МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Использование дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе»

Студент _____ (подпись) Черенкова Валерия Дмитриевна

Научный руководитель _____ (подпись) Медведева И.А.

Нормоконтролёр _____ (подпись) Бузыкина Ю.С.

Рецензент к. псх. н., доцент кафедры
«Защита в чрезвычайных ситуациях»
ПКИТ (филиал) ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского» _____ (подпись) Бочкарева Л.П.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2021 № 18)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 23.06.21 № 8)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Бузыкина Ю.С.

Пенза 2021

Содержание

Введение…….3

Глава I. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика дошкольного возраста……...12

1.2. Содержание понятия психологической готовности к школьному обучению. Правила диагностики…….38

1.3. Дидактическая сказка и ее роль в развитии детей дошкольного возраста……...53

2. Глава II. Изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов готовности к школе

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….59

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных……..65

Выводы…….83

Заключение……..87

Список используемых источников……89

Приложение 1……..96

Приложение 2……... 104

Введение

В дошкольном возрасте, важном для личностного развития ребенка периоде, происходит становление многих психологических механизмов и образований. Это достаточно продолжительный этап развития, внутри которого психологи выделяют младший (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-7 лет). Каждый из этих периодов характеризуется своими психологическими образованиями. Существуют заметные различия в психологии младшего и старшего дошкольников.

Младший дошкольный возраст характеризуется резким возрастанием самостоятельности ребенка, которая помогает ему выйти за пределы его семейного мира. В этот период появляется потребность взаимодействия с другими детьми. У ребенка все больше накапливается индивидуальный опыт, который уточняет представление ребенка о собственных способностях и возможностях. Эта информация является основой для формирования образа своего «Я».

Чем старше становится ребенок, тем более значимыми для него становятся сверстники - их общество и их оценки. Опыт общения со сверстниками является для ребенка, во-первых, возможностью для сравнения себя с «себе подобными», во вторых - основой формирования коллективного опыта и навыков самостоятельной деятельности.

Деятельность со сверстниками в основном осуществляется в игре. Игра в дошкольном возрасте имеет определенную динамику развития, и по своему содержанию заметно меняется от младшего к старшему дошкольному возрасту.

До четырех лет игра преимущественно предметная, с помощью которой ребенок познает физические свойства предметов, их отличительные и объединяющие признаки, усваивает общественную функцию предметов, развивает свою моторику и т.п.

Для старшего дошкольника характерен высший уровень игровой деятельности - сюжетно-ролевая игра, в которой дети моделируют мир взрослых людей. Предметом детской игры становится взрослый человек как носитель определенных общественных функций. В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений. В сюжетно-ролевой игре происходит рождение смыслов человеческих действий: от подражания ребенок переходит к осмыслению того, что делает взрослый человек. Игра является также средством развития коммуникативных навыков ребенка. Вследствие того, что игра требует соблюдения определенных правил, она является одной из линий развития произвольности ребенка. В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка, в ней возникают новые мотивы деятельности. Поскольку сюжетно-ролевая игра – коллективная деятельность, и поведение ребенка в игре контролируется другими детьми, от своих непосредственных желаний ребенок переходит к желаниям - намерениям. В ситуации игры произвольность ребенка зачастую выше, чем в обычных бытовых ситуациях. Игра развивает многие психические функции: творческое воображение, произвольная память, речь, внимание.

По мнению Д.Б. Эльконина игра сама в себе содержит свою гибель. Из неё рождается потребность в общественно-значимой и оцениваемой деятельности. Никакая другая деятельность не приближает ребенка к смене социальной роли, как игра. Для гармоничного развития ребенка, для формирования оснований к переходу к новой для него социальной позиции – позиции школьника – игра является необходимой деятельностью. Именно в игре образуется базис для смены ведущего вида деятельности. «Наигравшийся» ребенок без особых трудностей переходит к учебной деятельности.

Детские игры неоднородны по своему содержанию, игровому материалу и формам организации. В разных классификациях выделяют игры творческие и игры с правилами. Сюжетно-ролевая игра относится к

творческим видам игр. Среди игр с правилами особое место занимают дидактические игры.

Дидактическая игра является одним из действенных средств интеллектуального развития и воспитания ребенка, помогающим формированию его интереса к познанию, развитию психических функций, а также инициативности, фантазии, умений пользоваться разнообразными знаками и символами.

По своему содержанию дидактические игры могут быть направлены на определенную предметную область изучения ребенком окружающего мира – математические, исторические, природоведческие и т.д. По материалу и формам они делятся на игры с предметами и игрушками и словесные игры.

Особую привлекательность для старшего дошкольника представляют дидактические игры, построенные на сказочном сюжете. Известно, что дошкольный возраст - возраст сказок. Сказка привлекательна для ребенка тем, что при соприкосновении с ней, ребенок встает на позицию главного героя, которому он сопереживает, с кем он всегда себя идентифицирует. Преодолевая препятствия со сказочным персонажем, он ощущает себя, сильным, умным, добрым, справедливым и т.п. Сказка обладает огромной обучающей силой, поскольку она учит не прямо, не директивно, поэтому обучение с применением сказки очень действенно. Реалистичный рассказ с его причинно-следственными связями менее правдоподобен для ребенка, чем сказка. Реалистичный рассказ не соответствует внутреннему миру ребенка.

Дидактическая сказка помогает детям успешнее усваивать новые представления и понятия о явлениях и предметах. Способ усвоения окружающего мира через дидактическую сказку увлекательнее и интереснее. Кроме того, она содержит не только обучающий, но и воспитывающий потенциал.

Изучаемый материал в дидактической сказке подается в яркой и образной форме, которая соответствует ее сюжету. В дидактической сказке символы и предметы, к которым нужно вызвать интерес, одушевляются и

попадают в мир сказочных образов. Известный психолог и психотерапевт Дорис Бретт писала: «Нам, взрослым, следует помнить, что если мы хотим научить ребенка чему-либо или передать ему какую-то важную мысль, нужно делать так, чтобы это было узнаваемо, удобряемо и понятно» [53]. Дидактическая сказка соответствует всем этим условиям.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что доказано влияние дидактической сказки на всестороннее развитие личности дошкольника. Особое место дидактическая сказка занимает в процессе подготовки детей к началу школьного обучения.

Психологическая готовность к школе в целостной системе её составляющих - мотивационной, коммуникативной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, - является необходимым условием успешного освоения ребенком новой социальной позиции и учебной деятельности.

Мотивационная готовность к школе является базовым компонентом психологической готовности и характеризуется определенным уровнем развития интереса к процессу познания, осознанным желанием учиться и стремлением добиваться учебных успехов. Мотивационная готовность включает готовность ребенка к принятию новой социальной позиции – «позиции школьника», которая предполагает определенный круг долженствований и соответствия.

Коммуникативная готовность предполагает сформированность у ребенка навыков общения и коммуникативных качеств, необходимых для общения как со сверстниками, так и с учителем, а также способность к коллективным формам деятельности.

Интеллектуальный компонент психологической готовности к школе является важной предпосылкой успешности обучения, поскольку отражает сформированность психических функций, мыслительных процессов, без которых решение учебных задач будет ребенку не под силу. Способность обобщать, сравнивать предметы окружающей действительности, классифицировать их по существенному признаку, устанавливать причинно-

следственный связи, делать выводы, обобщения, умозаключения на основе имеющихся данных – необходимое условие для начала школьного обучения.

Эмоционально-волевая готовность включает сформированность у детей определенных навыков управления своим поведением, эмоциональную устойчивость и относительную положительную эмоциональную стабильность, способность поддерживать необходимый для учебного процесса уровень умственной активности, умение преодолевать трудности, соответствовать заданным правилам, выполнять задания, в том числе не самые привлекательные. Волевая готовность связана с волевым действием и включает сформированность таких его компонентов, как способность принимать решения, ставить цель, намечать внутренний план действия, выполнять его, проявляя при необходимости волевое усилие.

Начиная со старшего дошкольного возраста детей, родители и такие институты социализации, как дошкольные образовательные учреждения, организации дополнительного образования ориентируются на предстоящее школьное обучение детей. Одним из наиболее важных вопросов развития становится подготовка ребёнка к школе. Решение этого вопроса происходит путем создания условий и применения разнообразных средств для формирования психологической готовности детей к школе.

В психолого-педагогической теории и практике доказана значимая роль дидактической сказки для интеллектуального и личностного развития детей-дошкольников. Очевидна важная роль этого средства работы с дошкольником и в процессе его подготовки к школьному обучению. Однако анализ психолого-педагогической литературы указывает на недостаточное число исследований по изучению влияния дидактической сказки на отдельные компоненты психологической готовности детей к школе.

Целью данного исследования, выполненного в рамках магистерской диссертации, стало изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе для применения диагностических данных в коррекционно-развивающей

работе с детьми старшего дошкольного возраста, а также в консультативной практике педагога-психолога с родителями и педагогами, воспитывающими детей данной возрастной категории.

Объект исследования - компоненты психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: дидактическая сказка как средство формирования компонентов психологической готовности к школе.

Гипотеза: использование дидактической сказки способствует формированию психологической готовности к школе. Наиболее эффективно дидактическая сказка воздействует на такие компоненты психологической готовности к школе, как интеллектуальная и коммуникативная готовность.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по вопросам развития детей в старшем дошкольном возрасте и психологической готовности к школе.
2. Проанализировать содержание разработанных дидактических сказок для детей дошкольного возраста. Составить серию дидактических сказок, направленных на развитие компонентов психологической готовности к школе.
3. Сформировать выборку исследования, подобрать диагностический комплекс для диагностики компонентов психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.
4. Провести первичную диагностику психологической готовности к школе детей сформированной выборки.
5. Реализовать процесс обучения детей экспериментальной группы с использованием разработанных дидактических сказок.
6. Провести повторную диагностику психологической готовности к школе детей экспериментальной и контрольной групп.

7. Проанализировать диагностические данные. Сформулировать выводы.

Методологическую основу и теоретическую базу исследования, проведенного в рамках данной магистерской диссертации, составляют теория учебной деятельности П.Я. Гальперина; содержательные идеи личностно-ориентированного образования, изложенные в работах В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина; концептуальные идеи развития познавательной активности дошкольников, представленные в работах А.Л. Венгера, А.К. Марковой, В.С. Мухиной, Г.И. Щукиной, А.М. Щетининой и др.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад №11 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей» г. Заречного Пензенской области. Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста - воспитанники двух подготовительных групп в количестве 53 человек.

Исходя из цели, гипотезы и поставленных задач, был составлен диагностический комплекс по изучению таких компонентов психологической готовности к школе, как мотивационный, коммуникативный и интеллектуальный. Изучались также показатели психосоциальной зрелости детей.

Изучение психосоциальной зрелости позволило выявить уровень способности ребенка ориентироваться в окружающем мире, его базовые знания о мире людей, мире вещей и природном мире.

Мотивационный компонент психологической готовности к школе изучался по таким показателям, как готовность к школьному обучению и сформированность внутренней позиции школьника.

Коммуникативная готовность определялась по уровню представлений ребенка о нормах, правилах, средствах и способах общения, а также по показателям инициативности в процессе коммуникации, чувствительности к воздействиям сверстников и преобладающему эмоциональному фону.

Компонент интеллектуальной готовности изучался по показателям развития логического мышления, зрительной и слуховой памяти, внимания и речи.

В ходе исследования были использованы следующие **методики**:

- методика А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко (субтест «Общая осведомленность»);

- Ориентировочный тест школьной зрелости (вербальный субтест методики Я. Йирасека);

- методика «Две школы» Л.А. Венгера;

- субтест «Отношение ребенка к школе» из диагностического комплекса готовности к школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко;

- методика диагностики коммуникативных навыков Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой;

- методика по изучению представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения М.И. Лисиной;

- методика по исследованию логического мышления «Нелепицы» автор Р.С. Немова;

- методика для изучения слуховой памяти «10 слов» А.Р. Лурия;

- методика по изучению зрительной памяти «10 картинок» М.М. Семаго;

- методика по изучению объема внимания «Запомни и расставь точки» П.Я. Гальперина и С.Л Кабыльницкой;

- методика оценки переключения и распределения внимания «Проставь значки» Пьерона-Рузера;

- методика для определения продуктивности и устойчивости внимания «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской.

- методика изучения связной речи «Пересказ текста» В.И. Яшиной.

Для математико-статистической обработки данных был использован метод Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Научная новизна исследования заключается в уточнении представлений о роли дидактической сказки в формировании компонентов психологической готовности к школе. Установлена эффективность использования дидактической сказки в образовательно-воспитательном процессе работы с дошкольниками в процессе формирования интеллектуального и коммуникативного компонентов психологической готовности к школе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных диагностических данных в консультативной деятельности педагога-психолога по вопросам развития детей старшего дошкольного возраста. Разработанный комплекс дидактических сказок может быть использован в ходе развивающих занятий с дошкольниками, в том числе для формирования компонентов психологической готовности к школе.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка используемых источников и двух приложений. Список литературы включает 74 источника. Объем диссертации составляет 110 страниц машинописного текста.

Глава I. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования

2.1. Общая характеристика дошкольного возраста

Игра огромное значение имеет для ребенка дошкольного возраста и его психического развития. В дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности. В этот период происходит смещение интересов ребенка к миру социальных отношений. Он по-прежнему продолжает овладевать большим количеством предметов, учится определять их функциональное назначение, расширяет свое представление об их свойствах и признаках, однако деятельность ребенка направлена, прежде всего, на познание социальной действительности и моделирование мира взрослых.

Роль сюжетно-ролевой игры в жизни дошкольника всесторонне и полно была описана в работах многих ученых, таких как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Ф.И. Фрадкина, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.

Игра представляет собой тип символико-моделирующей деятельности [28, с.122]. В процессе игры дошкольника захватывает эмоционально насыщенный процесс. Основной мотив игровой деятельности – не стремление выиграть, а просто играть.

Ролевая игра дошкольников включает содержание и сюжет.

Содержание игры – это наполнение сюжета конкретными действиями и взаимоотношениями. Игра детей в разные возрастные периоды имеет совершенно разное содержание. Развитие содержания детской игры проходит путь от непосредственной предметной деятельности проигрываемой роли, к взаимоотношениям между людьми, и наконец, к играм, сюжет которых подчиняется правилам общественного поведения между взрослыми. Игра отражает ту сферу человеческих отношений, к которой ребенок наиболее чувствителен. Играя в «семью» роль «мамы» может быть наполнена разным

содержанием. Одна мама будет всегда ругаться, ставить в угол ребенка, другая будет читать книги, рассказывать сказки, и петь колыбельные.

В игре ребенок старается понять цели и мотивы действий взрослого, которые наблюдал ближайшем окружении, прежде всего, в семье, а также в фильмах, мультфильмах, на улице, в разных ситуациях социального взаимодействия.

Сюжет игры отражает ту область действительности, которые дети воспроизводят в игровом действии (семья, школа, больница и т.д.). Сюжет напрямую зависит от условия жизни ребенка и от его знаний об окружающем мире. Развитие сюжетной линии игры идет параллельно с расширением кругозора ребенка и погружением в жизнь окружающих его взрослых. Меняется и время продолжительности игры. Если еще в младшем дошкольном возрасте (3-4 года) продолжительность игры детей составляет всего 10-15 минут, то с увеличением социального опыта длительность игры к 4-5 годам увеличивается до 40-50 минут, а в старшем дошкольном возрасте игра может длиться от нескольких часов до нескольких дней.

Играя вместе со сверстниками, дети учатся общаться, принимать точку зрения других, выходить из конфликтных ситуаций. Развитие игры проходит ряд этапов.

В раннем детстве дети играют в одиночку, их игра направлена на познание свойств и функций разных предметов, в обществе сверстников на данном этапе развития ребенок не нуждается.

Следующий этап становления координации игровых взаимодействий характеризуется игрой-наблюдением [32, с.163]. Дети начинают наблюдать за игрой других ребят со стороны, но все еще не предпринимают попыток взаимодействия друг с другом.

Параллельная игра – игра рядом, но не вместе, между детьми начинается взаимодействие на основе использования общей игрушки. Дети, играя вместе, выполняют схожие действия, но в непосредственный контакт со сверстником все еще не вступают.

Игра-сотрудничество выступает, по сути, первой совместной игровой деятельностью детей. Игра по-прежнему направлена на взаимодействие с предметами, однако игровые действия требуют установления контактов с партнерами по игре. Дети заранее договариваются о выборе ролей, основным правилом становится: выполнять действия согласно своей роли.

И наконец, игра приобретает совместный, коллективный характер. Основным содержанием игры становится выстраивание взаимоотношений между персонажами на основе непосредственного и опосредованного опыта детей. Игры с одним сюжетом могут не только часто повторяться, но и развиваться, дополняться различными деталями и продолжаться в течении долгого времени.

Таким образом, развитие игры напрямую связано с овладением ребенком своим поведением и навыками взаимодействия внутри группы сверстников. По мнению Д.Б. Эльконина, значение игры определяется тем, что она затрагивает наиболее все стороны психического развития ребенка, развития его личности и его сознания [72].

Игра развивает у ребенка мотивационно-потребностную сферу, помогая осознавать и ориентироваться в смыслах и задачах действий людей определенной сферы деятельности, она формирует социальные мотивы, способствует овладению ребенком планированием сознательных намерений и выстраиванию иерархии мотивов. Интересно то, что именно в свободной от принуждения эмоционально окрашенной деятельности ребенка зарождается контроль за собственным поведением и психическими процессами. Реализуя эталон (роль) в игре ребенок учится соответствовать его образу, таким образом он осуществляет контроль за своей деятельностью и эмоциями, сам еще того не осознавая.

Игра способствует развитию внимания и памяти по линии усиления произвольности этих познавательных процессов, а также позволяет ребенку анализировать свои поступки, действия и чувства, соотносить их с познаваемыми и усвоенными правилами поведения. В игре зарождаются и

другие формы деятельности – конструирование, рисование. Она же стимулирует и речевое развитие ребенка - в игре ребенок быстрее овладевает связанным высказыванием.

Во время игры также зарождается и формируется воображение – психическая функция, с помощью которой происходит формирование новых образов путем переработки продуктов восприятия, а также представлений, полученных в прошлом опыте. Это особый присущий только человеку психический процесс, который еще до начала рисования, конструирования или любой другой деятельности позволяет представить готовый результат. Воображение ребенка сильно отличается от воображения взрослого. Взрослый всегда опирается на свой прошлый опыт и хранящиеся в памяти образы, все, что он может это только применять различные их комбинации. Жизненный опыт ребенка еще очень беден, его не смущают небылицы и необычные решения, в этом и заключается как недостаток, так и преимущество детского воображения. Мечты взрослого выступают как мотив к действию. Ребенок же фантазирует просто, чтобы фантазировать, наслаждаясь самим процессом создания новых волшебных ситуаций и героев. Его фантазии ярко окрашены эмоционально, однако последовательность и логика в его воображении отсутствуют, так как он еще не знает «как бывает», а «как не может быть». Именно воображение позволяет ребенку активно играть с предметами-заместителями [30, с.35]. Если в младшем дошкольном возрасте предмет-заместитель должен по форме и по свойствам напоминать замещаемый предмет, так коробка может стать сундуком для сокровищ, а карандаш – ложкой, шприцом или волшебной палочкой, то в старшем дошкольном возрасте дети могут использовать предметы совсем не похожие на замещаемые. Они часто с большим удовольствием используют для игры природные материалы (листики, палки, камешки и др.).

Фантазии возникают у дошкольников совершенно спонтанно под влиянием эмоционального переживания. Так наткнувшись на какой-то

предмет или посмотрев мультфильм, ребенок погружается в мир фантазий. Однако воображение дошкольников носит еще непроизвольный характер, они еще не умеют управлять этой деятельностью.

В дошкольном возрасте ситуацию социального развития можно представить таким образом: ребенок – предмет – взрослый. Взрослый для ребенка уже начитает выступать не только как конкретный индивид, но и как образ, носитель общественных функций, т.е. доктор, продавец, полицейский, учитель и т.д.

Переход к дошкольному возрасту ознаменован появлением феномена «Я - сам». У ребенка появляется потребность действовать самостоятельно, подражая взрослому. В этом смысле ребенок приближается к миру взрослых, пытаясь действовать как взрослый. Но, в силу возраста функции взрослого человека он выполнять еще не может. Таким образом, противостояние между «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого приводит к формированию и овладению ребенком новым видом деятельности – сюжетно-ролевой игрой.

Кроме сюжетно-ролевой игры дошкольник включен в другие виды деятельности, среди которых изобразительная деятельность, конструирование, сказкотворчество. Эти продуктивные виды деятельности так же, как и игра моделируют взаимоотношения между людьми и предметы окружающего мира.

Изобразительная деятельность, к которой относится рисование, аппликация, лепка, несет художественно-образное начало. В характере таких работ всегда прослеживаются личностные качества автора. Конструирование направлено на решение каких-либо технических задач, будь то модель здания, машины или других конструкций [3, с.176]. В данном виде деятельности необходимо определенное взаимное расположение элементов и их частей. В процессе конструирования происходит формирование способности ребенка к планированию деятельности.

Продуктивная деятельность детей часто задаётся взрослым дома или в детском саду. Ребята проявляют огромное стремление к созданию того или

иного продукта и расширению за счет этого своих познавательных способностей, овладению рядом процессов и качеств, эмоциональной областью и волевой сферой развития. Посредством такой целенаправленной деятельности наблюдается более яркое и управляемое развитие характера ребенка и его индивидуальных черт. Продуктивная деятельность также способствует формированию зрительной памяти ребенка, развитию детской речи, воображению, наглядно-образному мышлению, восприятию, вниманию, памяти, умению анализировать, синтезировать и обобщать. Активно происходит развитие сенсорных и умственных способностей, общей и мелкой моторики руки, глазомера, координации движений. Происходит формирование аккуратности, упорства, усидчивости, целеустремленности. Ребенок учится продолжительно удерживать внимание на одном виде деятельности, не бросать начатое, доводить работу до конца. Он учится выполнять задание в определенной сложившейся ситуации, составлять план действий, выносить на общее обсуждение свой замысел, воплощать коллективные сюжетные композиции в ярких динамических образах. Творчество детей приобретает активный, инициативный и самостоятельный характер.

Занятия, включающие в себя продуктивные виды деятельности, способствуют подготовке ребенка к школьному обучению. При организации таких занятий, необходимо обеспечить эмоциональную стабильность ребенка, задать мотив для предстоящей работы, отобрать материал и задания опираясь на возможности, интересы и предпочтения детей, предоставить широкий выбор художественных материалов, среди которых они самостоятельно смогут выбрать что-то интересное для себя. Необходимо дать ребенку право самостоятельно определиться с порядком действий для достижения задуманного результата.

Для детей старшего дошкольного возраста очень важным является внимание взрослого к результату их деятельности. Ребенку необходимо получить от взрослого соответствующую поддержку. Пренебрежительное

отношение взрослого к деятельности и интересам ребенка негативно влияет на формировании его личности, и может дать толчок для зарождения комплекса неполноценности.

Общение со взрослым в дошкольном возрасте приобретает две новые формы, которые носят внесиуативный характер – общение выходит за границы непосредственной наглядной ситуации разговора. Речь является для внеситуативного общения основным средством. Деловое сотрудничество в три – четыре года переходит в познавательную форму общения. На первый план выходит внеситуативно-познавательная форма. Познание является ведущим мотивом данной формы общения. Оно входит в состав познания физического мира совместно со взрослыми – процесс «теоретического» сотрудничества. Наступает так называемый «возраст почемучки», ребенок постоянно пытается освоить новую информацию, узнает у взрослого что из чего сделано, как это работает, задает вопросы о животных, погоде, природе и т.п. Ребенок может по нескольку раз переспрашивать об одном и том же, он просто пытается понять, правильно ли он усвоил данный взрослым ответ. Не следует игнорировать такие вопросы ребенка. Ответы взрослого влияют в немалой степени на формирование его личности, поскольку взрослый является авторитетом для ребенка, и каждый задаваемый им вопрос очень важен для маленького почемучки. На вопросы ребенка необходимо отвечать исходя из его возраста, ответ должен быть кратким и понятным для ребенка, без терминов и не знакомых, а главное трудных для понимания ребенка слов.

Следующим этапом для общения в дошкольном детстве является внеситуативно-личностная форма, она появляется в шесть – семь лет. Эта высшая форма общения для дошкольного детства. Общение приобретает личностный характер. Она является способом познания не предметного мира, а социального. Внеситуативно-личностная форма общения имеет самостоятельный характер и ее уже можно считать коммуникативной деятельностью. Ребенок начинает затрагивать новые темы для обсуждения со взрослым. Так ему становится интересна жизнь взрослого человека, его

работа, его увлечения. Взрослый для старшего дошкольника является источником социального знания и примером поведения и реакций на различные ситуации. Новая форма общения проявляется в разнообразной деятельности - трудовой, игровой, познавательной. Общение теперь выступает не только как аспект сотрудничества со взрослым, но имеет и самостоятельное значение. Особенность этой формы общения заключается в том, что дети пытаются в разговоре выйти на уровень взаимопонимания и сопереживания.

Общение со сверстниками в дошкольный период также претерпевает ряд изменений. Младший школьный возраст по сравнению с периодом раннего детства характеризуется резким увеличением невербальных средств общения при взаимодействии со сверстниками. Сюда можно отнести и выразительные жесты, и эмоциональное подкрепление обращения, и различные восклицания.

Партнерство и налаживание контакта между младшими дошкольниками, а также организация и развитие игры происходит за счет взаимных и поочередных подражательных действий. В три – четыре года сверстник все еще является лишь включенным в совместную практическую деятельность, индивидуальные черты ребенка еще остаются невидимыми для его партнера [68].

К четырем годам для ребенка его партнер по игре становится все более значимым. В четыре-пять лет ребенок рассматривает сверстника уже как равноправного. Сравнивая и противопоставляя ему себя, он пытается познать собственное поведение и эмоции. Благодаря общению в рамках симметричных отношений ребенок реально оценивает собственные достижения и возможности в различных видах деятельности, определяет качества своей личности.

Дети активно взаимодействуют друг с другом в разных ситуациях: в режимные моменты, в игре, труде, на занятиях. Особое значение имеет общение между дошкольниками в игре, здесь оно наиболее полно

проявляется и развивается. Следом за развитием общения ребенка со сверстником совершенствуется и игра. У детей возникает большое количество совместных задач: игра, навязывание собственных образцов, контроль за выполнением действий партнера, сравнение с собой и оценка поведения. Такие коммуникативные задачи ставят перед ребенком потребность в усвоении соответствующих действий: сожалеть, приказывать, настаивать, спорить, отстаивать свою точку зрения и т.п. Общение со сверстником очень насыщено эмоционально, дети используют гораздо больше экспрессивно-мимических проявлений, чем при общении со взрослыми. Эмоциональные состояния носят разнообразный характер от сочувствия до гнева, от радости до разочарования и уныния. Чаще чем со взрослым ребенок вступает в споры и конфликты с другими детьми, но также чаще он одобряет сверстника [22].

Контакты детей дошкольного возраста носят нерегламентированный характер. В процессе взаимодействия движения их раскованы, дети могут кривляться, прыгать, придумывать новые слова, сочинять небылицы, хвастаться, обзываться или дразнить друг друга.

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает видеть индивидуальность сверстника, придает ему статус значимого для общения лица. Общение со сверстником становятся все более значимым. В общении детей начинает преобладать внеситуативно-личностное общение.

Старший дошкольный возраст характеризуется нарастанием важности его общения со сверстниками. Общение в рамках симметричных отношений имеет все большее значение для осознания ребенком себя. Гораздо проще сравнить ровесников с собой, в то время, как взрослый человек является для ребенка недосягаемым эталоном. Обмен оценочными воздействиями помогает ребенку видеть себя глазами других и сформировать определенное отношение к ним. Анализ результатов деятельности других людей научает ребенка анализу результатов своей деятельности. Общение в среде

сверстников формирует способность оценки другого человека, что, в свою очередь, способствует формированию критериев самооценки.

Оценки сверстников менее значимы в младшем дошкольном возрасте, в старшем дошкольном возрасте их значимость повышается. В младшем дошкольном возрасте наблюдается равномерное распределение положительных и отрицательных оценок сверстников. В старшем же возрасте преобладают положительные оценки.

Младшие дошкольники еще неспособны к обобщению действий сверстников и дифференцировке близких по содержанию качеств. Дети этого возраста оказываются наиболее восприимчивыми к оценкам со стороны сверстников [61, с.65]. Наиболее высокого уровня сравнение себя с другими детьми достигает в старшем дошкольном возрасте. Накопленный опыт дает возможность оценивать поведение сверстников. Прежде всего, ребенок научается оценивать деловые качества, умение вести успешную совместную деятельность и нравственные качества: аккуратность, справедливость, трудолюбие и т.д. Ценностная система, транслируемая ближайшим взрослым окружением, определяет взаимное оценивание детей.

К старшему дошкольному возрасту происходит существенное расширение диапазона моральных установок. Ребенок устойчиво ориентируется в понятиях «хорошо» и «плохо», умеет применять их по отношению к себе и сверстникам. В этот период нормы морали закрепляются в сознании детей и уже направлены на более широкий круг лиц.

Дошкольнику гораздо проще оценить сверстника, чем себя. Его он оценивает более объективно, более требовательно относится к нему.

Дети проявляют разные позицией общения.

Эгоистическая позиция проявляется в агрессивном отношении к другим детям и смещении внимания к предметам. Представление о сверстниках у таких детей нарушено, а вот на новые игрушки, принесенные другими, эти дети обращают свое внимание. Такое отношение вредит,

прежде всего, самому ребенку. Эти дети чаще занимают позицию «не принимаемых».

Конкурентная позиция проявляется в том, что ребенок хорошо понимает, как нужно вести себя, чтобы получить одобрение сверстников и взрослых. Такие дети часто удостаиваются похвалы со стороны взрослых признания в группе сверстников. Однако их общение строится на мотивации самоутверждении. Им свойственно завистливое отношение к успехам других детей. Такая позиция хотя и выступает как характерная особенность поведения в общении со сверстниками в данном возрасте, однако она, как правило, сглаживается к началу школьного обучения.

Гуманная позиция характеризуется положительным отношением к сверстникам. Ребенок чувствителен к состоянию внутреннего мира своих сверстников, учитывает их интересы, настроение, охотно делится с ними игрушками, помогает им, получая от этого удовлетворение и радость.

Рассмотрим процесс формирования самосознания в этом возрасте.

Формирование полноценного самосознания относится к основным новообразованиям данного возрастного периода. У детей этого возраста появляется относительно устойчивая, сравнительно осознанная система понимания самих себя.

Представление о себе имеет многокомпонентную структуру. В процессе самопознания проявляется когнитивный компонент - знание о себе в образе качеств своей личности, внешних особенностях, возможностях, способностях, умениях, навыках, своей значимости в социальных взаимоотношениях и т.п. Различные переживания и эмоции, отражающие личностное отношение к своим действиям, знаниям и представлениям составляют эмоционально-ценностное отношение к себе. Этот компонент самосознания обнаруживает себя в непосредственно эмоциональных реакциях и оценочных суждениях детей. Детям старшего дошкольного возраста доступен уже процесс саморегуляции – организации своего

поведения, что является результатом самопознания и составляет волевой компонент самосознания.

Содержанием представлений о себе в дошкольном детстве является отраженные им свои свойства, качества, возможности. Посредством опыта в различных видах деятельности, взаимодействия со взрослыми и сверстниками постепенно дети накапливают данные о своих возможностях. Опыт ребенка и информация, полученная в процессе общения, способствует формированию у него образа своего «Я». Знания о самом себе ребенок получает, взаимодействуя с людьми, сопоставляя себя с ними, сравнивая результаты собственной деятельности с результатами деятельности других детей.

Самооценка, как центральный компонент структуры личности, активно развивается в дошкольном возрасте. Самооценка дошкольника носит эмоциональный характер. Ребенку легко оценить себя положительно. Лишь незначительное число детей этого возраста имеют отрицательную самооценку.

Неадекватная самооценка связана с тем, что ребенку-дошкольнику с трудом дается отделение своих умений и результатов своей деятельности от собственной личности в целом. Дошкольнику, даже старшему, трудно сознаться в том, что он сделал или поступил плохо. Не смотря на знание о том, что хвастаться некрасиво, он старается совершить уловку, выдумывает разного рода достижения. Ребенок часто, когда приписывает себе определенные качества, не до конца понимает значение слов, осознавая только его оценочный смысл: так делать хорошо. Здесь и появляется различие самооценки с реальной картиной вещей [57].

Детям дошкольного возраста трудно прийти к осознанию своих качеств еще и в силу того, что они еще не в полной мере овладели анализом своей психической жизни. Отсюда появляется гордость детей за те качества, которыми они обладают в малой степени. У ребенка проявляется активное желание показать свою ценность для окружающих. Если же товарищи и

взрослые не обращают внимания на его положительные качества, то ребенок наделяет себя вымышленными.

Самооценка корректируется с возрастом, и становится более реальной. Продуктивные виды деятельности помогают зарождаться самооценке, ведь именно здесь ребенок может проанализировать и сравнить свой результат с результатом окружающих. Оценить себя правильно легче, когда есть реальная вещь: аппликация, рисунок, фигурка из пластилина. Ребенок шести – семи лет адекватно оценивает возможности физического, личностного и умственного развития [3, с.177].

В старшем дошкольном возрасте оценки детей становятся более обоснованными. Ближе к семи годам у детей складывается более адекватная самооценка, и они реально оценивают себя в различных видах деятельности [21, с.39].

Помимо собственных качеств дети в этом возрасте стремятся к осмыслению чужих мотивов и поступков. Свое поведение они объясняют исходя из собственного опыта и мнения высказанного взрослым. Осознание своих переживаний и эмоционального состояния происходит также постепенно.

На оценку дошкольником самого себя огромное влияние оказывают оценки взрослого окружения. Самое негативное воздействие оказывают оценки, занижающие способности и возможности ребенка. Завышенные оценки искажают представления ребенка о его возможностях, формируют склонность к преувеличению своих результатов. Однако они могут сыграть положительную роль при освоении ребенком новой деятельности, могут повысить уверенность ребенка, его направленность на результат. Неумеренное немотивированное завышение оценок деятельности ребенка и ее результатов создает основу формирования комплекса исключительности, что чревато инфантилизацией, задержкой личностного развития.

Наиболее полезным для развития дошкольника является точное представление ребенком результатов своей деятельности, что возможно при

адекватной оценке со стороны взрослого. Если у ребенка уже сформировалось представление о собственных действиях, оно поможет ему критически отнестись к оценкам взрослых, и, в отдельных случаях, противостоять им. Старший дошкольник уже не всегда может быть согласным с внешней оценкой его деятельности и достигнутого им результата. Если младший дошкольник некритично относится к мнению взрослых о себе, то в 5-6 лет дети овладевают преломлением оценки взрослого сквозь призму установок и выводов собственного опыта. Для старшего дошкольного возраста характерным является отделение себя от оценки другого. Интенсивный процесс общения со взрослыми и другими детьми, а также собственный опыт практических действий способствует познанию ребенком пределов своих сил и возможностей. Более подвержены влиянию оценок взрослого дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе.

В возрасте шести – семи лет дети начинают давать более адекватную оценку своим возможностям, а также начинают замечать успехи товарищей. Если удовлетворение мотивов, связанных с притязанием на признание ребенка в среде взрослых и сверстников не происходит, то ребенок стремиться привлечь к себе внимание всеми доступными для него способами. На этом этапе могут проявиться формы поведения, ведущие к нарушению правил.

Дошкольный возраст характеризуется также формированием такого показателя развития самосознании, как осознание себя во времени. Если в период раннего детства ребенок ощущает только настоящее временное пространство, то дошкольник начинает понимать свое прошлое. В этот период происходит накопление и осознание своего опыта. Дети старшего дошкольного возраста проявляют интерес к тому, что было несколько лет назад, просят взрослых рассказать, какими они были, что делали, когда они были «маленькими». Феномен «амнезии детства» проявляется в том, что сами помнят лишь некоторые эпизоды своего более раннего возраста.

Дошкольник еще не до конца осознает изменения, происходящие с ним, но он понимает, что раньше был маленьким, а теперь подрос. Одновременно у него появляется интерес к прошлому близких ему людей.

В дошкольном возрасте формируется способность анализировать не только свое прошлое, но и будущее. Дети начинают мечтать о том, как они пойдут в школу, как будут учиться, какую профессию выберут, когда вырастут, какие успехи их ждут.

Осознание ребенком самого себя ознаменовывает новый этап его развития.

В дошкольном возрасте происходит половая социализация и половая дифференциация. Ребенок принимает ценности своего пола, усваивает социальные стремления, установки, стереотипы поведения своего пола. Ребенок осознает различие мужчины и женщины не только по внешним отличиям: одежда, внешность; но и в манере поведения. Здесь же происходит осознание понятий о мужественности и женственности. Дети начинают выбирать вид деятельности, игры, общения исходя из половых дифференцировок. В шесть – семь лет ребенок выстраивает свое поведение в соответствии с половой принадлежностью, которая является необратимой.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается эмоционально-волевая сфера. Воля является сознательным регулированием поведения и деятельности, она проявляется в преодолении преград на пути к достижению цели. К компонентам волевого действия относятся побуждение, осознание и борьба мотивов, принятие решений и их исполнение. Также его можно обозначить как целеустремленность, сознательная направленность самого себя и на достижение результата [67, с.56].

Одним из самых важных приобретений в дошкольном возрасте является замена «полевого» поведения на «волевое». «Полевое» поведение, характерное для раннего детства, импульсивно и ситуативно. Спонтанно возникшие переживания как бы управляют деятельностью ребенка, под их влиянием он действует не задумываясь. Внешние же предметы, компоненты

ситуации, окружающие ребенка, определяют цель и содержание его деятельности. К началу дошкольного возраста, к трем годам, под влиянием развития личного действия и самосознания, у ребенка появляются личные желания, которые влияют на его активность. Этим и ознаменовано формирование волевых действий. Ребенок овладевает способностью преодолевать ситуативную зависимость в своем поведении. Изменяется не только содержание, но и структура поведения и деятельности, формируется усложненная их организация.

В дошкольном возрасте в рамках развития волевого действия ребенок овладевает целеполаганием. Он научается планировать свою деятельность и осуществлять контроль за ней. Этот процесс начинается с постановки цели.

Личные желания, появляющиеся у ребенка, способствуют формированию «внутренней» целенаправленности, которая опирается на его стремления и потребности. На предыдущем возрастном этапе целенаправленность больше носит характер постановки, нежели достижения цели. От цели малыш может легко отказаться и заменить ее другой под влиянием внешних факторов [28, с.176].

Развитие целеполагания в дошкольном возрасте идет по пути самостоятельной постановки целей, изменяющихся с возрастом по содержанию. Сиюминутные желания и интересы становятся основой для постановки цели младших дошкольников. В старшем же дошкольном возрасте устанавливать цель ребенок может не только посредством собственных желаний, но и учитывая желание окружающих.

Волепроизвольность выражается в свободном выборе цели, поведения, которые все больше определяются не внешними обстоятельствами, а мотивом самого ребенка. Выбранную цель объясняет мотив, побуждающий дошкольника к деятельности [54].

В дошкольном возрасте начинает формироваться соподчинение мотивов - все мотивы начинают подчиняться ведущему, который и определяет поведение ребенка в конкретной ситуации. Соподчинение

мотивов позволяет ребенку выстраивать свои действия, целью которых будет достижение отдаленного мотива. Дошкольник осознает внутреннюю борьбу мотивов, в результате чего ему необходимо выбрать мотив самостоятельно Важно и то, что яркое эмоциональное событие может с легкостью разрушить всю систему мотивов, вследствие чего нарушаются хорошо известные ребенку правила.

Первоначально соподчинение мотивов у ребенка дошкольного возраста происходит в процессе общения со взрослым. Мотивы соотносятся под влиянием старшего, который и производит контроль. Позже наличные обстоятельства, наличная ситуация начинают являться основой для возникновения соподчинения мотивов. Старший дошкольник может стремиться к достижению ряда непривлекательных или нейтральных целей ради какой-то значимой для него [52, с.63].

На смену непосредственному поведению приходит внеситуативно-личностное, в котором направляющая роль принадлежит идеальной мотивации, а примером служит нравственная норма.

В период раннего детства мотивы ребенка импульсивные, мало осознанные. Содержание мотивации маленького ребенка определяет предметная деятельность и общение со взрослым. К старшему дошкольному возрасту круг мотивов увеличивается, хотя еще плохо осознаются детьми. Они проявляют интерес к содержательной стороне новых видов деятельности, а также непосредственно к самому их процессу. Наиболее значимыми в дошкольном возрасте являются игровые мотивы. На занятиях, построенных на основе игры, в том числе дидактической, усвоение новых знаний происходит более быстро, и эти знания более прочные [34, с.163].

В мотивационной сфере наравне с соподчинением мотивов в дошкольном возрасте происходит развитие нравственных мотивов. Еще в три – четыре года нравственные мотивы либо вовсе отсутствуют, либо оказывают незначительное влияние в борьбе мотивов. К четырем – пяти годам они становятся достаточно весомыми для многих детей. А в пять -

семь лет они начинают играть особо важную роль. Определяющими по своей силе влияния на соподчинение мотивов нравственные мотивы становятся в возрасте семи лет. Потребность самого ребенка определяется социальными нормами [51, с.86].

Весь дошкольный возраст имеет определенные особенности борьбы мотивов. Влияние сильных эмоций велико и они лежат в основе импульсивных действий. Старшему дошкольнику уже доступно подавление аффекта, хотя дается ему с большим трудом. Также больших волевых усилий требует преодоление мотивов, связанных с органическими потребностями.

Дети остро переживают конфликт между общественными и личными мотивами. Ради достижения цели дошкольник может приложить волевые усилия. Ряд условий способствует удержанию и достижению цели у детей старшего дошкольного возраста:

- сложность задачи;

- ограниченное время ее выполнения;

- опыт успеха и неудач в деятельности: старший дошкольник уже понимает, что достижение результата возможно, когда деятельность подкреплена волевым действием. У младшего дошкольника переживание удачи или неудачи не связано с волевым действием. Средний дошкольный возраст характеризуется переживанием успеха или неуспеха в деятельности, причем неудачи отрицательно сказываются на настойчивости детей, а успех стимулирует ее. У детей старшего дошкольного возраста влияние имеет достаточно сложный характер. Успех, как правило, дает детям стимул к преодолению трудностей, однако у некоторых детей неуспех также оказывает положительное действие, появляется интерес к решению сложной задачи. Недоведение дела до конца оценивается ими отрицательно;

- внимание взрослого к деятельности ребенка. Объективность и доброжелательность оценки взрослого помогают ребенку сосредоточиться на достижении результата;

- способность ребенка прогнозировать будущий результат своей деятельности [61, с.165].

Постепенно дети осваивают внутреннюю регуляцию действий. Их действия приобретают произвольный характер, формируется способность управлять собой. Различные виды деятельности, в которые включается дошкольник, способствуют развитию произвольности.

Произвольность в двигательной сфере наиболее интенсивно развивается по достижению трех лет. В предметной деятельности происходит формирование двигательных навыков детей. Дошкольник впервые ставит целью деятельности овладение движением, которое развивается, автоматизируется, контроль осуществляется на основе сенсомоторного образа.

Управление собственным телом протекает по типу манипуляции внешними предметными действиями. Дети трех – четырех лет еще не могут сохранять неподвижность позы. Управление собой в четыре – пять лет происходит под контролем зрения. Из-за этого дети легко поддаются влиянию внешних факторов. К пяти – шести годам дошкольник овладевает некоторыми приемами, помогающими им не отвлекаться. Двигательные ощущения осуществляют контроль за их поведением. Управление собой имеет характер автоматичности действий. В старшем дошкольном возрасте дети без прикладывания особых усилий удерживают статичную позу достаточно продолжительное время [24, с.112].

Период дошкольного детства характеризуется интенсивным развитием познавательных мотивов. В младшем дошкольном возрасте познавательные задачи еще часто подменяются игровыми. Детям четырех – семи лет свойственна настойчивость в выполнении поставленных познавательных задач, которая со временем усиливается. Старшие дошкольники все больше отделяют игровые мотивы от познавательных.

В дидактической игре с детьми старшего дошкольного возраста на первый план выходят познавательные мотивы. У детей появляется

потребность в решении не только игровой задачи, но и умственной, которая в данном возрасте приносит ребенку не меньшее удовольствие.

Гораздо ярче, чем в раннем детстве у ребенка наблюдается интерес к миру взрослого. Он стремиться овладеть теми видами деятельности, что им еще не доступны, на основе чего и зарождается сюжетно-ролевая игра. Произвольное общение со взрослыми формируется к шести – семи годам. Дети умеют удерживать контекст общения и осознают позицию взрослого с одной стороны, как участника общения, а с другой как источника правил. Произвольное общение проявляется в адекватном отношении к просьбам и заданиям взрослого, а также в способности выполнить их в соответствии с усвоенными правилами.

По линии усиления произвольности в старшем дошкольном возрасте начинают протекать и психические процессы – мышление, память, воображение, речь, восприятие.

Рассмотрим особенности развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст характеризуется изменением всех свойств и видов внимания. Происходит увеличение его объема: ребенок начинает действовать с двумя-тремя предметами одновременно. Доведение многих действий ребенка до автоматизма способствует возрастанию возможности распределения внимания. Оно приобретает большую устойчивость, что дает возможность к выполнению пусть даже неинтересной работы по заданию взрослого. Ребенок доводит дело до конца, если понимает необходимость этого, даже при условии появления более привлекательного занятия.

Устойчивость внимания и возможность фиксации его на объекте происходит посредством развития любознательности и познавательных процессов.

Характер действующего раздражителя также влияет на устойчивость внимания. В течение дошкольного возраста происходит снижение длительности отвлечения, вызываемого различными раздражителями.

Примерно к шести годам у детей заметно снижается продолжительность отвлечения.

Развитие внимания дошкольника связано с изменением организации его жизни, с освоением новых видов деятельности.

В возрасте четырех – пяти лет влияние взрослого определяет деятельность ребенка. Взрослый часто наставляет ребенка: «смотреть внимательнее», «внимательнее делать», «внимательнее слушать». Так требования взрослого управляют вниманием ребенка. Произвольное внимание развивается с усвоением средств управления им. Вначале ими выступают слова взрослых. Старший дошкольный возраст характеризуется становлением планирующей функции речи. Ребенок планирует «я хочу сначала поиграть с медведем, а потом посмотреть мультик», после чего приводит свой план в действие, ставя перед собой цель «поиграть» и «посмотреть». Таким образом, в становлении произвольного внимания принимает участие развитие речи и понимание значения будущей деятельности, постановкой цели этой деятельности [9, с.24].

Становление волевого действия и освоение правил и норм также связаны с формированием этого вида внимания. Например, ребенку очень хочется посмотреть мультик, но мама настояла на том, чтобы он сначала убрал игрушки. Вначале дошкольник прилагает усилие и сосредотачивается на выполнении наказа взрослого. Однако постепенно этот процесс увлекает его, он гордится тем, как красиво расставил игрушки, и вот уже волевого усилия для данной деятельности ему прилагать не нужно. Так происходит развитие послепроизвольного внимания.

Чувственное познание включает в себя такие процессы, как ощущение и восприятие. Восприятие – познавательный процесс, суть которого в отражении объектов, явлений, процессов в совокупности их свойств, в их целостности при непосредственном их воздействии на соответствующие органы чувств. Ощущение же является отражением только отдельных присущих предмету и явлению свойств.

Существуют различные виды восприятия, связаны они с конкретным анализатором, являющимся ведущим: внимание может быть зрительным, слуховым, обонятельным, вкусовым, осязательным. Особое значение имеют такие виды восприятия, как восприятие пространственных и временных представлений. Важная роль при всех видах восприятия принадлежит двигательным ощущениям.

В дошкольном возрасте восприятие становится особой познавательной деятельностью. Оно теперь имеет определенную цель, и у ребенка вырабатываются средства и способы осуществления воспринимающей деятельности. Восприятие дошкольников главным образом отражается в освоении новых исследовательских действий и в освоении сенсорных эталонов [50, с.149]. Если в раннем возрасте признаки объекта постигаются и усваиваются в предметной деятельности, то дошкольному возрасту преимущество в игровой. Старший дошкольник придает обследованию предметов экспериментальный характер. Познавательная активность происходит уже не из внешних впечатлений, а из поставленной перед ребенком познавательной задачи.

«Расщепление» действий и материального объекта происходит также в дошкольном возрасте. В деятельности ребенка дифференцируются ориентировочная и исполнительская части. Ориентировочная деятельность происходит путем обследования предмета, явления. Ребенок выделяет свойства и признаки предметов и на этом основании предвосхищает свои последующие исполнительные действия. Со временем ориентировочные действия приобретают самостоятельность и начинают реализовываться во внутреннем плане. В старшем дошкольном возрасте предметно-манипулятивная деятельность совершенствуется, осязательно-двигательные и зрительные ориентировки начинают согласованную работу.

Важной особенностью восприятия дошкольника характеризуется соединением опыта других видов ориентирования, ведущим среди других видов восприятия становится зрительное. Происходит формирование акта

рассматривания, отличающего дошкольника от ребенка раннего возраста, который редко рассматривает предметы, если взаимодействует с ними. Рассматривание помогает дошкольнику решить ряд задач: осуществление поиска нужного предмета, установление его особенностей, отличия и сходство его с другими объектами [50, с.205].

Новизна объекта и стоящая перед ребенком задача определяют соотношение зрения и осязания в обследовании предметов. Точные и богатые образы восприятия формируются благодаря активной разнообразной и развернутой ориентировке. В ситуации знакомства ребенка с новым предметом происходит превращение обследования в развернутый процесс. В этом случае зрение не дает всех информации о свойствах объекта, поэтому способом обследования становится сенсорное восприятие.

В младшем дошкольном возрасте ребенок еще не управляет своим взором. Взгляд его еще хаотично рассматривает предмет. В возрасте пяти - семи лет формируется систематическое рассматривание, происходит последовательные движения взора. Для восприятия детей четырех – пяти лет необходимо руководство взрослого. Средние дошкольники учатся наблюдением за объектом при выполнении различных видов деятельности под соответствующим руководством взрослого.

При обследовании объекта ребенок совершает ряд последовательных действий:

- сначала происходит восприятие целостной структуры предмета;
- затем из целого предмета вычленяются отдельные части и определяются их свойства;
- выделяются пространственные связи частей относительно друг друга;
- устанавливаются более мелкие детали по отношению к основным частям;
- происходит повторное восприятие целого предмета.

Сначала цели наблюдения устанавливает взрослый, он же осуществляет контроль за ходом действий ребенка. Организуется

деятельность словесной инструкцией взрослого. В дальнейшем взрослый обучает ребенка самостоятельно осуществлять постановку целей и контроль за их выполнением [56, с.106].

В этот период все активнее происходит включение речи в процесс восприятия. Когда цель наблюдения формулируется, в речи становится возможным ее осознание и планирования дальнейших действий.

Свойства предметов школьник обследует путем их моделирования. Происходит их замещение сенсорными эталонами. Происходит значительное расширение сферы познаваемых дошкольником свойств и отражение взаимосвязи между ними посредством освоения сенсорных эталонов. Осмысление эталонов происходит при обозначении его соответствующим названием – словом.

Образная память у дошкольника является главной. Изменения, происходящие в различных сферах психической жизни дошкольника и в процессах восприятия и мышления, определяют ее развитие и перестройку. Восприятие все еще сохраняет свою глобальность, исходя из этого, дети обращают свое внимание на более яркие свойства предмета, не обращая внимания на другие, часто являющиеся более важными. Память дошкольника наполнена отрывочными представлениями. Запоминается и воспроизводится материал ребенком быстро, но бессистемно. Происходит «перескакивание» с одного признака предмета или ситуации на другой. Память часто удерживает второстепенные признаки, а существенные забывает.

В дошкольном возрасте значительному изменению подвергается двигательная память. Зрительно-двигательный образ, сформированный в памяти, способствует осуществлению в памяти движения. В результате чего, происходит автоматизация частых двигательных актов ребенка. Он уже может, не извлекая из памяти необходимые движения, осуществлять различные виды деятельности, распределяя внимание на то, что его окружает.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием словесной памяти, которое происходит в процессе овладения речевым высказыванием во время прослушивания сказок и общения со взрослыми и сверстниками [9, с.248].

Все дошкольное детство основной является непроизвольная память. Дошкольник запоминает яркий, эмоционально привлекательный материал. Неожиданное появление новой игрушки, взывающей приятные эмоциональные переживания, надолго остается в памяти ребенка.

Примерно к четырем годам память ребенка приобретает элементы произвольности. Если раньше материал запоминался ребенком попутно с осуществлением различных видов деятельности, то старший дошкольник направляет память на конкретные цели и решение поставленных задач. Ребенок использует простейшие приемы и средства запоминания. Ориентируясь на взрослого, он интересуется правильностью воспроизведения и контролирует его ход.

Формирование произвольной памяти связано с ростом регулирующей функции речи, возникновением идеальной мотивации и умением подчинять действия относительно отдаленным целям. Изначально взрослый дает ребенку установку запомнить что-либо. Со временем влияние воспитателей и родителей формирует у ребенка потребность в запоминании материала для припоминания в будущем. Интересно то, что припоминание приобретает произвольный характер раньше, чем запоминание.

При помощи и контроле взрослого дошкольник может овладеть логическими приемами запоминания, которыми выступают мыслительные операции. Суть их заключается в смысловом соотнесении, смысловой группировке, схематизации, классификации, соотнесении с тем, что ребенку известно. Так память все больше поддается контролю ребенка [28, с.68].

Развитие памяти дошкольника характеризуется также появлением воспоминаний личного характера, отражающие существенные события из его прошлой жизни.

Отметим основные новообразования дошкольного возраста:

- Происходит бурное развитие всех познавательных процессов:

- У младшего дошкольника преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением чувственного опыта – ощущения и восприятие.

- Развитие восприятия идет от конкретных манипуляций с предметами к переносу практических действий во внутренний план.

- В старшем дошкольном возрасте происходит переход от младенческой организации памяти к взрослой её форме.

- Мышление становится наглядно-образным с появлением элементов словесно-логического.

- Внимание, воображение переходят от непроизвольного к произвольному.

- Игра развивается от предметно-манипулятивной до сюжетно-ролевой.

- Возникает соподчинение мотивов. Обдуманные действия преобладают над импульсивными. Произвольное поведение сначала зависит от конкретной наличной ситуации, затем все более связывается с правилом и нормой.

- У ребенка возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений со взрослым. Происходит постепенная децентрация.

- Появляется относительно устойчивая самооценка. Ребенок осознает свои возможности и свои качества. У ребенка начинает формироваться чувство самоуважения.

- Усиливаются эмпатические тенденции.

- Укрепляется потребность в общении со сверстниками.

2.2. Содержание понятия психологической готовности к школьному обучению. Правила диагностики

Проблема подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в психолого-педагогической науке и практике. Решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности процесса обучения во многом определяется тем, насколько правильно определен уровень готовности к школьному обучению.

Понятие «готовности к школе» или «школьной зрелости» имеет разные трактовки и наполнено разным содержанием.

А. Анастази понятие школьной зрелости определяет как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками» [44].

И. Шванцара определяет школьную зрелость, как достижение такой степени в развитии, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении. В качестве компонентов готовности к школе он выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты [44].

Л.И. Божович готовность к школьному обучению определяла как необходимый уровень развития мыслительных операций, познавательной мотивации, эмоционально-волевой регуляции познавательной деятельности и поведения в целом, а также принятие позиции школьника [4]. А.И. Запорожец готовность к школе описывает как систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности мотивации ребенка, необходимый уровень развития познавательной деятельности, сформированность механизмов волевой регуляции действий и т.д. [24]. И.В. Дубровина готовность к школе также рассматривает как сформированное психологическое образование, порождающее все компоненты учебной деятельности [22].

Решение о начале школьного обучения должно приниматься с учетом всех видов школьной зрелости – физиологической, педагогической (предметной) и психологической. Достижение школьной зрелости происходит во взаимосвязи всех этих компонентов. Каждый из них играет свою, особую роль в создании предпосылок успешности школьного обучения и последующей адаптации к школе [8].

Педагогическая готовность включает определенные знания, умения и навыки в конкретной предметной области. К ним относятся умение читать, считать, писать, знание букв, цифр и пр. Предметная готовность во многом определяется психологической готовностью, и, в первую очередь, интеллектуальным ее компонентом.

Выделяют три основных подхода к проблеме психологической готовности детей к школе.

К первому могут быть отнесены исследования, направленные на изучение сформированности у ребенка дошкольного возраста умений и навыков, необходимых для обучения. Особое значение данный подход имеет в связи с решением вопроса о начале школьного обучения и возможности обучения с более раннего возраста.

Данные, полученные в исследованиях этого направления, свидетельствуют о том, что дети 5 и 6 лет имеют определенные психические возможности, позволяющие перенести часть учебной программы первого класса в подготовительную группу детского сада. Сторонники этого подхода утверждают, что путем специальной организации воспитательно-образовательной работы можно успешно обучать детей дошкольного возраста основам математики и грамоты, что значительно улучшит подготовку к школе [17].

Второй подход основан на том, что у ребенка до начала обучения должен быть сформирован определенный уровень познавательных интересов и желание учиться. Эта мотивационная составляющая и является базовым компонентом готовности к школьному обучению.

Содержание третьего подхода заключается в том, что формирование отдельных компонентов учебной деятельности происходит, прежде всего, на специально организованных учебных занятиях [17]. Результаты ряда исследований указывают на то, что у дошкольников, проходивших экспериментальное обучение, включающее рисование, лепку, конструирование и др., формирование элементов учебной деятельности происходит быстрее и эффективнее.

Ребенок, поступая в школу, вступает в качественно новый этап. В этот период меняются сам образ жизни ребенка: его положение в обществе, отношение к взрослым и сверстникам, а также к самому себе, условиям деятельности и общения.

В окружении ребенка появляется новый взрослый – учитель, причем в начальных классах мнение его играет гораздо большую роль для ребенка, чем мнение родителя [54, с.36]. Если воспитатель, который сопровождал ребенка в дошкольном детстве, выполнял больше материнские функции (проявлял заботу, внимание, обеспечивал все процессы жизнедеятельности). Такие отношения носили доверительный характер, шалости и капризы прощались, если взрослый и сердился на ребенка, то об этом быстро забывали. В оценке деятельности дошкольника больше обращалось внимания на положительные стороны, в случаях неудачи ребенок все равно обычно поощрялся за старание. С воспитателем ребенок мог спорить и отстаивать свою правоту, приводя в аргумент то, что «так ему сказала мама».

Учитель занимает в жизни ребенка совершенно иное место. Он становится авторитетом, будто бы знает все на свете, это тот человек, которому доверили дать новые знания ребенку, а также выставлять оценку его успехам в учебной деятельности. Однако оценка выставляется не за субъективное отношение учителя к ученику, а за его объективные знания.

Отношения со сверстниками тоже приобретают качественно новый уровень. Это уже не игра и не просто дружеские взаимоотношения, а учебные, которые требуют от каждого участника определенного уровня

ответственности. Положение ребенка в классе и отношение сверстников к нему напрямую определяются отметками и успехами в учебной деятельности.

В детском саду вся обучающая деятельность строится на основе игры. К детям приходят в гости любимые герои из сказок, с которыми ребенок играя узнает что-то новое. Дошкольник волен выбирать интересующий его вид и способ деятельности [52, с.64]. Учебная деятельность в школе выстраивается в соответствии со строгим регламентом, имеются правила, которые ребенок должен выполнять.

Отношения взрослых к ребенку, который поступил в школу, резко меняется. Теперь ребенку самому необходимо выстраивать свой режим дня, организовывать свое рабочее место, собирать портфель в школу.

Готовность к школьному обучению – это важнейшее новообразование ребенка, вступающего в школьный возраст, которое является итогом первых семи лет его жизни и формирует позицию школьника. Степень готовности к обучению в школе в первую очередь определяется социальной зрелостью ребенка, в стремлении занять новое положение в обществе, в выполнении общественно значимой деятельности.

Школьник должен быть готов не только к усвоению большого количества знаний, но и к полной перестройке своего образа жизни. Готовность к школьному обучению определяется системой потребностей и стремлений ребенка к школьной деятельности, это должно стать его собственной личной целью [45, с.81]. Ребенок при этом полностью осознает необходимость школьного обучения и не представляет себя вне школы. Особый интерес у него проявляется к специфически школьному содержанию занятий, таких как грамматика, уроки счета, письма и чтения.

Внутренняя позиция школьника проходит два этапа в своем формировании. Для первого характерно наличие положительного отношения к школе, однако на содержательную сторону учебной деятельности ориентации еще нет. Большой интерес со стороны ребенка встречает чисто

внешняя сторона школьной жизни. Но при этом у него возникает желание сохранить образ жизни дошкольника.

На втором этапе появляется направленность на социальный аспект деятельности. И лишь немногие дети к семи годам обладают полностью сформированной школьной позицией и ориентируются еще и на учебную сторону школьной жизни.

Важным компонентом готовности является уровень развития познавательных процессов и познавательного интереса к окружающему ребенка, ведь обучение в школе предполагает систематическое усвоение основ наук и научных понятий.

Одним из важных составляющих готовности познавательной сферы выступает навык замещения, наглядно-пространственного моделирования. Замещение – это основа для усвоения и использования всех достижений человеческой культуры, выражающейся в знаковой системе (устная и письменная речь, математические символы, нотные обозначения и т.д.). Умение манипулировать образными символами-заместителями позволяет ребенку выстраивать представления о предмете во внутреннем умственном плане, а также решать разнообразные умственные задачи.

Система знаний, необходимая для усвоения в школе выстроена по определённым требованиям самой науки, а не ориентируется на интересы, желания и потребности ребенка, как это было в дошкольном возрасте. Восприятие и усвоение материала напрямую зависит от умения ребенка поставить цель и подчинить ей всю свою деятельность. Ребенок к концу дошкольного возраста должен обладать элементами произвольной памяти, развернутой речи, произвольного наблюдения и воображения.

Обучение в школе предполагает деятельность, носящую предметный характер. В семилетнем возрасте ребенку необходимо обладать умением выделять различные аспекты действительности, и стороны, составляющие содержательную основу предмета науки. Такое выделение представляется возможным только в случаи овладения ребенком умением дифференцировать

воспринимаемые объекты действительности, принимать во внимание не только внешние признаки и проявления, но и их внутреннюю сущность, владеть такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, обобщение, уметь устанавливать причинно-следственные связи и самостоятельно делать выводы. Целью школьного обучения является усвоение знаний. Учебная деятельность будет успешной, в случае если у ребенка ярко выражены познавательные интересы и ориентация на умственный труд [28, с.114].

Личностная готовность к школе находит свое отражение в произвольности поведения, соподчинении мотивов, сформированности волевых качеств и готовности к волевому действию. Произвольность поведения проявляется в способности выполнять учебные задания, не всегда привлекательные для ребенка, и готовности выстраивать деятельность, ориентируясь на нормы и правила школьной жизни. Формирование произвольного поведения происходит через усвоение правил поведения и их переход во внутреннюю позицию, при котором возможно их выполнение без контроля взрослого.

Немаловажной является способность ребенка к постановке и достижению цели. Нацеленность на результат требует таких качеств, как дисциплинированность, организованность, решительность, настойчивость и самостоятельность. Все эти качества проявляются на фоне осознанной ответственности.

О готовности к школьному обучению свидетельствует становление предпосылок учебной деятельности. К ним относится принятие ребенком учебной задачи, регулирование процесса ее решения, выполнения на основе самоконтроля; осознание способов решения заданий и проявление умения учиться у взрослого. Задача учебного характера, в отличие от житейской, направлена на достижение иного результата, который предполагает изменения в самом ребенке.

Решение учебной задачи осуществляется посредством усвоения способов действий, так как они являются ее объектом. Отсюда следует, что

успешность обучения ребенка зависит от понимания им условности смысла учебной задачи, осознания, что целью выполнения задания является не поиск практического результата, а усвоение чего-то нового. Материал задачи необходимо воспринимать не как житейскую ситуацию, а как возможность усвоения способа решения задач вообще. Для усвоения навыка решения учебной задачи, ребенку необходимо заострять внимание на способах выполнения действий. Ему надо помнить, что знания, приобретенные сейчас, пригодятся ему в будущем.

Внеситуативно-личностное (контекстное) общение определяет умение ребенка учиться у взрослого. Школьник отдает себе отчет в условности требований взрослого, который занимает позицию учителя. Выстроенное таким образом отношение со взрослым выступает помощником ребёнка в принятии и успешном решении поставленной учебной задачи.

В дошкольном возрасте форма общения ребенка со взрослым также влияет на степень эффективности обучающего процесса. Ситуативно-деловая форма общения взрослый занимает роль партнера по игре в любом виде деятельности, в том числе и в учебной, в результате чего, для детей становится практически невозможным сосредоточение на словах взрослых, принятие и удержание их задачи. Происходит частое отвлечение детей и переключение их внимания на посторонние предметы, замечания со стороны взрослого не встречают ответной реакции. Внимание ребенок концентрирует только на легко выполнимых задачах, встречающих одобрение со стороны взрослых. В случаях порицания со стороны взрослого, реакция детей выражается в аффектах, обидах, капризах и отказах от выполнения задания [52, с.64].

Внеситуативно-познавательная форма общения обостряет у ребенка чувства признания и уважения взрослого, которое в процессе обучения дает повышенную чувствительность к замечаниям. Дети проявляют внимание ко взрослому, учатся слушать и понимать его слова [45, с.62]. Ребенок старается максимально сосредоточиться на задаче, удержать ее в течение длительного

времени, не отвлекаясь на посторонние задачи, действует в соответствии с инструкцией. Поощрения и замечания взрослого встречают адекватную реакцию. Порицания становятся сигналом для изменения решения и поиска других способов достижения поставленной задачи. Поощрения придают ребенку уверенности.

Только специально организованное обучение способствует возникновению предпосылок учебной деятельности. В противные случаи дети становятся «необучаемыми», так как им не под силу оказывается выполнение инструкции, а также контроль и оценка своей деятельности.

Подготовка к школе требует специально организованного образовательно-воспитательного процесса. Практика указывает на большой разрыв между учащимися начальной школы, связанный с различной степенью способности к обучению. Во многом это определяется правильностью подготовительного процесса в период дошкольного детства. Необходимо учитывать и тот факт, что дети имеют разную динамику развития. Неравномерность и гетерохронность развития детей в пределах возрастной нормы обусловливает необходимость комплексной диагностики психологической готовности детей к школе с учетом всех ее компонентов. Решение о сроках и формах обучения ребенка должно приниматься, исходя из уровня его личностного и психического развития.

Проблема диагностики готовности ребенка к обучению в школе соотносится с задачей прогноза адаптации. От того, насколько правильно проведена диагностика и какое решение принято взрослыми, будет зависеть не только успешность ребенка в школе, но и его последующая жизнь. Оценка уровня развития детей для прогнозирования рисков школьных трудностей и выявление причин, затрудняющих процесс развития, является основной целью диагностического обследования психологической готовности к школе [39].

Процесс диагностики требует учета психологических закономерностей развития детей. Данные многочисленных и масштабных исследований

указывают на то, что шестилетний ребенок по уровню психического развития остается дошкольником. Проблема обучения с 6-ти лет связана с тем, что у детей этого возраста преобладает еще непроизвольная память, вниманию не хватает произвольности, мышление преимущественно дооперациональное. Кроме того, у шестилетнего ребенка познавательная мотивация еще недоформирована. Детям этого возраста не всегда понятны критерии педагогической оценки, школьную отметку они связывает с оценкой со своей личностью. Недостаточна развита и эмоциональная готовность, дети шести лет отличаются неумением сдерживать свои импульсивные реакции. Ко всему этому следует добавить и то, что шестилетнему ребенку в большей степени нужен еще непосредственный контакт со взрослым.

Применительно к обучению детей 5-тилетнего возраста, а также детей, не посещавших дошкольные образовательные учреждения, эти позиции еще более актуальны.

Педагоги и школьные психологи отмечают увеличение среди младших школьников количества неуспевающих учеников, а также отстающих в психофизическом развитии, что нередко обусловливается преждевременным включением их в учебу. Взрослым, принимающим решение о готовности к школьному обучению, следует знать, что ребенок должен доиграть, «созреть» для школы. Сокращение игрового периода детства, «интеллектуальный» крен в образовательном процессе нередко приводят к тому, что дети, в которых было вложено огромное количество сил и средств, не только оказываются неуспевающими в школе, но и демонстрируют многие признаки невротических состояний. Иногда эти явления проходят к концу второго года обучения, но чаще сохраняются и надолго закрепляются.

Приведем данные исследований Института возрастной физиологии РАО. Результаты многочисленных исследований показывают, что до 60% детей 5-6 лет характеризуются незрелостью регуляторных структур мозга. У такого же числа детей отмечается несформированность речи и, прежде всего, ее регулирующей функции. Не менее 30% детей шестилетнего возраста

демонстрируют несформированность моторики, что связано с незрелостью нервно-мышечной регуляции. Также у детей младше 7-ми лет недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие и зрительная память. До 30% детей шести лет имеют недостаточно развитые слухо-моторные и зрительно-моторные координации, что объясняется незрелостью интегративной деятельности мозга [29].

Несформированность психических процессов у ребенка, поступившего в школу, ведет к возникновению у него целого комплекса проблем дезадаптации, а также трудностей обучения базовым учебным навыкам, что выражается не только в отметках, но и в школьных неврозах.

Грамотная диагностика психологической готовности к школе, прогнозирование факторов риска, приводящих к дезадаптации, позволяет выстроить адекватную систему психолого-педагогического сопровождения детей, охватывающую все стороны их развития. Первый диагностический замер следует проводить примерно за год до планируемого начала обучения в школе. Желательно проводить диагностическую проверку психологической готовности два раза: 1) за восемь-двенадцать месяцев и 2) за три-четыре месяца до поступления ребенка в школу.

Готовность к школе как интегральная характеристика морфофункционального, психологического, когнитивного и социального развития ребенка предполагает изучение мотивационного, интеллектуального, эмоционально-волевого аспектов. Кроме того, необходимо выявить степень сформированности у ребенка отношения к дистантному взрослому, обладающему особыми социальными функциями, а также уровень развития необходимых средств общения со сверстниками.

Успех диагностической процедуры во многом зависит от методической подготовленности исследователя, от его умения подобрать такое сочетание методик, которое соответствует поставленным задачам [29].

Проведение диагностики развития детей, поступающих в школу, с использованием специальных психологических методик является

прерогативой профессионального психолога. Многие исследователи отмечают, что личностные тесты особенно сложны для интерпретации данных, и они могут применяться только психологами высокой квалификации.

На сегодняшний день известно большое число диагностических методик, позволяющих определить показатели готовности старших дошкольников к началу обучения. Эти методики учитывают особенности и возможности детей этого возраста, обеспечивают понимание детьми содержания стимульного материала, не зависят от уровня сформированных навыков.

При применении различных методик необходимо помнить, что возрастные нормы не являются абсолютными и неизменными. Нет универсального отдельно взятого метода оценки уровня развития всех детей без исключения. Показатели нормы всегда относительны, они отражают состояние определенной выборки детей, на основе которой эти данные получены. Следует учитывать и то, что нормы меняются, поскольку по мере общественного развития и научно-технического прогресса меняются показатели интеллектуального и личностного развития детей. Определенные в конкретной методике нормы требуют перепроверки и уточнения через каждые три-пять лет.

К качеству методов исследования психологической готовности к школе предъявляются строгие требования. К использованию подлежат только валидные и надежные методы, иначе может возникнуть опасность получения недостоверных данных и, на их основе, ошибки в выводах и рекомендациях. Ответственность за применение выбранного метода несет его пользователь.

К проведению диагностики готовности к школе предъявляется и ряд требований морально-этического характера. Среди них такие:

- диагностика может и должна производиться только с согласия самих детей и их родителей. Исключение составляют особые медицинские и юридические случаи;

- родители имеют право знать результаты диагностического обследования своих детей;
- психолог должен ознакомить родителей с выводами, которые были сделаны на основе диагностического обследования;
- сами по себе результаты диагностического обследования без учета многих других факторов, а также без учета мнения педагогов и родителей не могут быть основанием для решения о возможности обучения ребенка в школе;
- все диагностические процедуры должны проводиться при условии сотрудничества психолога, воспитателя, учителя [29].

Используемый диагностический инструментарий представляет собой тесты, которые разделяются на индивидуальные и групповые; вербальные и невербальные; количественные и качественные; общие и специальные.

Индивидуальные тесты требуют отдельной работы с каждым ребенком; групповые можно использовать одновременно в работе с несколькими испытуемыми.

Вербальные тесты основаны на анализе высказываний испытуемых, в невербальных же для анализа и выводов используют иные признаки, кроме речи ребенка.

Количественные тесты дают численные показатели уровня развития исследуемого свойства, а результаты качественных тестов предоставляют возможность давать развернутую описательную характеристику изучаемого свойства.

Общие тесты используют при изучении какого-либо психологического свойства общего характера, например при оценке общего интеллекта. Специальные тесты направлены на оценку некоторого свойства или качества психики или личности, которое отличает человека от других людей, например наличие и уровень развития образного мышления.

Педагогу-психологу, проводящему диагностическое обследование, следует всегда помнить, что существует множество причин, приводящих к

снижению тестовых показателей. Среди них особое эмоционально-психическое состояние ребенка. На момент обследования ребенок может быть растерян, возбужден, что объясняется новой для него обстановкой или предшествующими событиями. Существует немалое число причин, указывающих на то, что на основе результатов проведенного единоразового тестирования не должны делаться выводы, отрицательно оценивающие уровень развития ребенка [29].

Диагностическая практика готовности к школьному обучению должна содержать в качестве критериев диагностики комплекс показателей, характеризующих операциональные умения ребенка, помноженные на скорость его реакции. Если же оценивается только уровень «наученности», то это нацеливает родителей на «дрессуру», а для части детей создает ситуацию неадекватных требований. Методики должны быть направлены, прежде всего, на дифференциацию качественного своеобразия индивидуального развития, что позволяет выделить «факторы риска».

Психодиагностические процедуры могут проводиться в присутствии родителей или взрослых, их замещающих. Можно спросить самого ребенка, как ему будет спокойнее: если родители подождут за дверью или будут вместе с ним. Родителей предупреждают о том, что не нужно вмешиваться в беседу, подсказывать, комментировать ответы, тем более, делать замечания ребенку.

Однако присутствие родителей исключается во время проведения тех методик, когда возможно даже случайное влияние на выбор ребенка. Это касается ситуаций диагностики учебного или игрового мотивов. Само же по себе присутствие родителей придает ребенку большую уверенность, а родители имеют возможность видеть, какие задания дает психолог, и у них не возникает сомнений в неадекватности обследования или предвзятого мнения специалиста. Кроме того, психолог дает рекомендации родителям по использованию игр и упражнений, с помощью которых они могут заниматься с ребенком дома для подготовки его к школе.

Диагностика готовности к школе проводится с детьми возраста не младше пяти с половиной лет. Все диагностические процедуры проводятся только первой половине дня, желательно во вторник или среду, когда наблюдается максимальный уровень работоспособности детей. Продолжительность диагностики на одном групповом занятии не должна превышать 45 минут. Продолжительность индивидуального обследования не должна превышать 15 минут. В тех случаях, когда ребенок не справляется с общим темпом работы или отказывается выполнять задания при фронтальном обследовании, рекомендуется индивидуальная форма работы.

Во время обследования взрослый должен находиться не на позиции обучающего, а на позиции человека, проводящего диагностику. Основная цель проводимой работы – получить достоверные данные о сформированности компонентов психологической готовности ребенка к школе.

В ходе обследования важно отмечать реакции детей на конкретные ситуации обследования. Важно знать, насколько ребенок открыт для контакта, проявляет ли он активность, следует отмечать признаки расторможенности, заторможенности, напряжения, тревоги. Отмеченные факты могут быть связаны как с природными особенностями ребенка (тип ВНД), так и с особенностями его личности. Полученные путем наблюдения данные сопоставляют с данными тестов. В совокупности весь диагностический материал помогает понять особенности и природу интеллектуального и личностного развития конкретного ребенка.

Начинать диагностику лучше с заданий, предполагающих рисование. Процесс рисования на свободную или заданную тему позволит ребенку без лишнего напряжения войти в ситуацию обследования. Собеседование проводится в форме дружелюбного, непринужденного контакта. Задания, которые даются ребенку, должны соответствовать игровой ситуации. Если ребенок плохо идет на контакт со взрослым, его следует поддержать

эмоционально, выражая уверенность в том, что ребенок непременно справится со всеми заданиями во время игры.

Нельзя торопить детей во время обследования, не следует спешить и с подсказкой. Важен не только конечный результат выполнения заданий, но и сам ход работы.

Если результаты диагностики указывают на недостаточный уровень готовности к школе, в психологической карте фиксируются основные проблемы ребенка и составляется план соответствующих коррекционно-развивающих мероприятий. При этом недопустимо выносить решение на основании одного или даже нескольких показателей. Проблемы с отдельными психическими функциями сами по себе не информативны. Так. Недостатки в развитии памяти могут быть скомпенсированы хорошей произвольностью. Если же обнаруживаются серьезные отклонения в развитии ребенка, следует в тактичной форме рекомендовать родителям обратиться к соответствующим специалистам [29].

Итак, диагностика психологической готовности к школе проводится с целью своевременной и адекватной помощи ребенку. Последующая коррекционно-развивающая работа осуществляется в направлении формирования необходимых психологических качеств и способностей ребенка. Кроме работы с ребенком проводятся и мероприятия по повышению психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах организации условий подготовки ребенка к школе, а также по проблеме чувствительности взрослых к индивидуально-психологическому своеобразию ребенка. Программа развития, основанная на прицельной диагностике психологической готовности ребенка к школе, является эффективной мерой предупреждения школьной дезадаптации.

2.3. Дидактическая сказка и ее роль в развитии детей дошкольного возраста

Сказка - древнее знание, зашифрованное в привлекательных образах и увлекательных ситуациях. Сказка является самым древним психологическим и педагогическим методом. Знания о мире испокон веков передавались из уст в уста, затем переписывались, и каждое поколение впитывало их. Сказка обучает, объясняет, дает ответы на разные вопросы и вводит маленького человека в мир людей и природы. Сказка созвучна мироощущению ребенка. Она открывает мир чудес и мир фантазий. При этом сказка это не просто развлечение, развлекающая функция сказки лишь одна из многих. Сказка – это еще и мудрый воспитатель, она помогает ребенку разобраться в том, что такое хорошо и что такое плохо. Именно через сказки у дошкольников формируются нравственные представления [65].

Сказка привлекает ребенка своей композицией, волшебными героями, выразительностью языка, динамичностью событий. Она содержит обучающий, воспитывающий и развивающий потенциал. Известно немалое число исследований по изучению проблем влияния сказки на внутренний мир ребенка, на формирование нравственных ценностей растущего человека (А.В. Запорожец, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и др.).

С помощью сказки ребенок получает и расшифровывает знания о живом и предметном мире, усваивает существующие в нем взаимоотношения.

В работе с детьми дошкольного возраста используют разные виды сказок, основными из которых являются художественные (народные и литературные) и дидактические сказки.

Художественные сказки несут в себе большой потенциал положительных нравственных примеров. Они ориентируют на такие качества, как справедливость, добро, милосердие, отзывчивость, смелость, щедрость и др. Сюжеты сказок таковы, что прослушивая их или читая,

ребенок проявляет свои симпатии в отношении одних персонажей и антипатии по отношению к другим. Сильной стороной сказок является их активная, действенная направленность на победу справедливости, добра. Сказка учит ребенка слушать и слышать других людей.

Дидактические сказки раскрывают ребенку смысл и важность определенных знаний. Цифры, буквы, арифметические действия в ней одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором живут эти герои. В форме дидактических сказок подаются знания, имеющие важность для интеллектуального развития ребенка, развития его познавательно-исследовательской деятельности. Дидактические сказки расширяют кругозор, развивают речь, воображение, внимание и память дошкольника.

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают определенный кругозор, запас конкретных умений. В процессе приобретения этих знаний с использованием дидактической сказки формируется необходимая будущему школьнику интеллектуальная активность, рождается радость познания. Путешествия по сказочному сюжету пробуждают фантазию и образное мышление. Дидактическая сказка освобождает мышление от стереотипов и шаблонов, предоставляя простор творчеству.

Происходящие с использованием дидактической сказки самостоятельные «открытия» детей, решение ими проблемных ситуаций помогают выявить существенные признаки предметов и явлений окружающего мира [5].

В старшем дошкольном возрасте увеличивается потребность ребенка в построении связной картины мира. Исследователи выделяют два типа связности: научный и мифологический.

Связь, данная наукой, ограничена, и научные знания еще малодоступны ребенку дошкольного возраста. Кроме того, ранняя перегрузка ребенка теоретическими построениями, не безобидна и не безвредна для его психического здоровья. Очевидно, что в выстраивании причинно-

следственных связей осуществляется дошкольником в формах мифологического мышления, средством которого является именно сказка.

Сказка, и дидактическая в том числе, позволяет дошкольнику в метаморфической форме обозначить теоретические вопросы об устройстве мира и научиться прогнозировать возможнее на основе создания мифологической картины мира [65]. Дидактическая сказка в увлекательной форме знакомит детей с окружающим миром, помогает лучше осознать и понять его, а также позволяет оживить изучаемый материал.

Дидактические сказки составляются на основе следующих правил:

- содержательной основой сказок должна быть познавательная, а не развлекательная информация;

- в сказках действуют предметы, объекты, которые наделяются несвойственными им либо человеческими способностями (цифры разговаривают, буквы спорят и т.п);

- сюжет сказок должен быть занимательным, вызывать у детей интерес к ходу событий и положительное отношение к героям [15].

Дидактические сказки могут быть направлены и на социально-личностное развитие детей. С их помощью ребенок учится тому, как выходить из трудных ситуаций, познает границы дозволенного, узнает, что надо делать, чтобы найти друзей, почему необходимо быть вежливым и уметь общаться и пр. [65].

С помощью дидактической сказки дошкольники могут усваивать экономические представления. Такие сказки содержат элементы экономики, представленные в сказочной форме. Слушая сказку, ребенок начинает понимать, что такое реклама, что такое деньги, что такое товар. Сюжет таких сказок разворачивается в виде проблемной ситуации, решение которой развивает логику и оригинальность мышления.

В работе со старшими дошкольниками используют и экологические познавательные сказки, в которых отмечены особенности многих животных, описываются национальные праздники и традиции. Встречаясь с главными

героями этих сказок, дети получают много информации о живой природе [63].

Е.И. Гуменюк, Н.А. Слисенко разработаны валеологические сказки для формирования у детей представлений о здоровом образе жизни. О результатах использования познавательных валеологических сказок свидетельствуют исследования Т.В. Александровой, Е.Г. Карельской и др.

Для речевого развития дошкольников наиболее популярными в использовании являются сказки И. Тебеньковой («Живые звуки», «Как Буква А всех подружила») и А Кожевниковой («Как слуга Петр за зельем ходил») [15].

Главная особенность познавательной сказки для дошкольников заключается в том, что все проблемы, события, приключения героев связаны с познанием реальных предметов и явлений окружающего мира.

В познавательной сказке персонажи могут встречаться с чем-то или кем-то неизвестным детям, незнакомым, что позволяет, в процессе знакомства открывать дошкольникам для себя много нового и интересного. Герои могут попадать в трудные ситуации и, преодолевая их, получать новые знания. Персонажи также могут встречаться с интересными собеседниками, которые в своих рассказах сообщают им новые сведения.

Особенность содержания познавательной сказки заключается в том, оно построено на противоречивых ситуациях, требующих действенного исследования, выдвижения гипотезы и ее проверки. Познавательное содержание включается в сказку в форме особого рода задач-загадок. Решение задач, поставленных в дидактической сказке, основано на детском экспериментировании.

Таким образом, дидактическая сказка – это увлекательная история с веселыми и умными героями. Она позволяет формировать у ребенка знания и представления об окружающем мире во всем его многообразии. Познавательная сказка вызывает интерес к изучаемому предмету или явлению. Содержание такой сказки построено на переплетении

занимательных проблемных ситуаций, заданий, которые требуют размышления, действенного обследования, выдвижения и проверки гипотезы. Дидактические сказки позволяют формировать элементарные математические, экономические и экологические представления, способствует развитию речи ребенка старшего дошкольного возраста. Сказочная форма способствует введению необычных ситуаций в изучаемый материал, тем самым оживляя его.

Применение дидактических сказок в работе со старшими дошкольниками положительно влияет на эффективное и прочное усвоение знаний, повышает познавательную активность интерес к школьному обучению.

Существуют правила использования дидактической сказки:

- До начала ее предъявления детям педагог должен проработать текст: сделать анализ, выделить тему, подготовить наглядный материал;

- Детей надо настроить на слушание, для чего можно использовать какой-то сюрпризный момент, например, при появлении персонажа;

- Дидактические сказки надо преподносить последовательно, постепенно усложняя материал и задания;

- Для возрастания мотивации и активизации мыслительной деятельности можно применять разнообразные иллюстрации, элементы театрализации, проблемные ситуации;

- Важно артистично преподносить детям сюжет рассказываемой сказки. Педагог выступает и как артист, и как режиссер волшебного спектакля, в котором участвуют дети;

- Дети не должны оставаться пассивными наблюдателями. По ходу развития сюжета им предлагается роль активных участников.

При соблюдении всех этих условий, дидактическая сказка становится эффективным средством обучения и воспитания дошкольников. Через сказочные образы можно найти путь к эмоциональной и мотивационной сфере ребенка. Слушая увлекательную историю, сопереживая героям,

ребенок одновременно упражняется в решении целого рода сложных интеллектуальных задач, учится логически мыслить, обосновывать свои действия, делать аргументированные умозаключения.

В психолого-педагогической теории и практике доказана значимая роль дидактической сказки для интеллектуального и личностного развития детей-дошкольников. Очевидна важная роль этого средства работы с дошкольником и в процессе его подготовки к школьному обучению. Однако анализ психолого-педагогической литературы указывает на недостаточное число исследований по изучению влияния дидактической сказки на отдельные компоненты психологической готовности детей к школе.

Целью данного исследования, выполненного в рамках магистерской диссертации, стало изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе для применения диагностических данных в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста, а также в консультативной практике педагога-психолога с родителями и педагогами, воспитывающими детей данной возрастной категории.

Глава II. Изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов готовности к школе

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Исследование проводилось на базе МАДОУ д/с №11 г. Заречного Пензенской области. Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста - воспитанники двух подготовительных групп в количестве 53 человек.

Исходя из цели, гипотезы и поставленных задач, был составлен диагностический комплекс по изучению компонентов психологической готовности к школе испытуемых сформированной выборки.

Разработанный диагностический комплекс был составлен с учетом таких компонентов психологической готовности к школе, как мотивационный, коммуникативный и интеллектуальный. Изучались также показатели психосоциальной зрелости детей.

Изучение психосоциальной зрелости позволило выявить уровень способности ребенка ориентироваться в окружающем мире, его базовые знания о мире людей, мире вещей и природном мире.

Мотивационный компонент психологической готовности к школе изучался по таким показателям, как готовность к школьному обучению и сформированность внутренней позиции школьника.

Коммуникативная готовность определялась по уровню представлений ребенка о нормах, правилах, средствах и способах общения, а также по показателям инициативности в процессе коммуникации, чувствительности к воздействиям сверстников и преобладающему эмоциональному фону.

Компонент интеллектуальной готовности изучался по показателям развития логического мышления, зрительной и слуховой памяти, внимания и речи.

Диагностический комплекс

Автор методики, её название	Исследуемая функция	Оценка выполнения заданий
Психосоциальная зрелость		
Методика А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко Субтест «Общая осведомленность»	Ориентировка в окружающем мире	24-29 баллов - высокий уровень; 20-23 балла - средний уровень; 15-19 баллов - низкий уровень.
Ориентировочный тест школьной зрелости (вербальный субтест, методика Я. Йирасека)	Ориентировка в окружающем мире	1 группа – плюс 24 и более 2 группа – плюс 14 до 23 3 группа - от 0 до 13 4 группа - от -1 до -10 5 группа - менее -11
Мотивационный компонент		
Венгер А.Л., Е.А. Бугрименко «Отношение ребёнка к школе»	Мотивационная готовность к школе	Высокий уровень – 3 балла; Средний уровень – 2 балла; Низкий уровень – 1- 0 баллов.
Методика «Две школы» Л.А. Венгера	Сформированность внутренней позиции школьника	Сформирована от 5 баллов и выше
Коммуникативный компонент		
Методика по изучению представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения (по М.И. Лисиной)	Уровень представлений о нормах и правилах общения; средствах и способах общения	Высокий уровень – 10-12 баллов; Средний уровень – 6-9 баллов; Низкий уровень – 1-5 баллов.
Диагностика коммуникативных навыков (метод наблюдения Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой)	Инициативность Чувствительность к воздействиям сверстника Преобладающий эмоциональный фон	От 0 до 3-х баллов От 0 до 4-х баллов От 0 до 2-х баллов
Интеллектуальный компонент		
Методика по исследованию логического мышления «Нелепицы» Р.С. Немова	Образно-логическое мышление (представления о логических связях и отношениях, существующими между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой)	10 баллов - очень высокий уровень. 8-9 баллов - высокий. 4-7 баллов - средний. 2-3 балла - низкий. 0-1 балл - очень низкий.
Методика «10 слов» А.Р. Лурия	Слуховая память	Высокий уровень – более 7 правильно воспроизведенных слов (10 баллов); Уровень выше среднего – 5-6 слов (8-9 баллов);

		Средний уровень – 3-4 слова (4 балла); Низкий уровень 1-2 слова (2 балла); Очень низкий уровень – 0 (0 баллов).
Методика по изучению зрительной памяти М.М. Семаго	Зрительная память	1-й уровень - 10 - 9 правильно названных и описанных картинок (5 баллов); 2-й уровень - 8 – 7 (4 балла); 3-й уровень - 6 – 5 (3 балла); 4-й уровень - 4 -3 (2 балла); 5-й уровень - 2 и менее (1-0 баллов).
Методика «Запомни и расставь точки» П.Я. Гальперина, С.Л Кабыльницкой	Объем внимания	10 баллов - очень высокий; 8-9 баллов - высокий; 6-7 баллов - средний; 4-5 баллов - низкий; 0-3 балла - очень низкий уровень.
Методика «Проставь значки» Пьерона-Рузера	Оценка переключения и распределения внимания	10 баллов - очень высокий уровнь; 8-9 баллов - высокий; 6-7 баллов - средний; 4-5 баллов - низкий; 0-3 баллов - очень низкий.
Методика «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской	Продуктивность и устойчивость внимания	10 баллов – продуктивность и устойчивость внимания очень высокая. 8-9 баллов – продуктивность и устойчивость внимания высокая. 4-7 баллов – продуктивность и устойчивость внимания средняя. 2-3 балла – продуктивность и устойчивость внимания низкая. 0-1 балл – продуктивность и устойчивость внимания очень низкая.
Методика «Пересказ текста» В.И. Яшиной	Понимание речи, словарный запас	Высшая оценка воспроизведения текста - 12 баллов; Оценка свыше 6 баллов соответствует среднему уровню воспроизведения; Меньше 6 баллов - низкому

В разработанный диагностический комплекс вошли 12 методик. Приведем краткое их описание.

Психосоциальная зрелость испытуемых была продиагностирована по методике А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко (субтест «Общая осведомленность») и Ориентировочному тесту школьной зрелости (вербальный субтест, методика Я. Йирасека).

Обе эти методики направлены на оценку способности детей ориентироваться в пространстве и времени, их базовых знаний об окружающем мире – мире людей, вещей и природы, умения считать в пределах 10, знании основных цветов, представлений о профессиях, умения ориентироваться во времени, способности проводить сравнения по размеру предметов и возрасту людей.

Для диагностики мотивационной готовности была использована методика «Две школы» (автор Л.А. Венгер) и субтест «Отношение ребенка к школе» из диагностического комплекса готовности к школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко.

Первая из двух методик направлена на выявление уровня сформированности внутренней позиции школьника. Детям предъявляются словесные ситуации, описывающие две разные школы, затем предлагают выбрать ту, в которой он хотел(а) бы учиться. Всего таких ситуаций девять. Оценка ответов производится с учетом соответствия выбора реальным условиям обучения в школе. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл. Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набирает 5 и более баллов.

Субтест «Отношение ребенка к школе» из методики определения готовности к школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко содержит только три вопроса, но их содержание достаточно конкретное и позволяет прицельно выявить: 1) собственно желание ребенка пойти в школу; 2) пойти в школу, чтобы учиться; 3) готовность учиться в школе, а не дома с мамой.

Диагностика коммуникативных навыков проводилась с помощью метода наблюдения, предложенного Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой. С помощью предложенного авторами метода проводится диагностика реальных детских отношений. Результаты использования этого метода отражают жизнь ребенка в естественных условиях. В ходе наблюдения критериями оценки являются такие показатели поведения детей, как 1) инициатива; 2) чувствительность к действиям сверстников, способность к координации собственных действий с действиями других, умение замечать желания и настроения сверстников; 3) преобладающий эмоциональный фон общения.

Авторами методики предложена шкала оценивания каждого из параметров. При оценке результатов наблюдения определяется общее количество баллов. Максимальное число баллов равно 9. Для анализа диагностических данных каждый конкретный результат соотносится с описанием высокого, среднего и низкого уровня развития коммуникативных навыков.

Коммуникативный компонент готовности к школе изучался также с помощью методики по изучению представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения (по М.И. Лисиной).

С детьми проводится беседа, включающая семь вопросов, связанных с правилами общения с взрослыми и сверстниками. По результатам диагностики определяют общий уровень сформированности представлений о правилах общения и развития навыков их использования – высокий (10-12 баллов), средний (7 - 9 баллов) и низкий (4 - 6 баллов).

Компонент интеллектуальной готовности изучался по показателям развития логического мышления, зрительной и слуховой памяти, внимания и речи.

Для диагностики интеллектуального компонента готовности к школьному обучению применялись следующие методики:

- методика по исследованию логического мышления «Нелепицы» (автор Р.С. Немов);

- методика «10 слов» А.Р. Лурия для изучения слуховой памяти;

- методика по изучению зрительной памяти «10 картинок» М.М. Семаго;

- методика по изучению объема внимания «Запомни и расставь точки» П.Я. Гальперина и С.Л Кабыльницкой;

- методика оценки переключения и распределения внимания «Проставь значки» Пьерона-Рузера;

- методика для определения продуктивности и устойчивости внимания «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской.

Для изучения связной речи была использована методика «Пересказ текста» В.И. Яшиной.

В связи с большой распространенностью данных методик в психолого-педагогической литературе и широкой практикой их применения в данной работе их описание не приводится.

Отбор вошедших в данный диагностический комплекс методик теоретически обоснован. Результаты его использования свидетельствуют о необходимости и достаточности количества отобранных методик для диагностики мотивационного, коммуникативного, интеллектуального компонентов психологической готовности к школе. Диагностические процедуры проводились с конца февраля по март 2021 года. В диагностический комплекс не вошли методики по изучению эмоционально-волевой готовности. Изучение этого компонента запланировано на май-июнь 2021 года.

Для математико-статистической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

Проведенное исследование было направлено на изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе. В разработанный в ходе исследования диагностический комплекс вошли методики по изучению уровня психосоциальной зрелости, мотивационного, коммуникативного и интеллектуального компонентов.

Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста - воспитанники двух подготовительных групп в количестве 53 человек.

Воспитательно-образовательный процесс в обеих группах с момента их комплектования проводился по образовательной программе дошкольного образования Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №11 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей». Отличие в построении образовательного и воспитательного процессов заключается в том, что в одной из групп в ходе занятий применялась серия дидактических сказок (Группа I), в другой группе дидактические сказки на занятиях не использовались (Группа II).

Для реализации цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы был разработан диагностический комплекс, описание которого приведено в параграфе 2.1.

Диагностическое исследование в каждой из групп проводилось по одинаковой схеме с использованием 12-ти методик. Индивидуальные диагностические данные испытуемых обеих исследуемых групп приведены в Приложении 1 (табл. 1-8).

На первом диагностическом этапе исследовалась психосоциальная зрелость испытуемых, которая оценивается по параметрам способности детей ориентироваться в пространстве и времени; их базовых знаний об окружающем мире – мире людей, вещей и природы; умения считать в

пределах 10; знании основных цветов; представлений о профессиях; умения ориентироваться во времени; способности проводить сравнения по размеру предметов и возрасту людей.

Для диагностики психосоциальной зрелости был использован субтест «Общая осведомленность» из методики А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко и Ориентировочный тест школьной зрелости. Ниже представлены результаты диагностики по этим двум методикам. Индивидуальные диагностические данные представлены в табл. 1 и 2 Приложения 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по субтесту «Общая осведомленность» (методика А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	32%	56%	12%
Группа II	18%	61%	21%

Результаты диагностики по методике А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко указывают на преобладание среднего уровня общей осведомленности испытуемых обеих групп. У испытуемых первой группы показателей, относящихся к высокому уровню, больше.

На этом этапе диагностики задача психолога состояла в установлении эмоционального контакта с ребенком и определении его общего запаса знаний. Стимульный материал методики и ответы детей на вопросы позволили выявить уровень их осведомленности в вопросах собственного возраста, состава семьи, последовательности повседневных событий, сменяемости времен года, соотнесении размеров, элементарного счета, знании основных цветов.

Таблица 2

Результаты диагностики по методике
«Ориентировочный тест школьной зрелости»

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	36%	52%	12%
Группа II	14%	50%	36%

Результаты диагностики, проведенного с использованием Ориентировочного теста школьной зрелости, также указывают на преобладание среднего уровня психосоциальной зрелости у испытуемых обеих групп. Однако различия по высокому уровню здесь заметнее.

Испытуемые первой группы лучше ориентируются во времени (Который час показывают часы?); в вопросах возрастных изменений (Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?); чаще правильно называют объединяющие и различительные признаки знакомых предметов (Чем похожи друг на друга молоток и топор? Собака больше похожа на курицу или на кошку? Чем похожа, что у них общего?); быстрее устанавливают причинно-следственные связи (Почему раньше, чем пройдёт поезд, опускается шлагбаум?); объясняют свои ответы, связанные с мотивами деятельности людей и вопросами целеполагания (Почему люди занимаются спортом?).

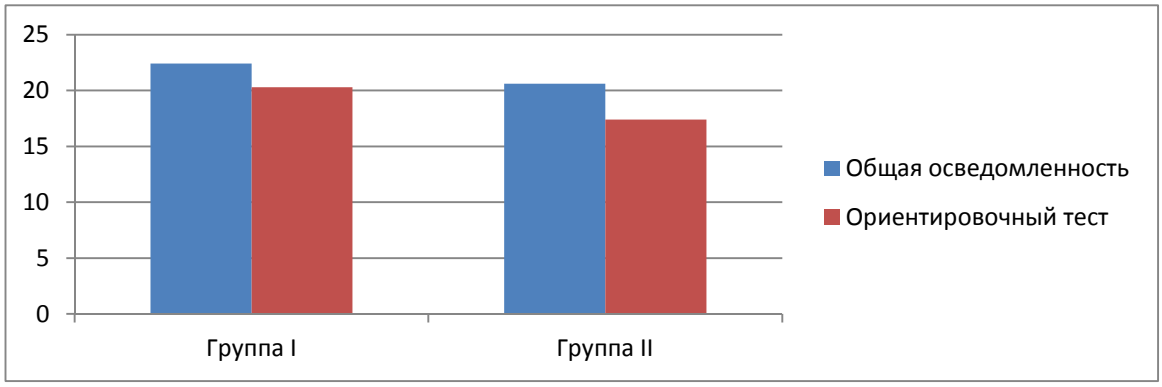

Рис. 1. Сравнительные данные диагностики психосоциальной зрелости

Таблица 3

Сравнительные данные диагностики психосоциальной зрелости

Группы	Средние диагностические значения	
	«Общая осведомленность»	«Ориентировочный тест школьной зрелости»
Группа I	22.36	20.32
Группа II	20.64	17.43
$T_{эмп.}$	1.9	**2.2**

Критические значения

$T_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.0	2.66

Результаты применения метода математической статистики указывают на значимость различий по результатам Ориентировочного теста школьной зрелости ($T_{эмп.} = 2.2$).

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что применение в образовательно-воспитательном процессе дидактических сказок способствуют формированию у дошкольников навыков причинно-следственного объяснения событий, расширяют их знания о мире людей, мире вещей и природном мире, что, в целом, отражается на их уровне психосоциальной зрелости.

Следующий этап диагностики был посвящен изучению мотивационного компонента психологической готовности к школе. Диагностика проводилась с использованием методики «Две школы» (автор Л.А. Венгер) и субтеста «Отношение ребенка к школе» из диагностического комплекса готовности к школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко.

Таблица 4

Результаты диагностики по субтесту «Отношение ребёнка к школе» (методика А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	32%	48%	20%
Группа II	25%	50%	25%

Результаты диагностики по субтесту «Отношение ребёнка к школе» показали примерно одинаковые результаты в обеих исследуемых группах. И в той, и в другой мотивационная готовность половины детей соответствует среднему уровню. У большинства детей сформировано желание пойти в школу. Примерно треть детей первой группы (32%) и четверть детей второй группы (25%) поступление в школу связывают с учебной деятельностью, и они готовы учиться под руководством учителя. У пятой части детей первой группы (20%) и четверти детей второй группы (25%) желание пойти в школу не связано с образовательным процессом, учиться они согласны либо дома с мамой, либо в школе, но тоже с мамой.

Таблица 5

Результаты диагностики по методике «Две школы» Л.А. Венгера (внутренняя позиция школьника)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	20%	56%	24%
Группа II	14%	57%	29%

Результаты диагностики по методике «Две школы» указывают на то, что внутренняя позиция школьника сформирована у меньшей части испытуемых.

Анализ ответов детей на выбор между двумя альтернативными вариантами обучения позволил выявить следующую картину:

- в будущей школьной жизни дошкольников больше привлекают не уроки, а переменки;

- у многих из них при сформированности понятия оценки не осознаны ее функции;

- у части детей нет представлений о правилах поведения в школе, на уроке.

Вместе с тем, большая часть детей предпочитает учиться в школе с учительницей, а не дома с мамой; у них есть представления о содержании разных уроков (чтения, письма, математики, рисования, пения, физкультуры); есть понимание необходимости выполнения домашних заданий.

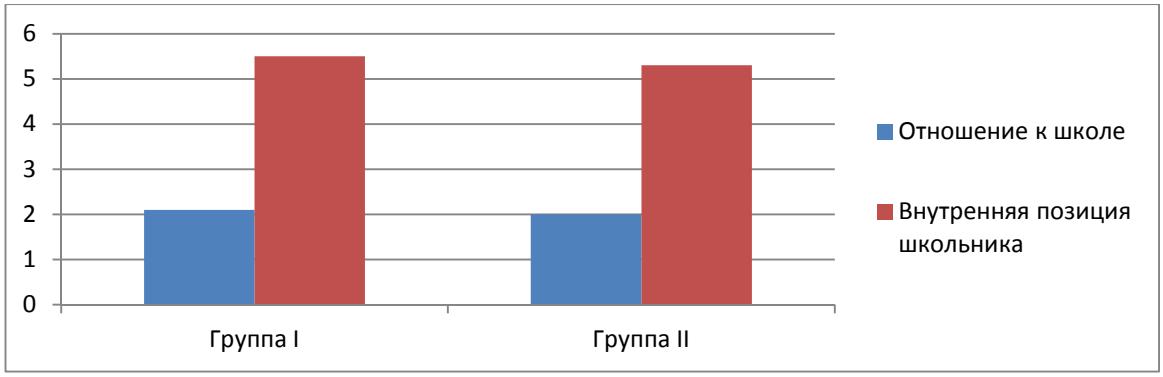

Рис. 2. Сравнительные данные диагностики психосоциальной зрелости

Таблица 6

Сравнительные данные диагностики мотивационной готовности

Группы	Средние диагностические значения	
	субтест «Отношение ребёнка к школе» методика Е.А. Бугрименко,	методика «Две школы» Л.А. Венгер (внутренняя позиция школьника)
Группа I	2.08	5.52
Группа II	1.96	5.32
$T_{эмп}$	0.5	0.3

Сравнение диагностических данных по изучению мотивационного компонента психологической готовности к школе не выявило значимых различий между группами. В группе детей, где в образовательно-воспитательный процесс были включены дидактические сказки, этот показатель не превышает диагностических значений испытуемых второй группы.

Рассмотрим результаты диагностики коммуникативного компонента готовности к школе. Для этой цели были использованы две методики: методика изучения представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения (автор М.И. Лисина) и методика изучения коммуникативных навыков (авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Диагностические данные по этим методикам были дополнены результатами наблюдения, которое проводилось в ходе реализации всего диагностического комплекса.

Таблица 7

Результаты диагностики по методике изучения представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения (М.И. Лисина)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	64%	28%	8%
Группа II	64%	29%	7%

Полученные по методике М.И. Лисиной данные свидетельствуют о том, что у испытуемых обеих групп уровень представлений о нормах, правилах, средствах и способах общения примерно одинаков. У большей части дошкольников сформированы понятия о нормах и правилах общения со сверстниками и взрослыми. Дети могут объяснить, как и почему нужно общаться с другими детьми; они знают норму общения с теми, кто старше; используют в своем поведении правила обращения с просьбой, правила приветствия и т.п.

Методика Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой позволяет продиагностировать такие параметры коммуникативных навыков, как инициативность и чувствительность к сверстнику, а также определить доминирующий эмоциональный фон общения детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 8

Результаты диагностики по методике изучения коммуникативных навыков (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)

Группы	Показатели		
	инициативность	чувствительность	эмоциональный фон
Группа I	высокий уровень - 64% средний уровень - 32% низкий уровень - 4%	высокий уровень - 72% средний уровень - 24% низкий уровень - 4%	позитивный - 56% нейтральный - 40% негативный - 4%
Группа II	высокий уровень - 39% средний уровень - 46% низкий уровень - 14%	высокий уровень - 36% средний уровень - 57% низкий уровень - 7%	позитивный - 57% нейтральный - 36% негативный - 7%

Полученные данные указывают на заметные различия по показателям инициативности в общении и чувствительности к воздействиям сверстника. Диагностические данные по двум этим показателям выше у испытуемых первой группы.

Больше чем у половины детей Группы I (64%) высокий уровень инициативности. Такие дошкольники не только часто проявляют инициативу, но и последовательны в своих действиях, в исполнении задуманного, они привлекают других детей к совместной деятельности, предлагают различные варианты общения, игрового взаимодействия. При обнаружении препятствия к достижению намеченного, эти дети не останавливает свою деятельность, а ищут возможность его преодоления. В Группе II таких детей меньше - 39%.

Результаты наблюдения показали, что дети с высоким уровнем инициативности сами с удовольствием откликаются на инициативу других детей, подхватывают их идеи. У них преобладают позитивные оценки действий сверстников. Они подсказывают, помогают, дают советы, радостно воспринимают положительную оценку действий сверстника со стороны взрослого. На протяжении дня сохраняют готовность и способность общаться со сверстниками.

Среди воспитанников группы I также больше тех, кто охотно откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.

Для становления инициативности дошкольников необходимо не только развитие их игровой деятельности, но и создание специальных условий для переноса сформированных в игре способностей на другие виды деятельности. К таким условиям относится:

- интерес ребенка, опыт удивления;
- опыт пробы своего действия в заданных условиях;
- социальная поддержка достижений.

Работа с дидактической сказкой соответствует всем этим условиям. Кроме того, это средство работы с дошкольниками научает детей слушать и слышать другого, взаимодействовать, сотрудничать при решении общей интеллектуальной задачи.

По показателю эмоционального фона общения различий между исследуемыми группами не выявлено. Больше, чем у половины детей первой группы (56%) и второй группы (57%) эмоциональный фон общения позитивный. Также в обеих группах очень незначительное число детей имеют негативный эмоциональный фон общения (4% и 7%).

Таблица 9

Сравнительные данные диагностики коммуникативных навыков (средние значения)

Группы	Средние диагностические значения			
	представления о нормах, правилах средствах и способах общения	инициативность	чувствительность	эмоциональный фон
Группа I	9.44	2.6	3.68	1.52
Группа II	12.57	2.25	3.29	1.5
$T_{эмп.}$	0.9	2.0	2.4	0.1

Применение метода математической статистики указывает на достоверную значимость различий по показателям инициативности ($T_{эмп.}$ =

2.0) и чувствительности ($Т_{эмп.}$ = 2.4). Такой результат свидетельствует о положительном влиянии дидактических сказок на становление этих компонентов коммуникативной сферы дошкольников. На основе полученных данных мы сделали вывод о том, что работа с дидактической сказкой может быть использована в образовательно-воспитательном процессе не только с целью развития познавательных функций детей, но и с точки зрения формирования их коммуникативных навыков.

Заключительный этап диагностики был посвящен изучению когнитивного компонента психологической готовности к школе. Изучались такие познавательные процессы, как мышление (логическое мышление, методика «Нелепицы»); память (слуховая память, методика «10 слов»; зрительная память, методика «10 картинок»); внимание (объем внимания, методика «Запомни и расставь точки»; переключение и распределение внимания, методика «Проставь значки»; продуктивность и устойчивость внимания, методика «Найди и вычеркни»); речь (связная речь и словарный запас, методика «Пересказ текста»).

Таблица 10

Сравнительные данные диагностики компонентов интеллектуальной готовности к школе (средние значения)

Группы	Логическое мышление	Слуховая память	Зрительая память	Объем внимания	Переключение и распредел-е внимания	Продуктивность и устойч-сть внимания	Понимание речи, словарный запас
I	7.16	4.44	5.64	6.52	6.68	6.8	8.12
II	6.14	3.46	5.43	6.43	6.54	5.79	6.75
$Т_{эмп}$	**2.1**	**2.6**	0.6	0.2	0.3	0.7	**2.9**

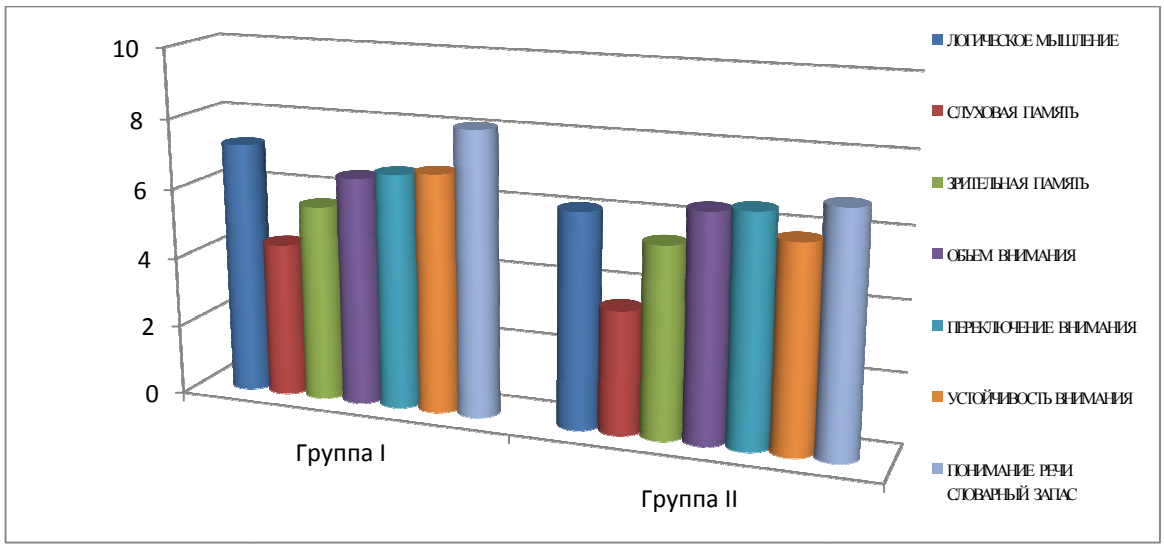

Рис. 3. Сравнительные данные диагностики компонентов интеллектуальной готовности

Таблица 11

Результаты диагностики логического мышления

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	52%	44%	4%
Группа II	25%	68%	7%

По показателю логического мышления различия достигают диагностической значимости ($T_{эмп.}$ = 2.1). У испытуемых первой группы уровень развития логического мышления выше, что проявляется в умении детей рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; в сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире; в умении обнаруживать логические связи и отношения, существующие между разными объектами живой и неживой природы.

Предусмотренный в методике «очень высокий уровень» развития мышления не продиагностирован ни у кого из испытуемых исследуемой выборки.

Различия на уровне диагностической значимости обнаружены и по показателю слуховой памяти ($T_{эмп.}$ = 2.6). Этот показатель также выше в первой группе, что проявляется в большем объеме непосредственного запоминания словесного материала тех испытуемых, в образовательно-

воспитательный процесс которых была включена программа с использованием дидактических сказок.

Таблица 12

Результаты диагностики слуховой памяти

Группы	Уровни			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Группа I	12%	16%	68%	4%
Группа II	-	25%	57%	18%

Слуховая память состоит из таких процессов, как запечатление, сохранение и воспроизведение слуховых образов.

Полученные диагностические данные свидетельствуют о том, что занятия, построенные на использовании дидактических сказок, способствуют развитию слуховой памяти, что очень важно для последующего процесса школьного обучения, ведь значительная часть информации подается в форме устной речи и воспринимается детьми на слух. Хорошая слуховая память необходима для овладения правилами орфоэпии, навыками чтения и норм правописания.

Способность учиться с помощью устных объяснений, воспринимать информацию на слух и запоминать ее относится к фундаментальным умениям, которые необходимы субъекту обучения.

Таблица 13

Результаты диагностики зрительной памяти

Группы	Уровни				
	I	II	III	IV	V
Группа I	-	20%	64%	12%	4%
Группа II	-	25%	57%	14%	4%

По уровню развития зрительной памяти значимых различий между группами не обнаружено. У большинства испытуемых обеих групп зрительная память соответствует среднему уровню развития. Уровень выше

среднего отмечен у 20% дошкольников первой группы и у 25% второй группы.

От объема кратковременной зрительной памяти и скорости воспроизведения образов во многом зависит продуктивная активность старших дошкольников. Более того, зрительная память играет ведущую роль в обучении детей дошкольного возраста. Поэтому все занятия с детьми этого возраста строятся на основе зрительного подкрепления учебного материала.

В дидактических сказках разного содержания - о природных явлениях, об отношениях людей, о правилах поведения, о животных и растениях, о цифрах и буквах, о профессиях, транспорте, одежде, предметах бытового обихода, мебели и т.п. – представление зрительных образов также предполагается. Однако, основная часть работы строится на слуховом восприятии при рассказывании или чтении сказок воспитателем.

Рассмотрим результаты диагностики объема внимания, которая проводилась по методике «Запомни и расставь точки» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой.

Таблица 14

Результаты диагностики объема внимания

Группы	Уровни				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Группа I	-	24%	64%	12%	-
Группа II	-	25%	61%	10%	4%

Объем внимания – такая его характеристика, которая отражает способность сконцентрироваться одновременно на нескольких объектах и удерживать их в уме. Объем внимания отражает его произвольность.

На протяжении всего дошкольного возраста преобладает непроизвольное внимание. Дети-дошкольники с трудом выдерживают деятельность, которая им неинтересна. Отвлекаемость – одно из свойств этого возрастного периода. Но в процессе игры или другой эмоционально

окрашенной деятельности произвольное внимание дошкольников может долго оставаться активным.

Процесс обучения и воспитания дошкольников не должен строиться на заданиях, требующих постоянного произвольного внимания. Поддерживать на занятиях внимание детей на необходимом уровне можно, используя элементы игры, рассказывание сказок, сказкотворчество, но, так или иначе, обязательно нужна сменяемость форм деятельности.

Старшие дошкольники также способны удерживать внимание на деятельности, к которой они испытывают интеллектуальный интерес. У детей этого возраста интерес вызывают задания учебного типа, головоломки, загадки, ребусы и т.п.

Произвольное внимание интенсивно развивается к началу школьного обучения. Если это качество внимания развито недостаточно, у ребенка могут быть трудности в обучении, поскольку произвольное внимание является непременным условием организации учебной деятельности в школе.

Полученные диагностические данные свидетельствуют об отсутствии различий между группами по показателю объема внимания. Несомненно, что дидактическая сказка, оказывая влияние на интеллектуальную деятельность ребенка, не исключает своего воздействия на произвольность внимания и его объем. Вместе с тем, прирост объема внимания требует определенного уровня психофизического созревания, и не может зависеть от какой-то одной конкретной деятельности.

Таблица 15

Результаты диагностики переключения и распределения внимания

Группы	Уровни				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Группа I	-	32%	56%	8%	4%
Группа II	-	32%	57%	7%	4%

Результаты диагностики переключения и распределения внимания также указывают на отсутствие различий между группами испытуемых исследуемой выборки. Более чем у половины дошкольников обеих групп эта характеристика внимания соответствует среднему уровню развития. Около трети детей (32%) обнаруживают высокий уровень переключения и распределения внимания, при этом очень высокий уровень не продиагностирован ни у одного из испытуемых. Следует также отметить, что очень низкий уровень продемонстрировали только двое испытуемых - по одному из каждой группы. В данном случае показатели переключения и распределения внимания прогностически неблагоприятны для начала школьного обучения.

Таблица 16

Результаты диагностики устойчивости внимания

Группы	Уровни				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Группа I	-	8%	72%	12%	8%
Группа II	-	11%	68%	14%	7%

Устойчивость внимания – такая его характеристика, которая также связана с развитием психических свойств по линии усиления их произвольности. Эта характеристика внимания отражает способность сохранять сосредоточенность на объекте. Устойчивость внимания обнаруживает себя, прежде всего, при выполнении однообразной и монотонной деятельности, когда длительное время выполняются однотипные действия разного уровня сложности. Чем сложнее деятельность, тем труднее сохранять внимание на объекте или предмете деятельности.

В дошкольном возрасте устойчивость внимания поддерживается интересом ребенка к выполняемой деятельности. В игре, которой ребенок увлечен, его внимание будет сохраняться достаточно длительное время. Дидактические игры и дидактические сказки также вызывают интерес дошкольника. Мы полагаем, что использование в образовательно-

воспитательном процессе дидактических сказок способствует развитию этого свойства внимания. Однако устойчивость внимания зависит от целого комплекса факторов: от типа ВНД, в частности от силы нервных процессов, от сложившихся привычек и т.д. Поэтому работу по повышению устойчивости внимания нужно проводить с учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Полученные данные указывают на абсолютное преобладание среднего уровня устойчивости внимания у детей исследуемой выборки. Лишь у незначительного числа детей обеих групп (8% и 11% соответственно) устойчивость внимания соответствуют высокому уровню.

Процесс школьного обучения потребует от вчерашнего дошкольника внимания к выполнению не самого привлекательного задания. Поэтому развитие устойчивости внимания должно быть одной из задач работы с детьми этого возраста.

В целом результаты изучения свойств внимания дошкольников указывают на преобладание среднего уровня их развития в обеих исследуемых группах. Значимых различий между группами по показателям объема внимания, переключения, распределения и устойчивости выявлено не было.

Таблица 17

Результаты диагностики развития связной речи

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Группа I	24%	72%	4%
Группа II	7%	79%	14%

Результаты диагностики развития связной речи и словарного запаса свидетельствуют о различиях между группами, достигающих уровня диагностической значимости.

У детей старшего школьного возраста развитие речи достигает высокого уровня. В норме ребенок к этому возрасту правильно произносит

все звуки родного языка, может регулировать интонацию речи, у него накапливается значительный запас слов. Обогащение лексики происходит за счет включенности детей в совместную игровую деятельность, возрастающего интереса к жизни взрослых людей и к окружающему миру в целом. У дошкольников не только увеличивается запас слов, но и расширяется синонимический ряд, а также слов противоположных по смыслу и многозначных слов. Употребление возрастающего числа новых слов происходит одновременно с уточнением их семантики. В старшем дошкольном возрасте в основном завершается усвоение грамматической системы языка. У детей наблюдается критическое отношение к правильности произнесения слов, к грамматическим ошибкам, что повышает их способность контролировать свою собственную речь.

Наиболее яркой характеристикой речи детей этого возраста является активное усвоение или построение разных типов текстов. В своей речи старшие дошкольники активно пользуются разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями текста.

Полученные данные по изучению связной речи показывают, что у большей части детей обеих групп она соответствует норме. При этом показатель высокого уровня развития речи имеет большее выражение в первой группе. Различия между группами по общему показателю достигают диагностической значимости ($T_{эмп.} = 2.9$).

На основании полученного результата мы можем сделать вывод о том, что включение в образовательно-воспитательный процесс работы с дидактическими сказками положительно влияет на увеличение словарного запаса детей и развитие их связной речи.

Таким образом, в ходе проведенного исследования выдвинутая гипотеза нашла свое частичное подтверждение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование дидактических сказок в работе с дошкольниками наиболее значимо для развития логического мышления и формирования психосоциальной зрелости. Дидактическая сказка

способствует формированию у дошкольников навыков причинно-следственного объяснения событий, развивает способность обнаруживать логические связи и отношения, существующие между разными объектами живой и неживой природы. Работа с дидактической сказкой также расширяет знания детей о мире людей, мире вещей и природном мире, формирует элементарные образные представления об окружающей среде, что, в целом, отражается на уровне психосоциальной зрелости старших дошкольников.

Дидактическая сказка способствует развитию слуховой памяти, увеличению объема непосредственного запоминания словесного материала, а также повышению уровню развития связной речи и словарного запаса.

Значимость дидактической сказки для развития коммуникативной сферы проявляется в показателях инициативности в общении со сверстниками и чувствительности к их воздействию.

В ходе исследования не было установлено значительного влияния дидактической сказки на мотивационный компонент психологической готовности к школе.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе. Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста - воспитанники двух подготовительных групп в количестве 53 человек. Воспитательно-образовательный процесс в обеих группах проводился по одинаковой программе, но в одной из групп в ходе занятий применялась серия дидактических сказок (Группа I), в другой группе дидактические сказки на занятиях не использовались (Группа II).

В разработанный диагностический комплекс вошли методики по изучению уровня психосоциальной зрелости, мотивационного, коммуникативного и интеллектуального компонентов. Исследование в каждой из групп проводилось по одинаковой схеме с использованием 12-ти методик.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

I. Общая осведомленность, психосоциальная зрелость.

- В обеих группах у испытуемых преобладает средний уровень общей осведомленности. Однако у испытуемых первой группы показателей, относящихся к высокому уровню, больше. Значимых различий по этому показателю между группами не выявлено.

- По показателю психосоциальной зрелости у испытуемых обеих групп преобладает средний уровень. Однако испытуемые первой группы лучше ориентируются во времени; чаще правильно называют объединяющие и различительные признаки знакомых предметов; быстрее устанавливают причинно-следственные связи; объясняют свои ответы, связанные с мотивами деятельности людей и вопросами целеполагания. Различия по уровню психосоциальной зрелости достигают диагностической значимости.

II. Мотивационный компонент готовности к школе.

По мотивационному компоненту психологической готовности к школе значимых различий между группами не установлено. И в той, и в другой мотивационная готовность половины детей соответствует среднему уровню. У большинства детей сформировано желание пойти в школу, а внутренняя позиция школьника сформирована у меньшей части испытуемых.

III. Коммуникативный компонент готовности к школе.

- Результаты диагностики коммуникативного компонента готовности к школе свидетельствуют о том, что у испытуемых обеих групп уровень представлений о правилах, средствах и способах общения примерно одинаков. У большей части дошкольников сформированы понятия о нормах и правилах общения со сверстниками и взрослыми. Дети могут объяснить, как и почему нужно общаться с другими детьми; они знают норму общения с теми, кто старше; используют в своем поведении правила обращения с просьбой, правила приветствия и т.п. По этим показателям различий между группами не обнаружено.

- Обнаружены значимые различия по показателям инициативности в общении и чувствительности к воздействиям сверстника. Диагностические данные по двум этим параметрам выше у испытуемых первой группы. Дошкольники, в образовательно-воспитательный процесс которых включены занятия с использованием дидактической сказки, не только часто проявляют инициативу, но и последовательны в своих действиях, исполнении задуманного, они привлекают других детей к совместной деятельности, предлагают различные варианты общения, игрового взаимодействия. При обнаружении препятствия к достижению намеченного, эти дети ищут возможность его преодоления. У них преобладают позитивные оценки действий сверстников, они охотно откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.

- По показателю эмоционального фона общения различий между исследуемыми группами не выявлено. Больше, чем у половины детей обеих

групп эмоциональный фон общения позитивный. Очень незначительное число детей имеют негативный эмоциональный фон общения.

IV. Интеллектуальный компонент готовности к школе.

- По показателю логического мышления различия достигают диагностической значимости. У испытуемых первой группы уровень развития логического мышления выше, что проявляется в умении рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; в сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире; в умении обнаруживать логические связи и отношения, существующие между разными объектами живой и неживой природы.

- Различия на уровне диагностической значимости обнаружены по показателю слуховой памяти. Этот показатель также выше в первой группе, что проявляется в большем объеме непосредственного запоминания словесного материала у испытуемых, в образовательно-воспитательный процесс которых была включена программа, построенная на использовании дидактических сказок.

- По уровню развития зрительной памяти значимых различий между группами не обнаружено. У большинства испытуемых обеих групп зрительная память соответствует среднему уровню развития.

- Не обнаружено значимых различий между группами по показателям объема, переключения, распределения и устойчивости внимания. В целом результаты изучения свойств внимания дошкольников указывают на преобладание среднего уровня их развития в обеих исследуемых группах.

- Результаты диагностики развития связной речи и словарного запаса свидетельствуют о различиях между группами, достигающих уровня диагностической значимости. У большей части детей обеих групп этот показатель соответствует норме. При этом, показатель высокого уровня развития речи имеет большее выражение в первой группе. Включение в образовательно-воспитательный процесс работы с дидактическими сказками

положительно влияет на увеличение словарного запаса детей и развитие их связной речи.

По итогам проведенного исследования мы можем сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза нашла свое частичное подтверждение.

Заключение

Начиная со старшего дошкольного возраста детей, родители и такие институты социализации, как дошкольные образовательные учреждения, организации дополнительного образования ориентируются на предстоящее школьное обучение детей. Одним из наиболее важных вопросов развития становится подготовка ребёнка к школе. Решение этого вопроса происходит путем создания условий и применения разнообразных средств для формирования психологической готовности детей к школе.

Дидактическая сказка является одним из действенных средств интеллектуального развития и воспитания ребенка, помогающим формированию его интереса к познанию, развитию психических функций, а также инициативности, фантазии, умений пользоваться разнообразными знаками и символами. По своему содержанию дидактические сказки могут быть направлены на определенную предметную область изучения ребенком окружающего мира – математические, исторические, природоведческие и т.д.

Дидактическая сказка помогает детям успешнее усваивать новые представления и понятия о явлениях и предметах. Способ усвоения окружающего мира через дидактическую сказку увлекательнее и интереснее. Кроме того, она содержит не только обучающий, но и воспитывающий потенциал. Изучаемый материал в дидактической сказке подается в яркой и образной форме, которая соответствует ее сюжету. В дидактической сказке символы и предметы, к которым нужно вызвать интерес, одушевляются и попадают в мир сказочных образов.

В психолого-педагогической теории и практике доказана значимая роль дидактической сказки для интеллектуального и личностного развития детей-дошкольников. Очевидна важная роль этого средства работы с дошкольником и в процессе его подготовки к школьному обучению. Однако анализ психолого-педагогической литературы указывает на недостаточное

число исследований по изучению влияния дидактической сказки на отдельные компоненты психологической готовности детей к школе.

Целью проведенного исследования стало изучение результатов использования дидактических сказок в формировании компонентов психологической готовности к школе.

Полученные в ходе исследования диагностические данные свидетельствуют о том, что использование дидактических сказок в работе с дошкольниками наиболее значимо для развития логического мышления и формирования психосоциальной зрелости. Дидактическая сказка способствует формированию у дошкольников навыков причинно-следственного объяснения событий, умению рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль, развивает способность обнаруживать логические связи и отношения, существующие между разными объектами живой и неживой природы. Работа с дидактической сказкой также расширяет знания детей о мире людей, мире вещей и природном мире, формирует элементарные образные представления об окружающей среде, что, в целом, отражается на уровне психосоциальной зрелости старших дошкольников.

Дидактическая сказка способствует также развитию слуховой памяти, увеличению объема непосредственного запоминания словесного материала, а также повышению уровню развития связной речи и словарного запаса.

Значимость дидактической сказки для развития коммуникативной сферы проявляется в показателях инициативности в общении со сверстниками и чувствительности к их воздействию.

В ходе исследования не было установлено значительного влияния дидактической сказки на мотивационный компонент психологической готовности к школе.

Изучение эмоционально-волевой готовности испытуемых исследуемой выборки запланировано на май-июнь 2021 года.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М.: Академический проект, 2007. - 704 с.
2. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе. - М., 2007. - 48 с.
3. Алексеева Л.Ю. Значение продуктивной деятельности для детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф/ редкол.: О.Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 176-178.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2010. - 400 с.
5. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании. // Вопросы психологии. – 1993. – №5. - С. 30-35.
6. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В. Бордовская - М.: КНОРУС, 2010. - 432 с.
7. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А. Бугрименко, Л.А. Венгер. - М.: Наука, 2002. - 198 с.
8. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. - М.: Педагогика, 2005. - 160 с.
9. Венгер Л.А., Мухина В.С. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте /Дошкольное воспитание. - 2006. - 608 с.
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 2006. - 520 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2010. - 508 с.
12. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М: Академия, 2005. - 240 с.

13. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка // Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой - М: ЧеРо, 2005. - 524 с. - URL: http://pedlib.ru/Books/1/0062/1_0062-225.shtml

14. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 512 с.

15. Гербова В.В. Развитие речи в разновозрастной группе детского сада. - М.: Мозаика-Синтез, 2009. - 200 с.

16. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. / Под ред. В.В. Слободчикова, вып.2, - Томск, 2007. - 447 с.

17. Готовность к школе / Под редакцией И.В. Дубровиной. - М., 2005. - 289 с.

18. Гуцалюк Л.Б. Занятия по подготовке детей к школе // Начальная школа, 2004. - С. 11-13.

19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения - М.: Педагогика, 1986 - 240с. – Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования

20. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками /монография. - М.: Издательство Перо, 2015. - 208 с.

21. Дубова И.А. Продуктивная деятельность как средство развития дошкольников / И.А. Дубова. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. - Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. - С. 38-40. - URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11891/

22. Дубровина И.В., Зацепин В.В. Хрестоматия. Возрастная и педагогическая психология. - М., 2007. - 253 с.

23. Дюков В.М. О моделях трансляции инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 1. - С. 16–24.

24. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики. / Под редакцией А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. - М. - 2006. - 290 с.

25. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды в 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. - С. 66-77. - URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=165121

26. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками - СПб.: Речь, 2008. – 240 с.

27. Кабанова М.Н. Готовность к школе. Практические задания, тесты, советы психолога. - СПб.: Издательский дом «Нева»; - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. - 224 с.

28. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология: электрон. учеб. 2016. - 276 с. URL: https://textarchive.ru/c-1937281-pall.html (дата обращения 1712.2020)

29. Казакова Г.М. Методики изучения готовности детей к обучению в школе. Практическое пособие. - Тамбов: ТОИПКРО, 2007. - 45 с.

30. Кириллова Г.О. О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. - 1973. - №12. - С. 35-40.

31. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 416 с.

32. Короткова И.А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. - 1985. - №2. - С. 163-167.

33. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего

школьного возраста / Автореферат диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук / Л.Д. Короткова. - М., 2008. - 25 с.

34. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младших школьников. Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. - М: ЦГЛ, 2006. - 128 с.

35. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 2007. - 145 с.

36. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.

37. Лукина А.К. Условия развития общей одаренности в детском возрасте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 6. - С. 25–29.

38. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя - М.: Просвещение, 1983. – 96 с. - URL: http://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml

39. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М., 2007. - 487 с.

40. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М.: Просвещение, 1990. - 338 с.

41. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к школьному возрасту. - М., 2008. - 229 с.

42. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. - М.: Гуманит. Изд. ЦентрВладос, 2001. - 256 с.

43. Огоновская А.С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности // Образование и наука. 2013. № 3. - С.37-46.

44. Определение психологической готовности детей к школьному обучению https://studme.org/82665/psihologiya/opredelenie_psihologicheskoy_gotovnosti_detey_shkolnomu_obucheniyu

45. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т. общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1988. - 136 с.

46. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко - Спб: Речь, 2002. - 694 с.

47. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана - СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. - 368 с.

48. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. - М: ЧеРо, 2005. - 524 с.

49. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для студентов по направлению подготовки «Психология» / Автор-сост. Т.Г. Неруш / Саратовский государственный социально-экономический университет. - Саратов, 2013. - 196 с.

50. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1986. - 304 с.

51. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1986. - 176 с.

52. Репина Т., Башлакова Л. Воспитатели и дети, их общение //Дошкольное воспитание. - 1989. - №10. - С. 63-65.

53. Сальникова Т. Дидактическая сказка в образовательном процессе детского сада как эффективное средство развития познавательной активности дошкольников https://znanio.ru/media/didakticheskaya_skazka_v_obrazovatelnom_protsesse_detskogo_sada_kak_effektivnoe_sredstvo_razvitiya_poznavatelnoj_aktivnosti_doshkolnikov-109837

54. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6 - 7 лет // Вопросы психологии. 1986. №4. - С. 36-43.

55. Семаго Н.Я. Семаго ММ. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности - М.: Аркти, 2017. - 66 с.

56. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

57. Скляр Н.А., Коскина Е.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: [учебное пособие для студентов вузов] / Н.А. Скляр, Е.С. Лукьянова, Е.Н. Коскина; Великолук. гос. акад. физ. культуры и спорта. - Великие Луки: Великолукская городская типография, 2014. - 293 с.

58. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 352 с.

59. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцова. - М., 2009. - 128 с.

60. Ульенкова У.К. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей // Дошкольное воспитание. - 2008. - 314 с.

61. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. - 1987. - №4. - С. 61-67.

62. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

63. Усатова Е. Экологическая сказка «Волшебная поляна». // Дошкольное воспитание. – 2003. – №7. - С. 25-30.

64. Фельдштейн Д.Е. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука. 2010. № 5. - С.3–14.

65. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста. – М.: АСТ, 2000. - 200 с.

66. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. - 2-е изд., испр. - М.: Генезис, 2003. - 128 с.

67. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. - Мн.: Нар. Асвета, 1991. - 112 с.

68. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для СПО – М.: Юрайт, 2019. - 575 с.

69. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.

70. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: научное издание / Г.И. Щукина; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.

71. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.

72. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы детской игры // Психологическая наука и образование. 1996, №3. - С. 23.

73. Яковлева Г.В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. - С. 3-6.

74. https://doshvozrast.ru/metodich/kontrol20.htm Сайт для детского сада, для воспитателей детских садов, для родителей. Дошкольный возраст, воспитание дошкольников

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные диагностические данные по оценке психосоциальной зрелости испытуемых Группы I

№ п/п	Субтест «Общая осведомленность» методики А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко		Ориентировочный тест школьной зрелости (вербальный субтест методики Я. Йирасека)	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	26	высокий	22	средний
2	22	средний	19	средний
3	26	высокий	25	высокий
4	17	низкий	12	низкий
5	22	средний	17	средний
6	21	средний	18	средний
7	23	средний	24	высокий
8	27	высокий	26	высокий
9	23	средний	20	средний
10	25	высокий	24	высокий
11	17	средний	15	средний
12	27	высокий	26	высокий
13	22	средний	19	средний
14	21	средний	18	средний
15	16	низкий	14	низкий
16	28	высокий	27	высокий
17	22	средний	19	средний
18	26	высокий	25	высокий
19	15	низкий	11	низкий
20	22	средний	20	средний
21	20	средний	24	высокий
22	23	средний	21	средний
23	26	высокий	24	высокий
24	20	средний	18	средний
25	22	средний	20	средний

Таблица 2

Индивидуальные диагностические данные по оценке психосоциальной зрелости испытуемых Группы II

№ п/п	Субтест «Общая осведомленность» методики А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко		Ориентировочный тест школьной зрелости (вербальный субтест методики Я. Йирасека)	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	21	средний	20	средний
2	20	средний	18	средний
3	15	низкий	11	низкий
4	24	высокий	21	средний
5	22	средний	19	средний
6	21	средний	10	низкий
7	22	средний	22	средний
8	16	низкий	10	низкий
9	25	высокий	24	высокий
10	20	средний	19	средний
11	15	низкий	12	низкий
12	22	средний	21	средний
13	21	средний	13	низкий
14	16	низкий	10	низкий
15	24	высокий	26	высокий
16	22	средний	21	средний
17	23	средний	18	средний
18	21	средний	12	низкий
19	15	низкий	9	низкий
20	20	средний	18	средний
21	22	средний	20	средний
22	17	низкий	12	низкий
23	21	средний	19	средний
24	20	средний	21	средний
25	24	высокий	24	высокий
26	22	средний	20	средний
27	21	средний	13	низкий
28	26	высокий	25	высокий

Таблица 3

Индивидуальные диагностические данные по оценке мотивационного компонента готовности к школе испытуемых Группы I

№ п/п	Субтест «Отношение ребёнка к школе» методика А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко		Методика «Две школы» Л.А. Венгера (внутренняя позиция школьника)	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	3	высокий	7	средний
2	2	средний	5	средний
3	2	средний	5	средний
4	1	низкий	2	низкий
5	2	средний	6	средний
6	2	средний	3	низкий
7	2	средний	6	средний
8	3	высокий	8	высокий
9	2	средний	6	средний
10	3	высокий	9	высокий
11	1	низкий	2	низкий
12	3	высокий	7	средний
13	3	высокий	7	средний
14	2	средний	5	средний
15	1	низкий	2	низкий
16	3	высокий	9	высокий
17	2	средний	6	средний
18	3	высокий	8	высокий
19	0	низкий	1	низкий
20	2	средний	6	средний
21	1	низкий	2	низкий
22	2	средний	5	средний
23	2	средний	8	высокий
24	3	высокий	7	средний
25	2	средний	6	средний

Таблица 4

Индивидуальные диагностические данные по оценке мотивационного компонента готовности к школе испытуемых Группы II

№ п/п	Субтест «Отношение ребёнка к школе» методика А.Л. Венгера, Е.А. Бугрименко		Методика «Две школы» Л.А. Венгера (внутренняя позиция школьника)	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	2	средний	5	средний
2	3	высокий	6	средний
3	1	низкий	3	низкий
4	3	высокий	7	средний
5	2	средний	6	средний
6	2	средний	4	низкий
7	2	средний	6	средний
8	1	низкий	3	низкий
9	3	высокий	8	высокий
10	2	средний	6	средний
11	1	низкий	3	низкий
12	2	средний	5	средний
13	2	средний	4	низкий
14	1	низкий	8	высокий
15	3	высокий	7	средний
16	2	средний	6	средний
17	2	средний	6	средний
18	2	средний	5	средний
19	0	низкий	1	низкий
20	2	средний	6	средний
21	2	средний	6	средний
22	1	низкий	2	низкий
23	2	средний	7	средний
24	2	средний	6	средний
25	3	высокий	8	высокий
26	1	низкий	2	низкий
27	3	высокий	5	средний
28	3	высокий	8	высокий

Таблица 5

Индивидуальные диагностические данные по оценке коммуникативного компонента готовности к школе испытуемых Группы I

№ п/п	Методика по изучению представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения М.И. Лисиной		Методика по изучению коммуникативных навыков Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой					
	баллы	уровень	инициативность		чувствительность		эмоциональный фон	
			баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	11	высокий	3	высокий	4	высокий	1	нейтр
2	10	высокий	2	средний	4	высокий	2	позитив
3	10	высокий	2	средний	4	высокий	1	нейтр
4	8	средний	2	средний	3	средний	0	негатив
5	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
6	9	средний	3	высокий	4	высокий	1	нейтр
7	10	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
8	11	высокий	3	высокий	4	высокий	1	нейтр
9	10	высокий	2	средний	4	высокий	2	позитив
10	8	средний	3	высокий	4	высокий	1	нейтр
11	5	низкий	1	низкий	3	средний	1	нейтр
12	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
13	10	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
14	8	средний	3	высокий	4	высокий	2	позитив
15	7	средний	2	средний	2	низкий	1	нейтр
16	12	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
17	10	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
18	8	средний	2	средний	4	высокий	2	позитив
19	4	низкий	2	средний	3	средний	1	нейтр
20	10	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
21	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
22	11	высокий	3	высокий	4	высокий	1	нейтр
23	12	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
24	8	средний	2	средний	4	высокий	1	нейтр
25	11	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив

Таблица 6

Индивидуальные диагностические данные по оценке коммуникативного компонента готовности к школе испытуемых Группы II

№ п/п	Методика по изучению представлений ребенка о нормах, правилах средствах и способах общения М.И. Лисиной		Методика по изучению коммуникативных навыков Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой					
	баллы	уровень	инициативность		чувствительность		эмоциональный фон	
			баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	11	высокий	2	средний	3	средний	1	нейтр
2	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
3	7	средний	2	средний	3	средний	1	нейтр
4	10	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
5	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
6	8	средний	1	низкий	3	средний	0	негатив
7	10	высокий	2	средний	4	высокий	2	позитив
8	99	средний	2	средний	3	средний	1	нейтр
9	11	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
10	10	высокий	2	средний	4	высокий	1	нейтр
11	5	низкий	1	низкий	3	средний	1	нейтр
12	10	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
13	8	средний	2	средний	2	низкий	2	позитив
14	7	средний	1	низкий	3	средний	0	негатив
15	11	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
16	10	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
17	10	высокий	2	средний	4	высокий	2	позитив
18	11	высокий	2	средний	3	средний	1	нейтр
19	4	низкий	1	низкий	3	средний	1	нейтр
20	10	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
21	11	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
22	7	средний	2	средний	2	низкий	1	нейтр
23	11	высокий	2	средний	3	средний	2	позитив
24	12	высокий	3	высокий	4	высокий	2	позитив
25	10	высокий	3	высокий	3	средний	2	позитив
26	10	высокий	2	средний	4	высокий	1	нейтр
27	8	средний	2	средний	3	средний	2	позитив
28	9	средний	2	средний	4	высокий	1	нейтр

Таблица 7

Индивидуальные диагностические данные по оценке интеллектуального компонента готовности к школе испытуемых Группы I

№ п/п	Логическое мышление	Слуховая память	Зрительная память	Объем внимания	Переключение и распредел-е внимания	Продуктивность и устойч-сть внимания	Понимание речи, словарный запас
	баллы	количество слов	количество предметов	баллы	баллы	баллы	баллы
1	8	7	7	8	9	7	9
2	6	4	5	6	6	6	7
3	9	6	6	8	8	6	10
4	5	3	4	6	3	3	6
5	8	5	6	7	7	7	9
6	7	4	6	7	6	7	8
7	6	3	5	6	6	7	7
8	10	8	8	9	9	8	11
9	7	4	5	6	6	6	9
10	9	6	6	8	9	7	10
11	3	2	3	4	4	2	3
12	8	4	6	6	8	7	9
13	8	4	6	7	7	7	9
14	7	4	5	6	6	6	7
15	5	3	5	4	6	5	6
16	8	7	8	7	8	7	10
17	8	4	6	6	7	6	9
18	9	6	7	8	8	8	10
19	4	3	4	5	4	4	6
20	8	4	5	6	7	6	8
21	7	4	6	6	6	6	7
22	5	3	4	6	6	5	6
23	9	4	7	8	8	7	10
24	7	4	6	6	6	6	8
25	8	4	5	7	7	6	9

Таблица 8

Индивидуальные диагностические данные по оценке интеллектуального компонента готовности к школе испытуемых Группы II

№ п/п	Логическое мышление	Слуховая память	Зрительная память	Объем внимания	Переключение и распредел-е внимания	Продуктивность и устойч-сть внимания	Понимание речи, словарный запас
	баллы	количество слов	количество предметов	баллы	баллы	баллы	баллы
1	6	3	5	6	6	6	7
2	7	4	6	7	8	6	7
3	4	2	4	4	6	4	4
4	8	5	7	8	8	7	9
5	6	3	6	7	6	6	7
6	4	3	4	6	6	4	6
7	5	3	5	6	6	6	6
8	4	2	3	4	4	4	5
9	8	5	7	8	8	7	7
10	8	4	7	8	8	6	7
11	4	2	4	4	4	3	4
12	6	3	5	6	6	6	7
13	9	5	7	7	8	8	9
14	5	2	5	6	6	6	6
15	10	6	8	8	9	8	10
16	7	5	6	7	8	6	8
17	6	3	5	7	6	6	6
18	6	3	5	7	6	6	7
19	2	1	2	2	3	2	3
20	5	3	5	6	6	6	6
21	7	4	6	8	7	6	7
22	4	3	5	6	6	4	6
23	6	3	5	6	6	6	7
24	7	4	6	7	7	6	8
25	9	5	7	9	9	8	10
26	6	3	5	6	6	6	7
27	5	3	5	6	6	6	6
28	8	5	7	8	8	7	7