные трудности в освоении учебной деятельности. Поэтому с такими детьми взрослым необходимо проводить специальную индивидуальную работу

для формирования произвольности в общении с окружающими.

Каким же образом формируется психологическая готовность к школе? В каких видах деятельности и при каких условиях складываются психологические предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью ребенком? Ответы на эти и другие вопросы, связанные с подготовкой детей к школе, педагоги и родители смогут найти в следующих разделах нашего пособия.

### **Формирование произвольности в общении ребенка со взрослым в сюжетно-ролевой игре**

**В**ажнейшие, ключевые показатели психологической готовности ребенка к школьному обучению непосредственно связаны с особенностями его общения со взрослым, сверстниками и отношения его к самому себе. Ученые-психологи разработали ряд методик, которые помогут педагогам и родителям своевременно скорректировать развитие детей, испытывающих те или иные трудности в общении с окружающими.

Если понимать психологическую готовность к школе как определенный уровень психического развития ребенка, то очевидно, что сроки формирования ее непосредственно связаны с условиями его предшествующего развития и, конечно, не могут не зависеть от ведущей деятельности дошкольного возраста — игры.

Общепризнано, что любые виды игры оказывают на ребенка многостороннее воздействие. Поэтому при рассмотрении каждого из видов игры мы будем выделять ту ее сторону, которая непосредственно связана с формированием произвольных форм общения детей с окружающими, то есть тех предпосылок, которые должны обеспечить безболезненный переход детей от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Психологи доказали, что в игре формирование произвольного поведения происходит наиболее эффективно. Именно в игре дошкольник учится следовать намеченному сюжету,

разыгрывать определенную роль, то есть учиться подчинять свою деятельность определенным правилам, пусть пока игровым. Делает он это добровольно и с удовольствием. Произвольность поведения и подчинение поведения определенному правилу — это не одно и то же, хотя проявления этих качеств часто внешне схожи. Главное различие между ними заключается в том психологическом значении, которое они имеют для ребенка, его развития. Если подчинение правилу организует поведение и деятельность ребенка, то произвольность, кроме того, позволяет ему самостоятельно, инициативно, творчески строить любую деятельность.

Общение ребенка со взрослым, как мы уже отмечали, представляет собою тот необходимый фундамент, на котором начинается строиться учебная деятельность. Он обеспечивает главное — принятие ребенком учебной задачи, то есть умение выделить вопрос-проблему и подчинить решению его все свои действия. Это возможно лишь тогда, когда ребенок ориентирован не на наличную ситуацию, а на логические смысловые отношения, отраженные в условиях задачи.

Доказано, что в разных видах игры создаются благоприятные условия для формирования произвольных форм общения ребенка со взрослым, которые позволяют ему не только самостоятельно, инициативно и творчески строить любую деятельность, но и принимать учебную задачу, заданную взрослым. Сформированная в игре произвольность проявляется и закрепляется в других видах деятельности ребенка.

Как же помочь тем детям, которые пока не владеют этим умением, а при общении со взрослым ориентируются лишь на наличную ситуацию? Для этого будет полезно все, что помогает ребенку увидеть условность позиции взрослого (а позиция взрослого, учителя — это условная позиция) и ситуации в целом. Это может быть, например, просто некоторая временная задержка ответа, предусмотренная правилами игры, или использование определенного светового и звукового сигнала, после которого ребенок может отвечать.

Существуют различные игры и упражнения, которые помогут ребенку увидеть условность позиции взрослого и тем самым начать общаться с ним по-другому, а значит, повысят уровень психологической подготовленности его к шко-

ле. Вот лишь один пример. Данный подход мы применили, играя с детьми в фанты. Практика показала, что достаточно удлинить отрезок времени между вопросом взрослого и ответом ребенка (ребенок должен отвечать по световому сигналу фонарика, а фонарик зажигается через минуту после вопроса), как почти половина ранее ошибавшихся детей начинает отвечать на вопросы правильно. Что же происходит? Почему такая временная задержка помогает детям найти верный способ решения задачи? С одной стороны, по-видимому, введение в игровую ситуацию специального сигнала подчеркивает ее условность и тем самым «поворачивает» ребенка ко второму смыслу задаваемых взрослым вопросов. С другой стороны, временная задержка и физически препятствует скоропалительным, импульсивным ответам, она дает ребенку возможность сначала подумать, а потом отвечать. И многие дети начинают этот прием использовать. Правда, следует иметь в виду, что он эффективен только для детей старшего дошкольного возраста; дети же младшего и среднего дошкольного возраста не сумеют им воспользоваться, так как просто забудут вопрос за то время, которое было им отведено для продумывания ответа.

Многие учителя на практике неоднократно встречались с тем, что ребенок сразу после вопроса учителя отвечает неправильно, а если дать ему подумать, то ответ радикально меняется.

Мы считаем, что этот методический прием можно рекомендовать для работы с детьми пяти-, шестилетнего возраста. Он поможет детям научиться подчинять свое импульсивное поведение определенным нормам, правилам.

Но, разумеется, ограничиваться им не следует. Для того чтобы сформировать настоящую произвольность в общении ребенка со взрослым, подчеркивает Е. Е. Кравцова, необходима целая серия игр. Особое место среди них отводится сюжетно-ролевой игре. В этом виде игровой деятельности присутствуют определенный сюжет, содержание, которое задается и проигрывается разнообразными взаимосвязанными ролями: врач — пациент, шофер — пассажир, учитель — ученик и т. д.

Специальные исследования показывают, что дети, имеющие низкий уровень произвольности общения со взрослым, испытывающие трудности в принятии учебных задач, как правило, не умеют интересно играть. Вся их игра сводится к простому манипулированию игрушками: одеванию и раздеванию кукол, бесцельному катанию машин. Сюжеты их игр очень бедны. Дети не могут «удерживать» принятую на себя роль в игре в течение длительного времени, согласовывать свои действия с другими участниками. Ролевые отношения эти дети строят только на основе взаимно противоположного содержания (например, продавец — покупатель).

Поэтому главное внимание при формировании произвольности в общении со взрослыми надо уделять именно *сюжетно-ролевой игре*, то есть обучению детей понимать и реализовывать ролевые отношения.

Практика показывает, что взрослым надо как можно больше играть с детьми, играть на равных, не боясь «уронить авторитет». Взрослый выступает перед ребенком в двух основных ролях. С одной стороны — это представитель общества, который уже овладел многими знаниями и умениями, принятыми в обществе нормами и правилами поведения. Он учит, его надо слушаться, это воспитатель, который противостоит воспитаннику, то есть ребенку. Эту роль мы, взрослые, хорошо усвоили и постоянно ее играем. Но, с другой стороны, взрослый, общаясь с ребенком, может и должен выступать также как его равный партнер, с которым можно действовать как со сверстником. Его совсем не обязательно беспрекословно слушаться, с ним можно спорить, играть во все детские игры и забавы... Ребенка можно научить игре, только находясь во второй роли, то есть взрослого как равного партнера. Эта позиция дается и педагогам, и родителям с трудом. Однако ее необходимо уметь занять в общении с ребенком и воспитателям, и конечно, родителям.

Дошкольникам очень нравится и очень хочется играть, но времени на самостоятельную игру в детском саду катастрофически не хватает. Поэтому взрослым надо позаботиться прежде всего о том, чтобы в режиме дня и в детском саду и дома такое время детям было предоставлено.

Сюжеты игр могут быть самыми разнообразными, охва-



тывать все стороны детской жизни, строиться на основе наблюдений, чтения рассказов, сказок, просмотра передач детского канала «Бибигон» и т. д. Это не означает, что темы и сюжеты всегда должны быть строго заданы. Пусть дошкольники сами их придумают, используя свои впечатления. Надо только следить, чтобы они не играли в одну и ту же игру одинаково. И если сегодня дети продолжают игру в «доктора», которую начали вчера, педагог должен стремиться дать ей другое направление, чтобы она не продолжалась стереотипно, так как сформировавшийся эталон игрового поведения будет мешать развитию воображения и творческих способностей. При этом взрослый демонстрирует в игре способы разного поведения персонажа, учит ребенка согласовывать действия с партнерами.

Если дети испытывают трудности в согласовании ролей, целесообразно организовывать и проводить с ними образные игры, цель которых — изображение тех или иных персонажей, животных, вещей. Иногда необходимо отвлекать ребят от игрушек, от манипулирования ими. Игрушки должны быть лишь средством, помощниками в игре, а следовательно, иметь лишь подчиненное значение. Использование большого количества разнообразных игрушек может приводить к тому, что они становятся главным объектом игры, заслоняя собой отношения между людьми. А для того чтобы в игре появилась социальная направленность, дети должны прежде всего хорошо понимать специфику той или иной роли. Именно ролевые игры помогают дошкольникам сконцентрировать внимание на главных характерных особенностях изображаемых объектов. В качестве примера приведем игру «Изобрази фигуру».

### **«Изобрази фигуру»**

Водящий закрывает глаза и просит детей изобразить ту или иную фигуру. Дошкольники изображают действия людей, характерные для той или иной профессии, повадки разных животных и даже образы знакомых вещей. Открыв глаза, водящий «оживляет» по очереди каждого ребенка и побуждает его двигаться и действовать согласно логике изображаемой фигуры.

Побеждает тот, кто сумел максимально точно передать особенности изображаемых объектов.

Другая аналогичная игра состоит в том, что один ребенок или группа детей задумывает какой-либо объект или предмет. Его надо изобразить так, чтобы остальные участники игры догадались, кто или что было задумано. Вариантами такой игры могут служить игры «Магазин игрушек», «В мире животных».

#### **«Магазин игрушек»**

Игра проводится следующим образом. Дети встают в круг, и каждый придумывает, какой он будет игрушкой. Продавец (взрослый) предлагает игрушки покупателю (ребенку). Выбранную игрушку он заводит ключиком и показывает, что она умеет делать, и при этом на все лады расхваливает свой товар. Если покупатель приобрел игрушку, то они меняются ролями: «игрушка» становится покупателем, а покупатель — «игрушкой». Игра продолжается.

#### **«В мире животных»**

Играющие дети рассаживаются как будто для просмотра телепередачи. Ребенок — ведущий телепередачи «В мире животных» вызывает по очереди всех желающих, а те изображают различных животных, пытаются передать их повадки и т. п. Ведущий (сначала эту роль играет взрослый, потом ребенок) комментирует их выступления как телевизионные сюжеты.

#### **«Цирк»**

Мелом чертится круг — манеж. Дети садятся по кругу. Педагог исполняет роль инспектора манежа. Игра начинается с объявления инспектора манежа о начале представления и парада-алле. Все участники игры маршируют по кругу. Затем ведущий открывает программу и объявляет первый номер, но не называет, кто будет выступать. Дети по очереди выходят на манеж и изображают артистов цирка: они ходят по канату (гим-

настической скамейке), танцуют, как дрессированные лошадки, прыгают через обруч, как хищники... Завершается программа общим парадом артистов.

Игры такого типа следует проводить с детьми параллельно с формированием сюжетно-ролевой игры: они будут способствовать реализации детьми ролевых отношений. Кроме того, такие игры развивают воображение, которое необходимо для успешного обучения в школе.

При создании условий для формирования сюжетно-ролевой игры взрослым нужно учитывать несколько существенных моментов. Надо учить детей согласовывать не только роли с противоположным или одинаковым содержанием, но и роли, никак внешне не связанные между собой (врач — шофер). Важно побуждать ребят постоянно менять роли, а не закреплять их за собой (один ребенок все время врач, а другой пациент), чтобы каждый мог побывать и в главной и во второстепенной роли, независимо от особенностей своего характера и уровня игровых умений.

Особое место при формировании произвольности в общении ребенка со взрослым принадлежит играм «в детский сад» и «в школу». Целесообразно, чтобы каждый ребенок накопил богатый опыт проигрывания разных ролей: и учителя и ученика, и воспитателя и воспитанника детского сада. И самим взрослым надо постоянно учиться наблюдать, анализировать детскую игру, так как то, что в игре ребенка выделено особо — внешняя форма ролевого поведения или его содержание, — является, с одной стороны, показателем развития игровой деятельности, а с другой — критерием уровня развития произвольности в общении со взрослым.

Существуют специальные методики руководства сюжетно-ролевыми играми детей, разработанные учеными. Здесь особо отметим лишь те моменты, которые имеют непосредственное значение для подготовки детей к школе. При этом надо иметь в виду, что использовать эти приемы возможно лишь с детьми, имеющими определенный уровень развития игровой деятельности. Такие дети умеют действовать по сюжету, с помощью взрослого могут относительно самостоятельно его придумывать, умеют согласовывать роли хотя бы

с противоположным по смыслу содержанием, используют игрушки для разворачивания сюжета.

Чтобы проверить уровень развития игровой деятельности, нужно предложить ребенку сыграть в какую-нибудь игру. Для этого потребуется небольшой, но разнообразный набор игрушек, с помощью которого можно реализовывать различные типы сюжетов. Наблюдая за игрой ребенка, важно отмечать:

Как использует ребенок игрушки: как цель или как средство?

Есть ли у ребенка замысел игры?

Как он умеет согласовывать ролевые отношения?

Если ребенок показывает описанный выше уровень развития игры и имеет трудности в произвольном общении со взрослым, рекомендуется провести коррекцию этих трудностей с помощью специально организованной игровой деятельности.

### **Примерный план игр-занятий с детьми**

На *первом занятии* педагог проводит игру «Да и нет не говорите». Можно использовать и другие ее варианты, в которых вводятся дополнительные правила («черный, белый не упоминайте»). Игра поможет зафиксировать исходный уровень развития общения ребенка со взрослым.

На *втором занятии* можно также провести игру «Да и нет не говорите» или любой другой ее вариант, но теперь взрослый, отмечая ошибки ребенка, отбирает у него фанты, для того чтобы обратить внимание детей на второй смысл задаваемых им вопросов. Введение в игру подобной наглядной оценки помогает детям увидеть условность ситуации и понять двойственность занимаемой взрослым позиции. Включение этого варианта игры в систему занятий с детьми постепенно способствует формированию у них произвольного общения со взрослым.

*Третье, четвертое, пятое, шестое занятия* с дошкольниками могут быть посвящены самым разнообразным сюжетно-ролевым играм, начиная от традиционной «Дочки-матери» и заканчивая «Полетом на Луну».

Большое значение для психологической подготовки детей к учебной деятельности имеют игры в «Детский сад» и «Школу». При проведении их необходимо дать детям почувствовать специфику роли и позиции учителя. Задача педагога — научить каждого ребенка понимать и реализовывать ролевые отношения, чтобы он мог легко воспринимать учебные задачи и безболезненно переходить от игры к учению. Это удобно сделать в сопоставлении с хорошо знакомой им ролью воспитателя детского сада. Игре может предшествовать рассказ, а точнее, совместная беседа о детском саду, о школе, о взаимоотношениях воспитателя и детей, учителя и учеников.

По совету воспитателя дети могут продолжать играть в эту игру дома с куклами, игрушечными зверятами. Взрослый и в детском саду, и дома может косвенно руководить игрой, помогая детям развивать сюжет, разрешать возникающие по ходу игры конфликты.

Приведем возможные варианты этих игр.

### **Детский сад**

#### *Первый вариант*

Педагог побуждает ребенка принять роль воспитанника детского сада. Взрослый в роли воспитателя показывает разные модели поведения: то он строгий, сердитый педагог, то веселый, добрый, постоянно шутит и смеется. Ребенку все время приходится подыгрывать такому «воспитателю».

Если у дошкольника не получается исполнение роли, то ему помогают другие дети или взрослые: педагог и помощник педагога (или мама и папа), один из которых исполняет роль воспитателя, а другой — роль ребенка.

#### *Второй вариант*

Взрослый и ребенок меняются местами: ребенок принимает на себя роль воспитателя, взрослый — воспитанника детского сада. Педагог, с одной стороны, помогает ребенку создать сюжет, а с другой, подыгрывает ему и учит его согласованию ролей в игре.

*Седьмое, восьмое, девятое занятия* могут быть посвящены игре в «Школу». В этой игре дети осваивают отношения «учитель — ученик», причем, как мы уже отмечали, очень важно, чтобы ребенок побывал и в роли учителя, и в роли ученика. До и после игры взрослый рассказывает детям о существующих в школе порядках, обрисовывает взаимоотношения учителя и ученика, объясняет, что делают учитель и ученик на уроках и на переменах.

При организации игры в «Школу» также возможны различные варианты ее проведения, как было показано на примере игры в «Детский сад». Например, ребенок может исполнять роль ученика, а взрослый — роль учителя. В следующий раз они могут меняться ролями. В процессе игры в «Школу» воспитатель в роли ученика показывает ребенку-«учителю» примеры взаимодействия учеников между собой и тем самым учит его слушать других детей, понимать их, подчинять свою индивидуальную деятельность задачам и целям общей, коллективной деятельности. Когда ребенок исполняет роль учителя, как, впрочем, и воспитателя, важно, чтобы он обращал больше внимания не на внешнюю форму деятельности (звонить в звонок, ставить отметки), а на содержание (придумывать самостоятельно задачи, проверять правильность их выполнения, сравнивая свое решение с решением другого ребенка или взрослого, и т. д.).

Наблюдения за поведением детей показывают, что уровень развития сюжетно-ролевой игры тесно связан с уровнем развития произвольности в общении детей со взрослыми. Дети с импульсивным поведением в ситуации общения со взрослым показывают низкий уровень сюжетно-ролевой игры, в частности игры в «Школу». Дети «плохо слышат», то есть не слушают «учителя», вскакивают с мест, смеются. Внешними приемами, характерными для ролей учителя и ученика, охотно пользуются, как правило, все дети. Изображая учителя, они ставят отметки, звонят в звонок, «ученики» поднимают руку, встают при появлении «учителя». Однако дети с высоким уровнем произвольности в общении со взрослым ведут себя в игре в «Школу» по-другому: они слушаются «учителя», подыгрывают ему, просят у него помощи при выполнении различных заданий.

На *десятом занятии* для изучения изменений в произвольном общении ребенка и взрослого можно опять вернуться к известной игре «*Да и нет не говорите*».

Теперь в игре участвуют трое: два ребенка и взрослый или два взрослых и ребенок. Взрослый или один из детей отвечает на вопросы, а ребенок, имевший трудности в общении со взрослым, должен вести игру, контролировать ответы, при необходимости отбирать у других участников фанты.

Проведение такой игры дает возможность взрослым предварительно определить результаты коррекционной работы. При этом поведение ребенка необходимо сравнивать прежде всего с поведением, которое он демонстрировал вчера, позавчера, а не с неким возрастным уровнем.

Все перечисленные игры могут проводиться с дошкольником индивидуально или в маленьких группах по два-три человека. На этих занятиях целесообразно присутствие родителей, для того чтобы дома они смогли продолжить играть с ребенком. Не нужно повторять дома игры, используемые в детском саду, необходимо выбирать любые другие игры, но принципы их организации должны быть такими же.

Если работа проводится с ребенком, посещающим группу подготовки к школе, надо обязательно побеседовать с учителем (воспитателем), обратиться к нему с просьбой не ставить оценки ребенку. Дома родителям желательно попытаться проиграть содержание задач — предложить дошкольнику нарисовать то, что он понял, показать на игрушках условия задачи, обязательно попросить его придумать аналогичную задачу (упражнение).

Окончательные результаты проведенной работы можно проверить с помощью заданий «Кто больше», «Карандаши». Если после проведения занятий по представленному выше алгоритму ребенок успешно выполняет эти задания, понимает смысл вопросов, задаваемых взрослым, это означает, что у него сформировалась психологическая готовность к школе — а именно тот ее показатель, который «отвечает» за способность принятия учебной задачи. Если же он не справляется с заданиями, работу с ним следует продолжать.

## Формирование взаимодействия и общения со сверстниками в играх с правилами

Произвольное общение ребенка со взрослым — очень важный, но не единственный показатель психологической готовности к школе. Как уже говорилось, другим, не менее важным показателем является способность детей общаться и взаимодействовать со сверстниками по правилам.

Психологи доказали, что это имеет двойное значение для последующего школьного учения. Во-первых, только соответствующий уровень развития общения ребенка со сверстниками позволяет ему адекватно действовать в условиях коллективной учебной деятельности. Во-вторых, оказывается, что общение со сверстниками тесно связано с таким важнейшим элементом учебной деятельности, как учебное действие. Овладение учебными действиями дает ребенку возможность усваивать общий способ решения целого класса учебных задач.

Учителя начальных классов хорошо знают, какие трудности у детей вызывает решение косвенных арифметических задач, хотя они содержат те же самые зависимости между исходными данными числами, что и прямые задачи. Установлено, что умение решать прямые и косвенные задачи может служить показателем уровня развития произвольности в общении ребенка со сверстниками. Дети, которые без особых затруднений справляются и с прямыми, и с косвенными задачами, легко выделяют общий способ решения задач, а также показывают довольно высокий уровень произвольного общения со сверстниками.

Дети, которые не могут решать ни прямые, ни косвенные задачи, как правило, просто не владеют необходимыми для этого умениями и арифметическими действиями (сложением и вычитанием). Кроме того, выясняется, что в общении эти дошкольники не могут выйти за рамки своей позиции, посмотреть на ситуацию «другими глазами», то есть встать на точку зрения своего партнера.

Как же формировать необходимый для школьного обучения уровень общения ребенка со сверстниками?



Если произвольность в общении ребенка со взрослым формируется в сюжетно-ролевой игре, то, как утверждают ученые, общение ребенка со сверстником формируется в играх с правилами. Значит, ребенка надо учить играть в *игры с правилами*.

Игры с правилами самым непосредственным образом связаны с предстоящей учебной деятельностью и поведением учащихся в школе. Исследователи утверждают, что в таких играх происходит своеобразное моделирование, разыгрывание ребенком ситуаций и действий, в значительной степени приближенных к будущей учебной деятельности.

В играх с правилами ребенок, как это понятно из самого термина, учится подчиняться правилу, причем это правило становится для него внутренним. Эти игры, в отличие от сюжетно-ролевых, предполагают особый подготовительный этап — овладение принципом и правилами игры, характерными для нее способами действия. Деятельность ребенка на таком подготовительном этапе представляет собой своеобразный прообраз учебной деятельности с характерной для нее структурой, строением. Поэтому для занятий надо не только выбирать хорошо известные дошкольникам игры, но и придумывать совместно с ними новые, которые потребуют разработки своих правил.

Самое же главное с точки зрения подготовки к школе — то, что в играх с правилами дети учатся «деловому», содержательному общению со сверстниками, учатся согласовывать свои действия внутри одной команды. В игре с правилами, так же как и в сюжетно-ролевой игре, есть два рода отношений — соревновательные (между двумя участниками, командами) и отношения помощи, поддержки внутри одной команды. Для ребенка важны и те и другие, но особое место в психологической подготовке к школе занимают отношения внутри команды, внутри одного коллективного дела. Игра с правилами и у дошкольников, и у младших школьников являются своеобразной школой формирования коллективно-распределенной деятельности. Для этого можно и нужно предлагать детям совместные игры, организовывать любую совместную деятельность, осуществляемую по тем или иным определенным правилам (совместное рисо-

вание, сочинение сказок, где педагог учит детей согласовывать свои действия при решении общей задачи).

При проведении данной работы важно учитывать, что, как отмечают психологи, формирование произвольности в общении детей со сверстниками возможно лишь после того, как сформировано произвольное общение ребенка со взрослым.

Как научить ребенка играть в игру с правилами? На что надо обратить внимание, чтобы обеспечить с помощью ее достижение дошкольником такого уровня общения, когда ребенок систематически согласовывает свои действия с партнером и вместе с тем сохраняет устойчивое отношение к нему как к противнику по игре?

Организация совместной деятельности в форме игр-занятий предполагает использование взрослым следующих методических приемов:

□ введение в игру детей-«болельщиков», которые своим одобрением, поддержкой одного из участников помогают играющим установить соревновательные отношения;

□ введение в игру ребенка-«управляющего», который «дирижирует» игрой остальных участников, но сам в ней участия не принимает;

□ введением в игру детей-«управляющих» со взаимно противоположными позициями, которые в течение всей игры должны учиться удерживать общую задачу, сохраняя при этом соревновательные отношения;

□ обучение ребенка выполнению роли одновременно двух партнеров со взаимно противоположными интересами, формирование у него умения одновременно рассматривать сложившуюся ситуацию с разных сторон.

В любой игре с правилами все перечисленные приемы собраны воедино.

### **Примерный план игр-занятий по формированию произвольности в общении детей со сверстниками**

На *первом занятии* с ребенком проводится игра «Лабиринт» (или любая другая игра с правилами) для установления уровня произвольного общения ребенка со сверстника-

ми. При проведении данных игр рекомендуется не ограничивать детей во времени, так как при длительном взаимодействии ребята могут начать присматриваться к действиям партнера и учитывать их в своей деятельности, что положительно отразится на взаимодействии детей и результатах игры.

На *втором, третьем занятиях* взрослый также организует с детьми игру «Лабиринт», но теперь он переходит от пассивной роли наблюдателя к активной позиции советчика, сопереживающего успехам и неудачам детей. Находясь за рамками играми, педагог настойчиво советует, как вести самолеты по дорожкам лабиринта то одному, то другому ребенку, соотносить свои действия с действиями партнера.

На *четвертом, пятом занятиях* взрослый становится партнером ребенка по игре. Своими высказываниями, советами («Подожди, дай, я проведу свой самолет по дорожке») он помогает ребенку-партнеру строить совместную деятельность.

На *шестом, седьмом занятиях* важно уделить особое внимание формированию у ребенка соревновательных отношений с партнером в игре «Лабиринт». Для этого ребенка, у которого формируется произвольное общение со сверстником, нужно поставить в позицию «болельщика». Он не двигает самолеты по дорожкам лабиринта, а лишь болеет за одного из играющих, дает ему советы. Ему обязательно должен быть противопоставлен другой такой же «болельщик».

На *восьмом, девятом занятиях* в игру вводятся еще два участника, которые не двигают самолеты непосредственно, а управляют ими через своих товарищей. Данная позиция «управляющего» является коррекционной. Взрослый играет с одним из детей, который находится в роли «управляющего». Чтобы справиться со своей задачей, ребенок при этом должен договариваться с тем участником игры, который слушает и выполняет его команды, с другим «управляющим» и с тем ребенком, который двигает самолеты согласно инструкции другого «управляющего». Это очень важный и одновременно трудный этап работы, он требует к себе

особого внимания, и на нем необходимо задержаться некоторое время. Если ребенку очень трудно справиться с задачей, взрослый может ему помочь, выступая последовательно в роли то одного, то другого «управляющего».

*На десятом, одиннадцатом занятиях* взрослый проводит игру также с участием «управляющего», но теперь «управляющий» один. Взрослый играет с ребенком, находящимся в позиции «управляющего». При возникновении трудностей взрослый начинает обучать ребенка, включаясь в игру сначала на позиции «управляющего», потом одного из партнеров.

*На двенадцатом занятии* вновь проводится игра «Лабиринт» для изучения изменений в общении ребенка со сверстниками.

Для определения результатов работы с детьми им следует предложить задания «Косвенные задачи», «Три шашки».

Если ребенок показывает четвертый уровень развития произвольности в общении со сверстниками, то есть он пытается договориться и согласовывать свои действия с партнером в каждой конкретной ситуации, можно заключить, что у него сформирован необходимый для школьного обучения уровень общения со сверстниками.

Если этот результат не достигнут, работу с ребенком необходимо продолжить.

На протяжении всей индивидуальной работы с детьми необходимо участие родителей, чтобы описанные приемы закреплялись и использовались ребенком в повседневной жизни.

### **Формирование произвольного отношения к себе у дошкольника в режиссерской игре**

Третьим показателем психологической готовности ребенка к обучению в школе является отношение его к самому себе. Мы уже отмечали, что самооценка у дошкольников, как правило, всегда завышена, учебная же деятельность предполагает высокий уровень контроля, который должен базироваться на адекватной оценке детьми своих действий и возможностей.

Напомним, что, как показывает изучение самооценки детей, дошкольники и младшие школьники абсолютно по-разному, диаметрально противоположным образом оценивают причины ситуации, когда у них или у кого-то другого что-то не получается. Например, комментируя картинку, изображающую мальчика, который пытается поднять ведро с водой и не может это сделать, дошкольники уверенно отвечали: «Ведро тяжелое». Младшие школьники видели причину неудачи в другом: «Мальчик слабый».

Взрослым необходимо хорошо понимать, что детей с типично «дошкольным» отношением к себе, к своим и чужим неудачам нельзя учить по школьному типу. Очень часто такой опыт заканчивается значительными потерями в здоровье детей, возникновением отрицательного отношения к учению, учителю, школе.

Как же помочь детям сформировать адекватное отношение к себе и умение конструктивно оценивать причины своих трудностей и неудач?

Психологи подчеркивают, что завышенная самооценка свойственна дошкольнику не в силу его «нескромности» или «бахвальства», а потому, что он еще не умеет смотреть на себя со стороны, видеть ситуацию и других людей с разных сторон, не знает, как анализировать и сопоставлять свои и чужие достижения, и т. д. Ни в коем случае нельзя искусственно понижать самооценку ребенка. Надо учить его «видеть» других, показывать возможность перехода с одной позиции на другую при рассмотрении одной и той же ситуации, помогать ему встать на позицию учителя, мамы, воспитателя. В этом могут помочь «режиссерские» игры.

Психолог Е. Е. Кравцова подчеркивает, что режиссерская игра имеет большое значение в психическом развитии ребенка. Она выступает той начальной формой, из которой впоследствии развивается сюжетно-ролевая игра, и она же, на более высоком уровне, становится ее результатом, своего рода венцом сюжетно-ролевой игры. Режиссерская игра предполагает умение ребенка создавать и воплощать сюжет, требует от него одновременного исполнения множества ролей. Тем самым она стимулирует воображение ребенка и помогает ему вместить в свое «я» много разных образов и

ролевых позиций. Это приводит к разносторонней и более объективной оценке себя и поступков других людей.

Что нужно для того, чтобы научить ребенка играть в режиссерскую игру? Во-первых, для этого понадобятся мелкие игрушки и различные предметы, с помощью которых ребенок может разыгрывать сюжет. Во-вторых, необходимо участие взрослого, который своими вопросами стимулировал бы развитие игры, чтобы она не ограничивалась простым манипулированием предметами. К примеру: «Что это у тебя?», «Куда едет машина?», «Кто водитель?», «Что было до этого?», «Что будет дальше?» и т. д.

Режиссерские игры могут быть и коллективными, но и в этом случае в них предполагается исполнение одним ребенком нескольких ролей одновременно.

Доказано, что хорошим способом обучения режиссерской игре является игра-драматизация. Она представляет собой разыгрывание детьми определенных заранее заданных сюжетов (сказок, пьес). Однако следует иметь в виду, что игра-драматизация и режиссерская игра — не одно и то же. И при формировании у ребенка адекватного отношения к себе сначала надо учить детей играть в игру-драматизацию, а потом в режиссерскую игру. В режиссерской игре самое главное — умение создавать сюжет, соединять по смыслу отдельные предметы, действия, события и даже целые сказочные сюжеты.

Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими завышенную самооценку, предполагает проведение серии занятий-игр.

### **Примерный план занятий с детьми по формированию адекватной самооценки**

На *первом занятии* педагог учит детей режиссерской игре с использованием различных предметов. Для этого он учит детей соединять разные предметы по смыслу. Можно взять, например, кубики, на которых что-то нарисовано — окошко, лицо человека и т. д. Детей надо научить переосмыслить предметы и «подружить» их между собой. Например: «Вот ежик, вот бабочка, а вот поезд. Ежик сел на поезд и поехал к бабочке».

На *втором занятии* взрослый разыгрывает знакомую сказку и показывает ее с помощью мелких игрушек, геометрических фигур и других предметов, говоря за разных персонажей разными голосами. Таким образом он обучает детей игре-драматизации. Например:

— Однажды лисичка (треугольник красного цвета) подружилась с колобком (круг желтого цвета). «Колобок, колобок, давай с тобой дружить. Приходи ко мне в гости». «Но как же нам взяться за руки, ведь у нас нет ручек!» Лисичка говорит: «А давай песенки петь. А теперь давай разные истории рассказывать». Потом Колобок придумал: «Хочешь в догонялки играть? Кто будет убежать? Ты или я?» Лисичка отвечает: «Если я тебя догоню, то как будто съем, договорились? А если ты меня догонишь, то ты меня понарошку съешь».

Затем персонажи играют в догонялки, потом прощаются друг с другом и идут по домам. «До свидания! Приходи ко мне еще играть. А сейчас мне пора домой».

На *третьем занятии* взрослый начинает рассказывать и показывать историю, а закончить ее просит ребенка. Например, достает из шкатулки шнурок и говорит: «Я дождевой червячок, а зовут меня Ченя. Живу я в земле, но после дождя выползаю погреться на солнышко. Очень люблю путешествовать, но у меня нет друзей...»

На *четвертом занятии* взрослый просит ребенка самостоятельно рассказать и показать знакомую сказку.

На *пятом занятии* взрослый продолжает учить ребенка режиссерской игре. Он начинает рассказывать что-то обыденное, но вскоре события получают неожиданное развитие. Например: «Я шел по дороге и встретил — кого ты думаешь? Мышку. Она бежала и горько плакала...» и т. д. Свой рассказ взрослый сопровождает показом сказки (как в кукольном театре).

На *шестом занятии* взрослый также начинает разыгрывать какой-либо сюжет и просит ребенка продолжить или закончить его.

На *седьмом занятии* взрослый просит ребенка рассказать и показать, например, то, что он видел на прогулке, и т. д.

На *восьмом занятии* взрослый предлагает ребенку сыграть в режиссерскую игру самостоятельно и задает вопросы, стимулирующие игру.

На *девятом занятии* взрослый предлагает ребенку рассказать знакомую сказку. При этом чтобы убедиться, что ребенок овладел режиссерской игрой, он неожиданно меняет сюжет, например: «Мышка бежала, хвостиком махнула, а ее кошка съела», — и просит ребенка закончить сказку.

На *десятом занятии* детям предлагается выполнить задание «Ступеньки». Если ребенок показал результаты, по которым его можно отнести к третьей группе, это означает, что он психологически готов к школе. Если ребенка можно отнести ко второй группе, ему следует немного помочь, но вместе с тем ему не противопоказано обучаться в школе. Если же изменений в развитии произвольности не произошло, то причины этого следует искать в особенностях ребенка и состоянии его нервной системы.

Формирование произвольного отношения к себе, адекватной самооценки — один из самых трудных моментов в работе взрослых с детьми. Поэтому организация и проведение всех игр и заданий предполагают демонстрацию взрослым положительного отношения к ребенку. Ребенок должен быть уверен в хорошем отношении взрослого к нему.

Психологи отмечают, что, в отличие от других показателей психологической готовности ребенка к школе, отношение к себе изменяется чрезвычайно медленно. Поэтому, если снять все раздражающие нервную систему факторы (низкие оценки, позицию «плохого ученика»), то можно обучать такого ребенка к школе и одновременно, с помощью целенаправленно организованной режиссерской игры, менять отношение его к себе.



## Заключение

Завершая разговор о проблеме психологической подготовленности детей к школе, еще раз подчеркнем, что от ее эффективного решения в большой мере зависит и успешность школьного обучения ребенка, и благополучие дальнейшей жизни. Однако и педагоги и родители согласны с тем, что на сегодняшний день эту проблему никак нельзя назвать решенной. Многие дети, даже достигшие возраста семи лет, психологически плохо подготовлены к школе и, как следствие, с самого начала школьного обучения испытывают значительные трудности.

Поэтому одной из главных задач воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста как в детском саду, так и дома, как подчеркивают ученые — психологи и педагоги, должно являться целенаправленное формирование полноценной психологической готовности к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе представляет собой сложное образование, относящееся ко всем сферам жизни ребенка. В своем возникновении и формировании она неразрывно связана с основными закономерностями развития психики и, прежде всего, с прохождением ребенком кризиса семи лет, одновременно соединяющего и разъединяющего два периода в развитии детей — дошкольный и младший школьный.

Психологи доказали, что основу психологической готовности к школьному обучению составляют три вида отношений ребенка — отношения со взрослыми, со сверстниками и отношение к самому себе. Изменения в этих сферах обеспечивают качественные отличия дошкольного и младшего школьного периодов развития личности, а также переход от игровой к учебной деятельности в качестве ведущей.

Для успешного развития, а при необходимости и коррекции этих процессов рекомендуется организовать занятия с ребенком. Однако при этом необходимо учитывать, что, как показывают наблюдения, дети старшего дошкольного возраста в своем большинстве психологически не готовы к обучению школьного типа. Это означает, что обучение

их требует иных дошкольных форм и методов работы, и прежде всего широкого использования игры.

При формировании психологической готовности к школьному обучению особое внимание следует уделять трем основным видам игр — сюжетно-ролевым, играм с правилами и режиссерским играм. Нужно учить ребенка таким играм, широко использовать их в различных режимных моментах, приобщая дошкольников к неигровым видам деятельности, создавать оптимальные условия для овладения будущим первоклассником этими играми.

И, наконец, в заключение хотелось бы подчеркнуть самое главное. Для успешного воспитания ребенка, и в частности подготовки его к школе, очень важно, чтобы сами взрослые — родители, педагоги, воспитатели и учителя — развивали в себе самые главные способности — *видеть, понимать, любить детей*, не заглушали бы в себе развитие этих способностей профессиональными установками и стереотипными приемами. Важно, чтобы все те, кто ответствен за судьбу детей, живущих в XXI веке, берегли и всеми силами защищали самую счастливую пору жизни — дошкольное детство подрастающего поколения. И тогда, вполне возможно, сбудутся детские мечты и желания, и нашим детям на всю жизнь запомнится и первая воспитательница, и первая учительница, а школьные годы станут самыми светлыми и счастливыми.

## Литература

1. *Амонашвили, Ш. А.* В школу — с шести лет / Ш. А. Амонашвили. — М., 1986.
2. *Амонашвили, Ш. А.* Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. — М., 1983.
3. *Бабаева, Т. И.* У школьного порога / Т. И. Бабаева. — М., 1993.
4. *Бардин, К. В.* Если ваш ребенок не хочет учиться / К. В. Бардин. — М., 1980.
5. *Бардин, К. В.* Подготовка ребенка к школе / К. В. Бардин. — М., 1983.
6. *Васильева, Н. Н.* Развивающие игры для дошкольников : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. Н. Васильева, Н. В. Новотворцева. — Ярославль, 1996.
7. *Венгер, Л. А.* Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М., 1994.
8. *Венгер, Л. А.* Домашняя школа / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М., 1994.
9. *Виноградова, Н. Ф.* Готов ли ваш ребенок к школе / Н. Ф. Виноградова, Л. Е. Журова. — М., 1997.
10. *Газман, О. С.* В школу с игрой / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. — М. : Просвещение, 1991.
11. *Дьяченко, О. М.* Развиваем воображение / О. М. Дьяченко. — М., 1997.
12. *Карабанова, О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. — М., 1997.
13. *Князева, О. Л.* Веселые, грустные : учебно-наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. — М., 1998.
14. *Князева, О. Л.* Мы все разные : учебно-наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. — М., 1998.
15. *Кравцов, Г. Г.* Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности / Г. Г. Кравцов, Л. А. Кожарина, Е. М. Плашаева // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 11.
16. *Кравцов, Г. Г.* Шестилетний ребенок : психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — М. : Знание, 1987.
17. *Кравцова, Е. Е.* Нет ученья без игры / Е. Е. Кравцова // Игра и дети. — 2003. — № 1.

18. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение, 1991.
19. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение, 1996.
20. *Кравцова, Е. Е.* Развитие воображения / Е. Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 12.
21. *Кравцова, Е. Е.* Учите детей общаться / Е. Е. Кравцова, Т. В. Пуртова // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 10.
22. Мир детства. Дошкольник / под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. А. В. Запорожец. — М., 1979.
23. Мир детства. Младший школьник / под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. В. В. Давыдов. — М., 1981.
24. *Новикова, Т. С.* Значение игры для формирования учебной деятельности / Т. С. Новикова // Журнал практического психолога. — 2006. — № 6.
25. Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР / под ред. Л. А. Парамоновой. — М. : Просвещение ; Братислава : Словацкое педагогическое издательство, 1989.
26. *Филипчук, Г.* Знаете ли вы своего ребенка? / Г. Филипчук. — М., 1985.
27. *Хоментausкас, Г. Т.* Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментausкас. — М., 1989.
28. *Цукерман, Г. А.* Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. — М. : Просвещение, 1983.
29. *Юмашев, В. А.* Выходи играть во двор / В. А. Юмашев. — М., 1989.
30. *Яскевич, Г. Б.* Психологическая коррекция готовности детей к обучению в школе / Г. Б. Яскевич // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей / под ред. К. М. Корепановой. — М., 1999.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

---

### Приложение 1

**Е. Е. Кравцова**, докт. психол. наук, профессор

*Психологического института*

*им. Л. С. Выготского (Москва)*

#### **ИГРА И ОБУЧЕНИЕ**

Лекция для педагогов

**Ч**аша сегодняшняя лекция посвящена проблеме взаимоотношений игры и обучения. Тема эта очень интересная и невероятно сложная, хотя практиков дошкольного воспитания в течение длительного времени приучали считать по-другому. «Учи, играя» — что может быть более очевидным?

Действительно, набив множество шишек на собственном лбу и на лбах детей, взрослые убедились: обучать дошкольников, конечно, нужно. Но обучать их так же, как в школе, нельзя. Это невозможно. Тогда и появился призыв: «Использовать игру и игровые приемы при обучении малышей». Опять все казалось очевидным: взрослые стали вводить в скучные уроки детские игрушки, считая, что тем самым выполняют это требование.

— Вот раньше я учила, не применяя игру, — делилась опытом учительница шестилеток, — а теперь я ее широко использую. Например, раньше я говорила детям: «Дети, это буква “А”». А теперь к ним приходит утенок и говорит: «Дети, это буква “А”».

Но ни утенок, ни учительница, озвучивающая его поучительные речи, ни кукла Карлсон, которую можно увидеть висящей или сидящей в учебной зоне группы, не способны сами по себе превратить занятия в игру. Занятия при этом как были, так и остаются занятиями — уроками, строго регла-

ментированными взрослыми, где ребенок лишь пассивный исполнитель воли взрослого. При этом при взгляде со стороны может возникать видимость игры, даже видимость воображаемой ситуации. В одном детском саду, например, девочка индивидуально занималась с психологом. Она по его заданию играла с кубиком, как с собачкой. «Собачка» выполняла разные действия: прыгала, лизалась, лаяла... Казалось, девочка создала воображаемую ситуацию. Но после занятия она пришла в группу и сказала другим детям: «Тетя большая и умная. Дала мне кубик и сказала, что это собака. Если она так хочет, пусть, я буду слушаться». Оказалось, ни в какой воображаемой ситуации девочка не была, а просто выполняла инструкцию взрослого. Такая картина часто получается тогда, когда игры детей организует воспитатель. И старая дилемма: игра или обучение — поскольку «между игрой и обучением лежит пропасть» — никуда не исчезает. А подобные вышеописанным «игровые моменты» на занятии чреватые тем, что не получается ни игры, ни обучения. Более того, для детей подобное «включение» игры в обучение может оказаться серьезным шагом назад. Почему?

Вот в этом нам и предстоит разобраться.

Можно говорить об игре в двух аспектах: как о самоценной деятельности и как о форме, в которую может облекаться некая другая деятельность (в нашем случае — обучение). Любое обучение имеет под собой реальную основу. Когда мы сообщаем детям, что «дважды два — четыре», мы имеем в виду именно тот факт, что дважды два равно четырем. Игра же, как мы уже выясняли, имеет в основе своей воображаемую ситуацию, определяющуюся словами «как будто», «понарошку». Но дважды два равно четырем не понарошку. Это математическая реальность. Если при неразвитой функции игры предъявлять детям математический пример в контексте воображаемой ситуации, то это весьма негативно отразится на развитии ребенка. Не в том смысле, будто он не запомнит, что дважды два — четыре, или вообще не сможет научиться считать. Произойдет ошибка между разными установками, и такое обучение самым плачевным образом скажется на развитии воображения. Того самого воображения, которое является необходимым условием для дальнейшего успешного развития.

Иными словами, взрослые, возможно, достигнут своей ближайшей цели, но эта достигнутая цель окажется помехой ребенку в несколько отдаленном будущем.

Итак, игра может использоваться в качестве формы обучения только в том случае, если она уже состоялась, освоена и пережита ребенком в качестве самоценной деятельности.

Означает ли это, что в самоценной игре ребенок ничему не учится? Конечно, нет. Играя в парикмахерскую или в стройку, ребенок обязательно обучается навыкам обращения с предметами, общению с игровыми партнерами. Он приобретает и расширяет свой сенсорный опыт, опыт решения практических задач («этот кубик подходит, а этот нет») и т. п. Но подобное обучение является не целенаправленным, а случайным. Оно — «побочный эффект» процесса игры. И чем активнее, разнообразнее и ярче игры ребенка, тем больше этот побочный обучающий эффект. На это и должны быть направлены основные усилия педагогов и психологов детских садов.

Взрослому, организующему игру, нужно помнить: чрезмерное увлечение детей предметной стороной игры фактически разрушает игровую деятельность и сводит на нет ее роль в их психическом развитии. Если ребенок, включаясь в ролевую игру и принимая на себя, например, роль «врача», ограничивает свои игровые действия тем, что с удовольствием делает уколы, — это тревожный симптом. Такие ребята, ориентированные исключительно на предметную деятельность, составляют значительную часть в общем числе детей, не готовых школе.

В задачи взрослого, организующего детскую игру, входит переключение внимания детей с процессуальной стороны игры на эмоциональное отождествление себя с тем или иным персонажем или партнером. Быть врачом — значит не просто делать уколы, но заботиться о других, стараться им помочь, сделать так, чтобы они выздоровели. Быть шофером — это значит не просто водить машину, а заботиться о доставке грузов в срок, о том, чтобы все вещи были доставлены к месту в целости и сохранности, и т. д.

Овладение игрой имеет несколько ступеней. Сначала ребенок обучается принимать воображаемую ситуацию от взрослого.

Вот малыш трех-четырёх лет капризничает, плачет, не хочет одеваться. Можно его заставить. К сожалению, нам, взрослым, хватает физических сил, чтобы справиться с ребёнком этого возраста. А можно, например, сказать: «Ваня, к нам пришел какой-то плохой мальчик и не хочет одеваться. Прогони его и покажи, как надо одеваться». У Вани высыхают слезы, он машет на воображаемого малыша рукой и кричит: «Уходи», — а сам с удовольствием начинает одеваться. Что же произошло? А произошло то, что мы не захотели увидеть в плачущем ребёнке Ваню, а придали этой ситуации другой смысл, который и помог малышу справиться с собой.

Затем ребенок не просто принимает воображаемую ситуацию, но способен ее удерживать, развивать, переадресовывать.

Следующий этап — умение самостоятельно, без помощи взрослых, создавать воображаемые ситуации. Это можно наблюдать в режиссерской, образно-ролевой, сюжетно-ролевой игре.

Но наступает момент, когда ребёнку для создания воображаемой ситуации уже не нужны ни игрушки, ни даже предметы-заместители. Он умеет придумывать воображаемую ситуацию без опоры на предметы — овладевать ею и удерживать ее при помощи слов. Как отмечал Д. Б. Эльконин, дети часто уже не столько играют, сколько говорят об игре. Игра как бы начинает реализовываться в вербальном плане (от лат. *verbalis* — устный, словесный). Причем в вербальной игре ребенок не является исполнителем той или иной роли, а скорее придерживается позиции автора. На этапе вербализации воображаемой ситуации дети приобретают особую чувствительность к небылицам, «вракам», к игре «в слова» и словечки. Недаром Л. С. Выготский считал, что детское воображение, реализующееся в игре, трансформируется в дальнейшем в литературное творчество старших дошкольников.

С этого момента можно использовать игру в качестве формы обучения.

Вот ребенок учится писать палочки — неизбежный этап в обучении письму. Занятие это скучное, малышу неинте-



ресно, и вообще он устал. Но взрослый предлагает превратить лист бумаги в коробку с ячейками, а палочки — в конфеты или печенье, которые надо аккуратно уложить на место. И дело тут же становится интересным, и усталости как не бывало, и аккуратность не та, что при написании обычных палочек... И ребенок научается делать то, что предусмотрено обучающей программой. Но сработать этот прием может только в том случае, если ребенок, как уже выше было сказано, достиг в развитии игры стадии вербализации воображаемой ситуации. А вот с четырехлетним малышом не надо и пробовать прибегать к подобным ухищрениям. Они не принесут успеха. Есть и еще одна особенность, которую мы должны учитывать при использовании игры в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Экспериментальные исследования показали, что играм с реальным содержанием должны предшествовать аналогичные игры, но с условно протекающим процессом их реализации. Другими словами, если мы хотим использовать игру в почту для того, чтобы научить детей читать или создать условия для закрепления навыка чтения, мы должны дать детям опыт игры в почту, где они не читали бы реально, но осваивали социальные отношения. Это вполне соответствует мысли Д. Б. Эльконина о том, что освоение всегда предполагает два этапа: вначале этап осмысления действительности, связанной с человеческими отношениями, а затем уже этап, непосредственно отвечающий за освоение предметной действительности.

Кроме вербализации воображаемой ситуации, есть еще один показатель готовности ребенка принимать игру в виде формы обучения. Это его умение играть в игры с правилами.

Игровое правило выдвигается на первый план в результате развития сюжетно-ролевой игры.

С одной стороны, игра с правилами, так же как и сюжетно-ролевая, довольно хорошо известна взрослым. С другой стороны, если сюжетно-ролевую игру еще можно встретить в наших детских садах, то игра с правилами, похоже, совсем вымирает. В 50—60-х годах в Москве, например, еще было очень много закрытых дворов, где не ездили никакие машины и где главной формой деятельности детей была игра.

Среди самых разных видов дворовых игр особое место занимала игра с правилами. Она объединяла и больших и маленьких, учила ребят общаться, помогала найти им общий язык. Она была прообразом коллективной деятельности, учила нравственности и мужеству. А теперь маленькие дворы уступили место огромным пространствам, где хозяевами себя чувствуют разве что подростки. И игры с правилами уже не встретишь: многие современные дети и даже их родители не знают, что такое «штандр», «казаки-разбойники»...

Уходя из нашей жизни, игра с правилами оставляет нам многие нерешенные проблемы. Например, где, в какой деятельности можно научить детей договариваться друг с другом? Как научить детей уступать друг другу? Или вот вроде бы школьная проблема, но имеющая глубокие корни в дошкольном детстве: как научить ребенка слышать товарища, продолжать его мысль, то есть владеть коллективной учебной деятельностью?

Помните очень популярную игру, имевшую различные варианты: «Барыня прислала сто рублей, что хотите, то купите», «Да и нет не говорите», «Белое не берите, а о черном и не вспоминайте»? Современные дети в нее не играют. Чего они лишились? Попробуем в этом разобраться. Сделаем из этой игры современную методику — отбросим начало про барыню (многие дети и не знают, кто такая барыня). Сформулируем правило следующим образом: «Давай поиграем с тобой в игру. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь на них отвечать. Запомни только, тебе нельзя говорить два запрещенных слова: *да* и *нет*». Как видите, мы даже упростили правила, опустив названия цветов.

И вот на одной из консультаций у меня с мальчиком происходит такой разговор.

- Как тебя зовут?
- Петя.
- Ты ходишь в школу?
- Нет. (После некоторого раздумья.)
- Твой папа любит играть в куклы?
- Нет! (Весело смеется.)
- Тебя зовут Ваня?

- Нет, Петя.
- Какие слова нельзя было говорить?
- «Да» и «нет».
- А ты говорил?
- Не знаю. (После паузы.) Не говорил.

Что произошло? Почему дети, раньше легко справлявшиеся с этой игрой, теперь делают сплошные ошибки, хотя правила помнят? Потому что помнить правила — это еще не значит уметь их соблюдать. За словами взрослого ребенок не видит воображаемой ситуации и превращает игру в ситуацию общения. А согласно правилам общения со взрослым (другим, чем правила игры), взрослому нельзя лгать. Надо отвечать на все его вопросы, даже на такие смешные и нелепые. (Вспомните девочку, которую удивило нелепое предложение психолога поиграть кубиком, как собачкой.) Отсюда и многочисленные ошибки. Но это еще полбеда. А вот и беда.

Урок в первом классе. Учительница предлагает задачу: «Дети поехали за грибами. Мальчики собрали пять грибов, девочки — на два гриба больше. Сколько грибов собрали дети?» Обычная задача. Давайте посмотрим, как дети ее решают. Одни дети начинают считать, морщат лоб, загибают пальцы, пока не видит учительница, прибегают к другим доступным им приемам счета. А вот другие дети (их, как правило, в классе до 50 %) поднимают руки, едва учительница успела произнести последние слова. Они забрасывают педагога вопросами: «А куда ездили дети? А им мама разрешила?» Вопросы перемежаются воспоминаниями: «А мы в прошлом году собрали целое ведро грибов», «А я в лесу видела мухомор» и т. п.

Что же происходит с этими детьми? Может быть, они больны? Нет, они абсолютно нормальны. Они просто не играли в игры с правилами и поэтому не видят контекста ситуации, не понимают смысла задаваемого взрослым вопроса, превращают решение задачи в обыденное общение со взрослым.

Чтобы таких ситуаций на уроке не возникало, с детьми в качестве подготовки к обучению нужно играть в игры с правилами. Игры с правилами имеют одну важнейшую особенность — в них всегда есть предварительный этап, на ко-

тором оговариваются условия игры. К примеру, дети со взрослым играют в «Вышибалы». Играющие договариваются, что вышибала (взрослый) будет кидать мяч, не переступая начерченной линии (или линии на ковре, на паркетe и т. п.). Те, кого вышибают, бегают только в определенном поле, не пересекая его границ. А те, кого заденет мяч, должны вылететь из игры и ждать, пока кто-то из играющих поймает «свечку» или последний игрок команды выручит остальных, если ему удастся увернуться от мяча во время десяти бросков. Эти правила надо запомнить, им надо подчиняться. Это необходимые условия самой возможности игры, что очень напоминает условия решения математической задачи. Правилами задается способ деятельности. Сначала игровой, а затем, очень скоро, — учебной.

Итак, мы выяснили, что использование игровой формы в обучении дошкольников не является, безусловно, органичным для детей. К этому моменту детей тоже необходимо готовить. И главным условием использования игры как формы целенаправленного обучения является развитие игры как самоценной детской деятельности. В связи с современным состоянием игры детей надо обучать играть — причем в разных возрастах надо обучать детей разным формам игры.

Ребенок должен последовательно овладеть всеми видами игровой деятельности. Способность к созданию воображаемой ситуации на словах и способность к участию в играх с правилами являются необходимыми условиями для использования игры в качестве формы обучения, когда игра раздвигает свои границы и правило может быть помещено внутрь игровой формы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьев, С. В.* Игровая психолого-педагогическая диагностика развития / С. В. Григорьев. — М., 2004.
2. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение, 1966.
3. *Кравцова, Е. Е.* Развитие воображения и коррекция детей с трудностями в поведении / Е. Е. Кравцова, А. А. Нураханова, В. В. Степанова. — Смоленск : СГПИ, 1992.

## Приложение 2

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С МАТЕМАТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Рекомендации педагогам из опыта работы  
МДОУ № 73 Автозаводского района Н. Новгорода  
(зав. Т. Я. Панкова)

**Д**идактические игры, применяемые на занятиях по развитию элементарных математических представлений, по форме можно условно разделить на словесные, подвижные и настольные. Психологами доказано, что мышление дошкольника является наглядно-образным, поэтому целесообразно использовать на занятиях с детьми игры чисто словесного типа. Подвижные игры, в свою очередь, делятся на игры с предметами и без предметов (в данном случае вместо предмета ребенок использует свое тело). Настольные игры можно разделить на объемные и плоскостные. Игры могут делиться также на индивидуальные, коллективные и командные. Разумеется, данная классификация условна и каждая игра одновременно может принадлежать к нескольким типам.

Учитывая современные условия образовательной среды, требования к ее оснащению, дидактическая игра должна характеризоваться такими критериями, как компактность, многофункциональность, эффективность. Современный педагог нуждается в такой игре, которую удобно хранить, можно достаточно долго использовать на занятиях во многих возрастных группах, которая обеспечивала бы желаемый педагогический эффект.

Например, можно просто попросить детей повторить действие за воспитателем, а можно поиграть с ними в игру «Зеркало». Стремясь как можно лучше исполнить роль «зеркала», дошкольник более точно справляется с заданием, чем если бы он точно повторял движения за педагогом. Другая игра — «Секрет» — сама по себе вызывает интерес у ребенка: он стремится узнать, что за картинка спрятана под крутящимся кругом с вырезанным сектором.

Таким образом, для того чтобы игра была наиболее эффективной, педагогу необходимо обеспечить условия в образовательной среде, которые активизируют воображение ребенка, способствуют пробуждению у него желания выполнять определенное действие. Например, педагог на занятии спрашивает: «Сколько палочек нужно отложить, чтобы получить число пять?» При создании игровой ситуации тот же вопрос будет звучать иначе: «Палочки отправились в гости к мальчику. Сколько палочек должно прийти к мальчику, чтобы у него собралось пять гостей?»

Педагоги убеждены: необходимо стремиться к тому, чтобы игра не была просто формой, а несла смысловое содержание, давая развитию ребенка нужный импульс. Например, детям предлагается задача: сколько колечек от пирамидки нужно взять, чтобы разложить их три раза по два. Можно спросить ребят, кто решил задачу правильно: Знайка или Незнайка, предложив на выбор правильный и неправильный ответы. А можно сказать, что фокусник хочет продемонстрировать фокус, и показать на подносе три закрытые коробочки. В каждой коробочке лежат по два колечка, которых дети пока не видят. Нужно угадать, сколько же колец понадобится для выполнения фокуса, а после нескольких ответов детей проверить, выкладывая колечки на поднос. Даже такой, на взгляд взрослого, незамысловатый прием детям и впрямь кажется фокусом. И они такие «фокусы» готовы разгадывать вновь и вновь.

Воспитатели и специалисты нашего дошкольного учреждения используют на занятиях различные подвижные игры и двигательные игровые формы, преобразуя привычные развлечения в двигательные коллективные дидактические игры. Например, используем крупное домино с геометрическими фигурами: раздаем каждому ребенку по одной-две карточки и просим детей по очереди выкладывать решение на полу. Или вместо того, чтобы «проходить» лабиринт на листе бумаги, моделируем его на полу, используя веревку, и просим воспитанников пройти по ней, а «заблудившимся» детям показываем, куда ведет веревочка. На музыкальных, физкультурных занятиях побуждаем детей «превращаться» в фигуры, изображая углы и тела вращения, или

просим изобразить, как действует циркуль, рисуя круги на полу ногами.

Специалисты в области детской игры отмечают, что, постепенно взрослея, дети переходят от индивидуальных игр к коллективным. В пять-шесть лет командная игра становится важным стимулирующим фактором для детей. Стараюсь не подвести команду, ребенок стремится правильно выполнить задание.

Целесообразно организовать игру так, чтобы дети в процессе ее обучали друг друга. Например, чтобы обучить счету и составлению примеров из цифр и знаков в пределах десятка, используем игру «Счетная машина». Педагог, предварительно разделив детей на две команды и вручив каждому участнику карточку с цифрами и знаками, просит на полу выложить пример. На первом этапе, работая в командах, дети подсказывают друг другу решения. Впоследствии в группах выделяются лидеры, которые справляются с заданием быстрее других и тем самым не дают проявить себя тем ребятам, кто понимает, как надо выполнять задание, но делает это пока еще медленно. Таких лидеров на следующем занятии педагог назначает судьями. Таким образом, оставляя их в игре и одновременно отстраняя от непосредственного участия в выполнении задания, даем возможность продвинуться остальным.

Игры коррекционного плана включаем в занятия. Используем в работе игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы. Вот как, например, проходит игра, одновременно закрепляющая знание основных геометрических фигур и тренирующая волевою сферу ребенка. Детей делят на две команды. Педагог поочередно показывает каждой команде карточки с изображением геометрической фигуры. По взмаху руки педагога дети хором должны назвать фигуру. Вначале ребята не выдерживают и, не дождавсь сигнала, выкрикивают правильный ответ. При этом они теряют очко. После нескольких таких ошибок ребята становятся более внимательными. Тогда педагог начинает специально сбивать их с толку. Вместо взмаха руки чешет затылок или делает вид, что готовится взмахнуть рукой, а сам топает ногой. Так, в веселой

и непринужденной обстановке, дети приучают себя сдерживать эмоции, при этом закрепляя и знание геометрических фигур.

Особо хочется остановиться на играх объемного плана. К сожалению, их не так много используют на занятиях. А ведь игры объемного плана не только развивают у детей чувство пространства, тренируя геометрическое воображение, но и наиболее для них естественны. Подрастая, ребенок познает мир не на картинках, а с помощью предметов.

Широко известную игру «Блоки Дьенеша» мы выполняем в объемном варианте. В игре «Геометрическая пирамидка», собирая пирамидку из целых объемных фигур и их частей, дети знакомятся с многогранниками, телами вращения, учатся из двух фигур получать новую. А в пособии-игре «Число» воспитанники знакомятся с числами до трех с помощью объемных изображений, которые можно брать в руки, нанизывать на шнурок, различать по цвету и составлять из них новые числа.

Таким образом, применяя игры и игровые формы на занятиях по развитию элементарных математических представлений, педагоги нашего ДОУ отдают предпочтение подвижным и объемным играм. В работе с детьми воспитатели стараются использовать игру не как отвлекающую форму, а как средство, несущее смысловое содержание, опираясь при этом на воображение ребенка. Постепенно, учитывая возраст детей, включаем в работу не только индивидуальные игры, но и коллективные, а в старшем дошкольном возрасте — командные. А самое главное, мы всегда помним и руководствуемся золотым правилом: игра должна быть такой, чтобы процесс обучения детей математике был для них интересным и полезным.



## Содержание

<i>Введение</i> .....	3
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ</b>	
Понятие психологической готовности ребенка к школе .....	6
Кризис семи лет .....	13
Ведущая деятельность дошкольника .....	18
Структура учебной деятельности .....	21
Произвольное общение с окружающими как ключевая предпосылка готовности детей к учебной деятельности .....	24
<b>ИГРОВЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ</b>	
Диагностика психологической готовности детей к школе .....	32
Формирование произвольности в общении ребенка со взрослым в сюжетно-ролевой игре .....	53
Формирование взаимодействия и общения со сверстниками в играх с правилами .....	64
Формирование произвольного отношения к себе у дошкольника в режиссерской игре .....	68
<i>Заключение</i> .....	73
<i>Литература</i> .....	75
<i>Приложения</i> .....	77
<i>Приложение 1. Е. Е. Кравцова. Игра и обучение</i> .....	77
<i>Приложение 2. Особенности использования дидактических игр с математическим содержанием для обучения дошкольников</i> .....	85

*Лещинская-Гурова Ольга Владимировна*

**ИГРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ**

*Программно-методическое пособие  
«Филиппок»*

Редакторы *Е. Б. Носова, Н. Ю. Андреева*

Корректор *В. А. Ерохин*

Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 16.09.2009 г.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура «SchoolBook». Печать офсетная.  
Усл.-печ. л. 5,34. Тираж 200 экз. Заказ 1650.

Нижегородский институт развития образования,  
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.  
*www.niro.nnov.ru*

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

