

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

"ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ"

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра практической психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К
ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Работу выполнила:
студентка V курса группы Z1152
заочного отделения
направление 44.03.02 «Психолого-
педагогическое образование»
профиль «Психология
образования»
Габдушева Резеда Марсовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой

(подпись)

«___» _____ 2018 г.

Руководитель:
кандидат психол. наук, доцент
кафедры практической психологии
Крюкова Елена Аркадьевна

(подпись)

ПЕРМЬ

2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы личностной готовности дошкольников к обучению в школе.....	7
1.1 Развитие взглядов на проблему готовности ребенка к школе в зарубежной и отечественной психологии.....	7
1.2 Понятие личностной готовности к школьному обучению.....	11
1.3 Условия и факторы формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе.....	19
1.4 Постановка проблемы и задачи исследования.....	24
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Организация и методы экспериментального исследования.....	27
2.1 Организация исследования.....	27
2.2 Методы и методики исследования.....	29
Глава 3. Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе.....	32
3.1 Результаты исследования образовательной среды дошкольного учреждения.....	32
3.2 Результаты исследования личностной готовности к школьному обучению (констатирующий эксперимент).....	35
3.3 Организация коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к обучению в школе.....	41
3.4 Оценка эффективности коррекционно-развивающей программы (контрольный эксперимент).....	45
Выводы по главе 2.....	54
Заключение.....	56
Библиографический список.....	59
Приложения.....	65

Введение

Работа посвящена изучению психолого-педагогических условий формирования личностной готовности старших дошкольников к школьному обучению

Актуальность исследования. Вопрос подготовки детей к школе является одной из наиболее важных проблем дошкольного образования. В последние годы внедрение новых усложненных программ школьного обучения, создание инновационных учреждений, привело к значительному увеличению количества детей, не справляющихся с учебной нагрузкой: по официальным данным количество детей с трудностями обучения составляют от 15 до 40% (Локалова Н.В., 2009, с.13). Успешное освоение учебных программ и адаптация к школе во многом определяются тем, насколько сформирована готовность детей к школьному обучению.

Различные аспекты готовности к школьному обучению широко представлены в психолого-педагогической литературе, однако основной интерес, как исследователей, так и педагогов дошкольных учреждений направлен на развитие интеллектуальной готовности, тогда как проблеме личностной готовности уделяется недостаточно внимания. В то же время, именно от сформированности личностного компонента готовности к школьному обучению во многом зависит и продуктивность познавательной деятельности ребенка, его успешность в усвоении учебных знаний и умений.

Ведущую роль в формировании психологической готовности ребенка к школе играют обучение и воспитание, при этом они должны происходить не стихийно, а целенаправленно, быть проникнутыми заботой о полноценном развитии ребенка и опираться на знание того, как соотносятся между собой обучение и развитие, учитывать их взаимосвязь, тщательно подбирая содержание и методы обучения воспитания ребенка на разных этапах его жизни (Выготский Л.С., 2011, 2012; Гальперин П.Я., 2007 и др.). Это объясняет необходимость изучения психолого-педагогических условий подготовки детей

к школе и, в частности, формирования личностного компонента готовности к школьному обучению.

Теоретическая новизна: получены и экспериментально подтверждены новые данные о психолого-педагогических условиях формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке коррекционно-развивающей программы по формированию личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Методологические основания работы составили концепции психологической готовности детей к обучению в школе (Ст. Холл, Я. Йирасек, Ф. Керн, В.А. Аверин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Л.Ф. Обухова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева и др.); положения, раскрывающие специфику психического развития детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.); основные положения концепции психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, А.А. Майер, Л.М. Шипицына и др.).

Эмпирические основания исследования: исследования саморегуляции учебной деятельности в личностной готовности к обучению в школе и возможностей ее развития у дошкольников В.В. Кисовой, У.В. Ульенковой, А.К. Марковой; экспериментальные исследования развития личностной готовности к школе, в том числе, и в условия дошкольного учреждения, А.Д. Гусовой, Е.И. Давыдова, Е.С. Таушкановой, Н.А. Чепцовой, М.В. Урбанской.

Цель исследования: обосновать, разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по формированию личностной готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Объект исследования: личностная готовность дошкольников к обучению в школе.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития личностной готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Гипотеза: формирование личностной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе будет успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

1. Организация образовательной среды ДООУ, способствующей формированию личностной готовности детей к обучению в школе.
2. Организация специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование личностной готовности к школьному обучению.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе.
2. Изучить особенности и влияние образовательной среды в ДООУ на формирование личностной готовности старших дошкольников к школьному обучению.
3. Провести диагностику личностной готовности детей к обучению в школе.
4. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по формированию личностной готовности к школьному обучению.
5. Оценить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Методы исследования: теоретические – анализ психологической литературы, экспериментальные – тестирование, формирующий эксперимент, методы математической статистики (методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Стьюдента для связанных выборок, χ^2 -критерий Пирсона).

Методики исследования:

1. Методика «Стандартная беседа» Т.А. Нежновой.
2. Методика исследования самооценки «Лесенка» (модификация В.Г.Щур).

3. Методика определения типов общения со взрослыми Г.И. Лисиной (на определение сформированности внеситуативно-личностного общения со взрослым).

4. Методика «Определение уровня саморегуляции» (У. В. Ульenkova).

Глава 1. Теоретический анализ проблемы личностной готовности дошкольников к обучению в школе

1.1 Развитие взглядов на проблему готовности ребенка к школе в зарубежной и отечественной психологии

Изучение проблемы психологической готовности к обучению в школе имеет давнюю историю. Первые научные работы по исследованию психологических особенностей детей, поступающих в школу, появились еще во второй половине XIX века (Э. Мэйман, А. Нейфельд, А.П. Нечаев, Ст. Холл). Уже в это время такие ученые, как Е.Н. Водовозов, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, Дж. Стелли, В. Штерн и другие указывали на связь способности к усвоению знаний и началом систематического обучения. Однако как самостоятельная научная проблема готовность к школьному обучению в этот период еще не выделилась, а рассматривалась лишь в контексте общих проблем педагогической и возрастной психологии. Также не использовалось и само понятие «школьная готовность». Тем не менее, в то время уже активно ставились вопросы, составляющие современное содержание проблемы и происходило формирование теоретических предпосылок для современных подходов к изучению готовности к обучению в школе (Чепцова Н.А., 2006).

Наиболее системное исследование детей, поступающих в школу, проведено в 1880 году Ст. Холлом в США. Полученные им результаты показали необходимость обследования всех детей, поступающих в школу, а также обязательного включения в общую подготовку воспитателей обучения их методике исследования готовности шестилетних детей к обучению в школе (Марцинковская, Т.Д., 2007).

В 1905 году появилась первая батарея тестов для оценки умственного развития детей разных возрастов в диапазоне от трех до тринадцати лет, разработанная А. Бине. Ученый считал, что эффективность обучения обеспечивается тщательным обследованием детей при приеме в школу. Позже

им, совместно с Т. Симоном вторая серия тестов, известная в психологии как «Метрические шкалы интеллекта», позволяющие выявить детей с врожденными дефектами, неспособных к обучению в нормальной школе. В этом варианте тестов были введены статистические тестовые нормы и коэффициент интеллектуального развития. Впоследствии эти тесты и их модификации стали широко использоваться в диагностике детей, поступающих в школу (Чепцова Н.А., 2006).

В 1978 году впервые на русском языке была опубликована методика «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна-Йирасека, который стал широко использоваться в конце 80-х годов не только психологами, но из-за простоты его проведения, и педагогами, в том числе и дошкольных учреждений (Нижегородцева Н.В., 2001).

Однако первые исследования рассматривали только уровень интеллектуального развития ребенка, как критерий школьной готовности.

В отечественной психологии основы изучения готовности к школьному обучению были заложены трудах Л.С. Выготского, и в дальнейшем разрабатывались А.Р. Лурия, З.М. Истоминой, Л.И. Божович и другими учеными. В зависимости от выделяемого учеными аспектов психического развития ребенка, во второй половине XX века выделились основные направления изучения школьной готовности:

- личностно-мотивационная готовность к обучению в школе (Г. Мюстенберг, Л.И. Божович и др.);
- интеллектуальная готовность к обучению в школе (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина и др.);
- коммуникативная готовность к обучению в школе (Е.О. Смирнова);
- эмоциональная готовность к обучению в школе (Т.А. Нежнова, Л.П. Стрелкова);
- функциональная (психофизиологическая) готовность (Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина и др.);
- социальная готовность (Л.И. Божович, Е.О. Смирнова);

- графомоторная готовность (моторная готовность к написанию букв) (Н.З. Бакиева, Л.А. Венгер, А.О. Глебова и др.).

В современных исследованиях готовности к школьному обучению внимание акцентируется не только на определенных показателях развития дошкольников, сколько на особенностях поведения, первоклассников (Нисская А.К., 2013).

Так, исследование А.Л. Венгера с соавторами (2008) позволило создать обобщенный профиль, учитывающий такие аспекты готовности к школе как готовность познавательной сферы, индивидуально-личностные особенности ребенка, помогающий ресурс семьи и «цену адаптации» к школе, а также выявить группы риска.

Обобщенные и дополненные данные об особенностях готовности к школе современных первоклассников представлены Е.И. Давыдовой, О.В. Даниленко, Г.С. Ковалевой (2011).

В настоящее время понятие школьной готовности понятие имеет достаточно широкое содержание и отражает все аспекты индивидуального развития ребенка – биологический (физическая готовность), психологический и социальный (Нижегородцева Н.В., 2001; Нисская А.К., 2013).

В нашей работе рассматривается психологическая готовность, определяемая большинством авторов «как необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях совместного со сверстниками обучения уровень психологического развития ребенка» (Нисская А.К., 2013, с.59).

Л.А. Венгер (2004) и В.С. Мухина (2011) рассматривают подготовку детей к школьному обучению как целенаправленное формирование предпосылок учебной деятельности. Исходя из этого, они считают, что показателем психологической готовности к обучению в школе являются не полностью сформированные у ребенка знания и умения, а наличие предпосылок к последующему их усвоению. Определение предпосылок собственно «школьных» психических качеств, которые могут и должны быть

сформированы у ребенка к моменту поступления в школу, рассматривается как одна из основных задач изучения психологической готовности к обучению в школе.

Представления структуре школьной готовности и значимости ее компонентов у разных исследователей отличаются. Так, Л.А. Венгер (2004), Н.И. Гуткина (2010), Н.В. Нижегородцева (2001), М.М. Рыскулова (2014) и др. выделяют личностную готовность, умственную зрелость, произвольность регуляции поведения и деятельности.

А.К. Нисская указывает, что «важнейшими для определения психологической готовности к обучению являются два блока характеристик. С одной стороны, это когнитивные способности (речевая компетентность, знание букв и звуков, способность удерживать внимание и т. п.). С другой – характеристики личности (общительность, умение взаимодействовать с педагогами и детьми, саморегуляция, целеустремленность и желание познавать новое)» (Нисская А.К., 2013, с. 64). К наиболее прогностичным в плане успешности обучения в школе, по мнению Нисской, являются показатели физического развития (координация движений, развитие мелкой моторики, активность и др.), социальная компетентность (способность к совместной деятельности и сотрудничеству, знание норм и правил поведения, любознательность), эмоциональное здоровье (способность к самоконтролю эмоций, эмоциональный интеллект), умственное развитие (общая осведомленность, память, внимание, мышление, восприятие, речь, письмо, чтение и др.).

Р.С. Харрис важнейшим показателем школьной готовности, позволяющий достоверно прогнозировать успешность обучения, считает мотивацию ребенка, прямо влияющую на адаптацию к школе. Автор выделяет «адаптивную» и «не адаптивную» мотивацию. Таким образом, Харрис выходит за рамки представлений о школьной готовности, как необходимом условии высокой успеваемости, смещая акцент на процесс адаптации к обучению в школе в целом (Нисская А.К., 2013).

Таким образом, в структуре школьной готовности выделяют личностную готовность, умственную зрелость, произвольность регуляции поведения и деятельности. Психологическая готовность к обучению в школе понимается как внешнее проявление этих структурных компонентов, обеспечивающих усвоение содержания учебной деятельности. Психологическая готовность к школьному обучению используется, прежде всего, для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

1.2 Понятие личностной готовности к школьному обучению

Личностный компонент школьной готовности включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность самооценки и представлений о себе, способность к саморегуляции, а также определенную эмоциональную зрелость (Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А., 2012; Бабина Н.В., 2016; Кисова В.В., 2013 и др.).

Важнейшей составляющей личностной готовности являются мотивы учения (Божович Л.И., 2009; Нижегородцева Н.В., 2001 и др.).

В исследованиях, проведенных под руководством Л.И. Божович (2009), показано, что сформированность положительного отношения к школе, познавательных и социальных мотивов, является важной характеристикой личностной готовности ребенка к школьному обучению. Она отражает, в свою очередь, отношение ребенка к школе, к учению, учителю и является базой для формирования внутренней позиции школьника. Согласно Л.И. Божович, у ребенка, готового к обучению в школе, должны быть сформированы две группы мотивов. В первую группу входят широкие социальные мотивы: желание занять новую социальную позицию, открывающую доступ в мир взрослости. Во вторую группу Божович включает познавательные мотивы, связанные с интересом к собственно познавательным задачам.

Н.П. Нижегородцева (2001) указывает, что в старшем дошкольном возрасте структура мотивов становится достаточно устойчивой, в ней начинают доминировать познавательные и социальные мотивы, к которым она относит потребность в признании, самоутверждении, мотивы долженствования и стремление к неигровым видам деятельности. К концу дошкольного возраста игровая деятельность перестает занимать ведущее место в мотивационной структуре ребенка, хотя еще и является важной. Мотивы учения в контексте школьной готовности Н.П. Нижегородцева рассматривает «как факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов» (Нижегородцева Н.П., 2001, с. 139). Собственно учебные мотивы, понимаемые как «осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей» (Нижегородцева Н.П., 2001, с.139) у дошкольников и начинающих школьников еще отсутствуют. Они формируются только в процессе школьного обучения.

В структуре мотивов дошкольников, связанных с обучением в школе, Н.П. Нижегородцева выделяет социальные мотивы (связаны с пониманием необходимости учиться), учебно-познавательные (желание получить новые знания, научиться чему-то), оценочные (желание получить одобрение и высокую оценку со стороны взрослого), позиционные (интерес к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника), внешние по отношению к учению и школе мотивы (ребенок учится потому, что ему так сказали родители) и игровой мотив (в школе можно играть с друзьями). Положительное влияние на обучение в школе оказывают социальные и учебно-познавательные мотивы в сочетании с оценочными. Позиционные и внешние мотивы существенно не влияют на успеваемость, а преобладание игрового мотива оказывает на нее отрицательное влияние (Нижегородцева Н.П., 2001).

Н.И. Гуткина (2010) в качестве центрального момента готовности к школе выделяет развитие, прежде всего, познавательных и социальных

мотивов. По ее мнению, доминирование того или иного мотива приводит к формированию особой структуры готовности и в дальнейшем – специфичной адаптации. Если у ребенка доминируют социальные мотивы, а познавательные выражены слабо, то главным для ребенка становится желание соответствовать требованиям учителя. Такие дети, как правило, прилежны и дисциплинированы, для них главным показателем их успешности и стимулом посещения школы становится не успехи в учебе, а оценка учителем его послушания. В этом случае у ребенка не образуется новых мотивов (познания, достижения и т. п.), возникает риск неуспеваемости.

Кроме мотивов, многими исследователями важна роль в личностной готовности к школе отводится социальному развитию ребенка, его общению с взрослыми и сверстниками - коммуникативной готовности (Громыко Ю.А., 2011; Давыдова Е.И., 2011; Лисина М.И., 2009; Мухина В.С., 2011 и др.).

Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова (2010) считают, что уровень личностной готовности к школе определяется качеством отношений ребенка к сверстникам, взрослым и самому себе, способностью ребенка к произвольному общению с педагогом и сверстниками в процессе учебной деятельности.

М.И. Лисина (2009), выделяет коммуникативную готовность как основной компонент личностной готовности. Она особо подчеркивает, что никогда деятельность ребенка не осуществляется изолированно от взрослого. Важнейшим новообразованием старшего дошкольного возраста М.И. Лисина считает появление внеситуативно-личностного общения со взрослым. Ребенок начинает воспринимать взрослого как учителя и занимать позицию ученика, что особенно важно для дальнейшего обучения в школе.

Е.О.Смирнова (2011) также рассматривает преобладание внеситуативно-личностного общения со взрослым как показатель коммуникативной готовности к обучению в школе. Взрослый в этом случае выступает для ребенка как источник новых знаний и уважительного отношения к ребенку, а также как образец поведения и критерий для ребенка «правильности»

собственных взглядов. Внеситуативно-личностное общение способствует продуктивному сотрудничеству ребенка с учителем и успешную передачу нового знания в процессе обучения.

В.С. Мухиной (2011) к коммуникативной готовности к школе относит специфический тип взаимодействия со сверстниками – деловое общение по поводу совместной учебной деятельности. Оно становится возможным, благодаря усвоению правил поведения, общественным мотивам поведения, умению устанавливать и поддерживать взаимодействие со сверстниками. В.С. Мухина указывает на неразрывную связь коммуникативной готовности с уровнем развития самосознания ребенка, рефлексии и волевых процессов. Поэтому к личностному компоненту школьной готовности она относит сформированность Я-концепции. По мнению ученого, в с старшем дошкольном возрасте ребенок начинает понимать свое место в социальном пространстве отношений между людьми, а оценивать себя в соответствии с результатами своей деятельности способствует достаточный уровень развития рефлексивных способностей.

Н.И. Гуткина (2010) также важную роль в личностной готовности к школе отводит позитивной Я-концепции ребенка. Негативная Я-концепция, по ее мнению, тесно связана с трудностями школьной адаптации.

Я-концепция, по мнению М.И. Лисиной (2009) неразрывно связана с отношением ребенка к себе, которое находит отражение во втором компоненте самосознания - самооценке или «переживании себя». Самооценка осуществляет функцию обработки представлений и мыслей о себе на уровне аффективного процесса. Эта аффективная составляющая «образа самого себя» в онтогенезе опережает развитие когнитивной части. М.И. Лисина характеризует самооценку дошкольников не количественно, а качественно (положительная/отрицательная, полная/неполная), также различает абсолютную самооценку (отношение к себе вне сопоставлением себя с другими людьми) и относительную самооценку (отношение к себе в сравнении себя с другими людьми). Формирование самооценки происходит на основе установления соотношения между

индивидуальным опытом ребенка и той информации, которую он накапливает в процессе общения, в большей степени с взрослыми.

Согласно А.В. Петровскому (2011), старший дошкольный период в контексте формирования самооценки интересен тем, что уже в период адаптации ребенок учится выделять себя из окружения, на второй фазе происходит противопоставление себя другим, активное использование местоимения «мое», чем ребенок подчеркивает свою индивидуальность; на фазе интеграции ребенок добивается, чтобы взрослые считались с его желаниями, пытается в определенной степени управлять их действиями, тем самым заявляет о своем «Я», при этом учится управлять своим поведением и считаться с окружением. В этом возрасте, согласно А.В. Петровскому, в период адаптации происходит усвоение детьми норм и механизмов поведения. Фаза индивидуализации характеризуется появлением у ребенка желания найти в себе особенности (положительные или отрицательные), которые отличают его от других. При этом дошкольник будет ориентироваться в большей степени на оценку значимого взрослого. Интеграция знаменуется появлением согласованности стремления ребенка заявить о своей неповторимости и готовности взрослых принять в ребенке то, что обеспечит комфортный переход в школу.

И.Ю. Кулагина (2011) указывает, что новый уровень самосознания, возникающий на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является основой для формирования не менее важного компонента личностной готовности – «внутренней социальной позиции школьника». «Внутреннюю позицию школьника» в широком смысле определяют «как систему потребностей и стремлений, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность. Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок теряет интерес к дошкольному способу жизни и дошкольным занятиям и видам деятельности и проявляет активную заинтересованность в школьно-учебной деятельности в целом и,

особенно, к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением» (Коржук Е.Л., 2014, с.53).

Л.И. Божович (2009) рассматривает такую положительную направленность ребенка на школу как важнейшую предпосылку благополучия вхождения в школьно-учебную действительность, принятие школьных требований, полноценного включения в учебный процесс.

Ю.А. Афонькина и Г.А. Урунтаева (2012) считают, что внутренняя позиция школьника является мотивационным центром, направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика.

Как указывает А.Я. Данилюк, «наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок теряет интерес к дошкольному способу жизни и дошкольным занятиям и видам деятельности и проявляет активную заинтересованность в школьно-учебной действительности в целом и, особенно, к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Такая положительная направленность ребенка на школу – важнейшая предпосылка благополучия вхождения в школьно-учебную действительность, принятие школьных требований, полноценного включения в учебный процесс» (Данилюк А.Я., 2009, с. 7).

Л.П. Стрелкова (1982) считает, что важным компонентом личностной готовности к школе является эмоциональная готовность, заключающаяся в эмоциональной зрелости. Эмоциональную зрелость Стрелкова включает в структуру эмоционально-волевой готовности и рассматривает ее как развитие произвольности, дисциплинированность, способность к волевому действию, эмоциональную устойчивость и позитивное отношение к себе и окружающим. Эмоциональная готовность к школе проявляется у ребенка высших чувствах (чувство долга, чувство прекрасного, радость интеллектуальных открытий и пр.). Их формирование связано с освоением социальных норм выражения эмоций и способности соотносить свое поведение с представлениями о будущем.

К.Е. Панасенко и Л.З. Антонова (2009) в структуре личностной готовности к обучению в школе выделяют самосознание и самооценку, «внутреннюю позицию школьника», саморегуляцию и произвольность, самоконтроль.

На значимость саморегуляции в структуре личностной готовности к обучению в школе указывают многие исследователи (Маркова А.К., 2011; Смирнова О.Е., 2009, 2012; Ульенкова У.В., 2001; Кисова В.В., 2013; Бабкина Н.В., 2016, 2017, Эльконин Д.Б., 2010 и др.). Эти ученые считают, что для успешного выполнения учебного задания у ребенка должен быть сформирован достаточный уровень саморегуляции и произвольности.

Е.О. Смирнова определяет произвольность как «способность владеть и управлять своим поведением» (Смирнова Е.О., 2012, с. 45). Именно произвольность, по ее мнению, решающее условие готовности личности ребенка к обучению в школе. Кроме того, произвольность проявляется в самых разных аспектах жизни: и в выполнении указаний взрослого, и в умении планировать свои действия, и в соблюдении моральных норм и правил поведения и т.п. «Основная черта произвольного поведения – осознанность или сознательность. Для того, чтобы осознать свои действия необходимо увидеть, что, как и зачем «Я что-то делаю, что было потом и что было раньше» (Смирнова Е.О., 2012, с. 46).

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что формирование самоконтроля за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью «является не только средством усвоения основного учебного действия, но средством формирования саморегуляции» (Эльконин Д.Б., с. 102).

Наиболее полно роль саморегуляции в личностной готовности к обучению в школе рассматривается У.В. Ульенковой и В.В. Кисовой (2001, 2013), изучавших саморегуляцию в аспекте общей способности к учению. Они считают, что «саморегуляция является важнейшим общим фактором протекания интеллектуальной деятельности шестилетних детей; уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению

находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного» (Кисова В.В., 2013, с. 967).

Согласно Н.В. Бабкиной, «Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности, и прежде всего деятельности познавательной, является одним из важнейших условий его психического и социального развития, требования к которому резко возрастают с началом систематического обучения в школе» (Бабкина Н.В., 2016, с.40).

По данным Т. Сидорчук (2009), уже в середине дошкольного возраста дети способны к созданию собственной программы поведения на основе речевой инструкции взрослого. Л.С. Метлина (2013) выявила, что в процессе выполнения действий на основе речевой инструкции взрослых, дошкольники используют разнообразные способы речевой саморегуляции: самоинструктирование, речевое сопровождение, предварительная группировка материала и т.д.

Возможные трудности при обучении в школе при низком уровне развития саморегуляции: в письменных работах - пропуски букв; неразвитость орфографической зоркости; неусидчивость; трудности при пересказывании текста; трудности понимания объяснения с первого раза; трудности с заданиями для самостоятельной работы; необходимость многократного повтора задания, прежде чем ученик начнет его выполнять; постоянное переспрашивание у учителя; опоздания на уроки (У.В. Ульенкова, 2001, Л.С. Метлина, 2013 и др.). Поэтому чрезвычайно важно на этапе предшкольного образования целенаправленно развивать саморегуляцию и организацию деятельности будущих дошкольников.

Таким образом, основой успешного обучения является личностная готовности к школе, включающая такие составляющие, как мотивационная готовность, произвольность и саморегуляция, позитивная самооценка, коммуникативные навыки и, в первую очередь, внеситуативно-личностное общение со взрослыми и «внутренняя позиция школьника».

1.3 Условия и факторы формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе

Психологическая готовность к обучению в школе является итогом всего предшествующего развития ребенка. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма. Условия и факторы формирования личностной готовности дошкольников к школьному обучению определяются спецификой ее структурных компонентов, возрастными особенностями развития старших дошкольников и условиями образовательной среды.

Процесс развития личности в дошкольном возрасте не является стихийным, он происходит в результате целенаправленного воспитания, опирающегося на механизмы онтогенеза, при активном участии взрослого (Лисина М.И., 2009; Мухина В.С., 2011; Гальперин П.Я., 2007, Выготский Л.С., 2012 и др.). В семье таким взрослым является родитель, а в образовательной среде дошкольного учреждения - воспитатель.

По мнению Л.С. Выготского, роль взрослого в развитии ребенка заключается в следующем: «сообщение ребенку сведений о его качествах и возможностях; оценка его деятельности и поведения; формирование личностных ценностей, эталонов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждение ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей» (Выготский Л.С., 2011, с.155).

Важнейшая роль в формировании готовности ребенка к школе отводится семье, основной задачей которой является обеспечение оптимального развития всех сторон личности ребенка. В семье должны удовлетворяться познавательные потребности и интересы ребенка, формироваться новые, расширяться кругозор ребенка. С первых лет жизни родители должны воспитывать в ребенке трудолюбие, самостоятельность, дисциплинированность, организованность, ответственность, являющихся основой успешного обучения в школе. Также родителям отводится важная роль в формировании у ребенка положительного отношения к школе и социальных мотивов обучения в ней, на что оказывает значимое влияние пример родителей, их успешность в своей профессиональной деятельности (Максимова С.М., 2016). Кроме того, именно в семье формируется самосознание ребенка, его самооценка, поэтому большое значение имеет качество детско-родительских отношений, правильное воспитание (Мухина В.С., 2011, Гуткина Н.И., 2010; Божович М.И., 2009 и др.).

Любая коррекционно-развивающая работа с детьми должна опираться на ближайшую зону развития. Понятие зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским в противоположность актуальному развитию. Объясняя соотношение обучения и развития он указывает, что «помимо того, что ребенок представляет из себя сегодня у него есть некоторый ограниченный потенциал, фиксирующийся в отличие от зоны актуального развития в зоне ближайшего развития» (Кравцова Е.Е., 2001, с.43). Л.С. Выготским выделен основной методологический и методический принцип использования зоны ближайшего развития: то, что сегодня ребенок не может сделать сам, но делает с помощью взрослого, и есть его зона ближайшего развития. На основании этого Л.С. Выготский утверждает, что хорошо только то обучение, которое ведет за собой развитие, и то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого. Завтра он сможет сделать это самостоятельно.

Этот принцип хорошо применим, например, при формировании способности к саморегуляции у дошкольников, являющейся важным условием

личностной готовности к школе. Ряд авторов (Л.И. Божович, 2009; Л.С. Метлина, 2013, Бабкина, 2017; Кисова В.В. и др.) пишут о важнейшей задаче дошкольного образовательного учреждения – учить детей управлять своими познавательными процессами в соответствии с учебными задачами. Развитие саморегуляции осуществляется поэтапно в процессе постепенного перехода внешних (практических) действий во внутренний план – план собственной регуляции. На первых этапах ребенок учится ставить цель и планировать свою деятельность с помощью взрослого, постепенно обучаясь делать это самостоятельно.

Сфера произвольности у детей дошкольного возраста формируется при непосредственной помощи взрослого. Родители, воспитатели формируют у детей понятия «надо», «можно», «нельзя». Осознание этих понятий и подчинение правилам – это третье условие формирования сферы произвольности. На основе этих правил у детей дошкольного возраста формируются такие важные черты характера, как ответственность и дисциплинированность (Таушканова Е.С., 2015).

Еще одно условие формирования сферы саморегуляции у детей дошкольного возраста – правильная организация взрослой деятельности детей с учетом трудности выполняемых детьми заданий и времени, отводимом на их выполнение (Терентьева Е.В., 2015).

Мотивационная готовность, отражающая внутреннюю позицию школьника, также формируется при непосредственном участии взрослого и, в первую очередь, родителей. Условием формирования мотивационной готовности к школьному обучению является, прежде всего, желание детей дошкольного возраста поступить в школу. Поначалу это желание может быть внешним: стремление получить яркий рюкзак, красивые канцтовары, потребность в новых эмоциях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. Постепенно детей дошкольного возраста начинают привлекать не внешние атрибуты школьной жизни, а внутренние потребности, в первую очередь, желание получить новые знания. Большую роль в формировании

стремления к школьной жизни играет отношение взрослых к учебной деятельности как к намного более значимой и полезной деятельности, чем игра (Нижегородцева Н.В., 2001; Кулагина И.Ю., 2011 и др.).

Еще одним условием формирования мотивационной стороны психологической готовности к школьному обучению является желание детей дошкольного возраста получить новую социальную роль, роль ученика. Дети дошкольного возраста стремятся подняться на новую ступень развития, вырасти в глазах более младших детей и сравняться в социальном положении со школьниками (Рыскулова ММ., 2014).

Следующее условие формирования личностной стороны психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению – это познавательная потребность, которую в полной мере невозможно удовлетворить дома или в детском саду (Сергеева, Л.В., 2015).

Если у детей дошкольного возраста есть личностная мотивация к школьному обучению, то это облегчит развитие сферы произвольности. Дети дошкольного возраста с развитой учебной мотивацией стремятся выполнять правила школы, прислушиваться к требованиям учителя, стараются контролировать своё поведение в школе. Таким образом, развитие правильной мотивации к обучению в школе является условием формирования внутренней позиции ученика и, в целом, личностной готовности к школьному обучению.

Еще одним важным условием развития личностной готовности к школе является формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым (Лисина М.И., 2009). Развитие внеситуативно-личностного общения как типа общения, связанного с овладением дошкольником системой отношений между людьми, в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Ребенок стремится к совпадению своего отношения и оценки окружающих его людей с оценкой и отношением к ним взрослого. Он учится узнавать правила поведения, усваивает социальные взаимоотношения. Взрослый для ребенка в этот период обладает наивысшим авторитетом, чьи указания, требования, замечания принимаются без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Данная форма общения важна

при подготовке к школе, если она не сложилась к 7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению. Внеситуативно-личностное общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности ребенка. Ведущей потребностью является потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении со стороны взрослого. Ведущая роль внеситуативно-личностного общения – стремление к взаимопомощи и сопереживанию. Ведущий мотив - личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями и умениями. Средством внеситуативно-личностного общения является речь. Результат внеситуативно-личностного общения - накопление морально-нравственных ценностей, развитие логического мышления, готовность к обучению в школе, система мотивов, произвольность поведения. Личностное общение, в отличие от познавательного, происходит без наглядного материала. Ребенок должен говорить о таких вещах, которые невозможно увидеть, потрогать и даже нарисовать (Галигузова Л.Н., 1996).

Развитие внеситуативно-личностного общения должно проводиться при опережающей инициативе взрослого (Клементьева С.В., 2003).

В ходе занятий важно создавать условия, заставляющие ребенка оценить и осознать свои и чужие действия и поступки, развивать умение наполнять оценку личностным содержанием. Умение оценивать свои и чужие поступки основано на знаниях детей о нравственных нормах, способности распознавать свои и чужие эмоции (Смирнова Е.О., 2012).

Развитие внеситуативно-личностного общения с взрослым, как высшей формы общения, должно опираться на достигнутый ребенком уровень общения, с учетом его потенциальных возможностей (Клементьева С.В., 2003).

Внеситуативно-личностное общение возможно только при условии удовлетворения личных потребностей ребенка в общении с взрослым. Поэтому в процессе развивающей работы необходимо проявление к ребенку доброжелательности, понимания, принятия его как личности со стороны взрослого (Лисина М.И., 2009).

Таким образом, условиями развития личностной готовности к обучению в школе являются формирование внутренней позиции школьника, способности к саморегуляции деятельности, адекватной самооценки, внеситуативно-личностного общения со взрослыми. Формирование личностной готовности к обучению в школе происходит не стихийно, а в процессе целенаправленной воспитательной и коррекционно-развивающей работы при непосредственном участии взрослого.

1.4 Постановка проблемы и задачи исследования

Результаты теоретического анализа показали, что личностная готовность к школе является необходимым условием успешности обучения.

В психолого-педагогической литературе широко освещаются различные аспекты готовности к школьному обучению, однако основной интерес, как исследователей, так и педагогов дошкольных учреждений направлен на развитие интеллектуальной готовности, тогда как проблеме личностной готовности уделяется недостаточно внимания. В то же время, именно от сформированности личностного компонента готовности к школьному обучению во многом зависит и продуктивность познавательной деятельности ребенка, его успешность в усвоении учебных знаний и умений.

Личностная готовность имеет сложную структуру, включающую мотивационную, эмоциональную, волевую, коммуникативную готовность, произвольность и саморегуляцию деятельности, внутреннюю позицию школьника. Такая сложная структура определяет трудности выбора стратегии и методов развития личностной готовности к школе. Также трудности коррекционно-развивающей работы определяются спецификой психического развития в дошкольном возрасте.

Это объясняет необходимость изучения психолого-педагогических условий подготовки детей к школе и, в частности, формирования личностного компонента готовности к школьному обучению.

Мы полагаем, что формирование личностной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе будет успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: организация образовательной среды ДООУ, способствующей формированию личностной готовности детей к обучению в школе, организация специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование личностной готовности к школьному обучению.

Проверка этого предположения требует проведения экспериментального исследования, направленного на решение следующих задач:

1. Провести анализ образовательной среды дошкольного учреждения, способствующей формированию готовности детей к обучению в школе.
2. Провести диагностику и оценить уровень личностной готовности детей к школьному обучению.
3. Сформировать экспериментальную и контрольную группы для проведения формирующего эксперимента.
4. Разработать и апробировать программу коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к обучению в школе.
5. Оценить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Выводы по главе 1

Результаты теоретического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Психологическая готовность к обучению в школе понимается как внешнее проявление структуры субъектных и личностных качеств детской индивидуальности, обеспечивающих усвоение содержания образования в форме учебной деятельности.
2. В структуре психологической готовности к школе выделяют три основных компонента: личностную готовность, умственную зрелость (интеллектуальную готовность), произвольность регуляции поведения и деятельности. Психологическая готовность к обучению в школе понимается как

внешнее проявление этих структурных компонентов, обеспечивающих усвоение содержания учебной деятельности.

3. Понятие «психологическая готовность» к школьному обучению используется, прежде всего, для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

4. Основой успешного обучения является личностная готовности к школе, включающая такие составляющие, как мотивационная готовность, произвольность и саморегуляция, позитивная самооценка, коммуникативные навыки и, в первую очередь, внеситуативно-личностное общение со взрослыми и «внутренняя позиция школьника».

5. Условиями развития личностной готовности к обучению в школе являются формирование внутренней позиции школьника, способности к саморегуляции деятельности, адекватной самооценки, внеситуативно-личностного общения со взрослыми. Формирование личностной готовности к обучению в школе происходит не стихийно, а в процессе целенаправленной воспитательной и коррекционно-развивающей работы при непосредственном участии взрослого.

Глава 2. Организация и методы экспериментального исследования

2.1 Организация исследования

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Колобок» муниципального образования город Ноябрьск.

В исследовании приняли участи 36 детей старшего дошкольного возраста, из них 19 девочек и 17 мальчиков. Средний возраст детей 6,4 года. Все дети психически здоровы, воспитываются в родительских семьях, посещают детский сад не менее одного года.

Экспериментальное исследование включало следующие этапы:

1 этап – изучение и анализ образовательной среды ДООУ. Проводился в 2018 году. Вывод об условиях формирования личностной готовности осуществлялся на основании анализа документации и ДООУ (годовые планы воспитателей и педагога психолога на 2017-2018 учебный год, основная общеобразовательная программа ДООУ, отчет о результатах самообследования муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Колобок» муниципального образования город Ноябрьск (МАДООУ «Колобок») за 2016-2017 учебный год и др.), а также по результатам анализа предметно-развивающей среды ДООУ на момент проведения эксперимента (2018 год).

2 этап – констатирующий эксперимент (ноябрь, 2017 год). На данном этапе проводилась диагностика личностной готовности к обучению в школе детей до проведения коррекционно-развивающей работы.

Также на данном этапе были сформированы экспериментальная и контрольная группы для проведения формирующего эксперимента. Согласно требованиям, предъявляемым к проведению формирующего эксперимента, экспериментальная и контрольная группы не должны иметь значимых различий в изучаемых переменных. Значимость различий проверялась путем вычисления U-критерия Манна-Уитни.

3 этап – формирующий эксперимент (ноябрь 2017 г. – март 2018 г.). Во время этого этапа проводилась разработка и апробация программы коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к обучению в школе. В рамках программы решались следующие задачи:

1. Формирование внутренней позиции школьника.
2. Коррекция самооценки.
3. Формирование внеситуативно-личностного типа общения с взрослыми.
4. Развитие саморегуляции интеллектуальной деятельности.

Программа ориентирована на детей старшего дошкольного возраста.

В программе принимали участие дети, составившие экспериментальную группу. Дети, вошедшие в контрольную группу, во время формирующего эксперимента обучались по общей образовательной программе ДОУ.

4 этап – контрольный эксперимент (апрель 2018 г.), во время которого проводилась повторная диагностика и оценка динамики сформированности выделенных показателей личностного компонента школьной готовности, на основании которой делался вывод об эффективности коррекционно-развивающей работы. Вывод об эффективности программы осуществлялся на основании результатов динамики личностной готовности в экспериментальной и контрольной группах с использованием Т-критерия Стьюдента для связанных выборок и χ^2 -критерия Пирсона).

Расчеты производились с помощью программы Microsoft Excel, онлайн-программы автоматического расчета критерия Манна-Уитни, χ^2 -критерия Пирсона и Т-критерия Стьюдента (URL: <http://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>)

2.2 Методы и методики исследования

В качестве методов исследования были использованы:

- анализ документации,
- опрос воспитателей, педагога психолога, заместителя заведующей ДОУ по учебно-методическим вопросам;
- тестирование дошкольников;
- формирующий эксперимент;
- методы математической статистики.

В качестве показателей личностной готовности к обучению в школе нами были выбраны уровень сформированности внутренней позиции школьника, уровень самооценки, тип общения со взрослыми и уровень саморегуляции.

Сформированность внутренней позиции школьника оценивалась с помощью методики «Стандартная беседа» Т.А. Нежновой (Нижегородцева Н.В., 2001, с.122-124).

Методика содержит пять вопросов, характер ответов ребенка на которые позволяют в ходе обследования ребенку задаются вопросы, ответы на которые позволяют выявить три типа ориентации в отношении обучения в школе: на содержание учебной деятельности, на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни и на внешкольные виды деятельности и условия. Уровень сформированности внутренней позиции школьника определяется по количеству набранных баллов.

Полностью методика представлена в Приложении 1.

Для изучения самооценки была использована методика «Лесенка» (модификация В.Г.Щур) (Сафронова М.В., 2011, с.64-66).

Предназначенная для исследования самооценки у детей 4-6 лет.

Стимульным материалом являются нарисованная лесенка, состоящая из семи ступенек, фигурка человечка, лист бумаги, карандаш (ручка).

Значения ступенек (снизу вверх):

1 – «самый плохой»;

- 2 – «очень плохой»;
- 3 – «плохой»;
- 4 – «средний»;
- 5 – «хороший»;
- 6 – «очень хороший»;
- 7 – «самый хороший».

Для возможности провести сравнительный анализ, каждой позиции нами был присвоен балл, соответствующий номеру ступеньки.

Интерпретация:

- 1-3 ступенька - низкий уровень самооценки;
- 4-5 ступенька - средний уровень самооценки (адекватный);
- 6- ступенька - высокий уровень самооценки;
- 7 ступенька – завышенный уровень.

Детям было предложено оценить себя такими, какими они сами себя считают (Я-реальное) и такими, какими хотели бы быть (Я-желаемое).

Кроме уровня самооценки было проанализировано также качество ответов детей, среди которых были выделены ситуативные, ориентированные на внешнюю оценку, ориентированные на внутреннюю оценку и отсутствие ответов.

Бланк для предъявления представлен в Приложении 2.

Изучение сформированность внеситуативно-личностного общения со взрослыми проводилось с помощью **методики определения типов общения со взрослыми Г.И. Лисиной** (Маркова Е.В., Васильева В.С., 2017). Данная методика широко используется для оценки уровня развития различных типов общения со взрослыми: ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного общения; внеситуативно-личностного. В норме у старших дошкольников должны быть развиты навыки внеситуативно-личностного общения, являющегося, согласно Г.И. Лисиной, важнейшим новообразованием старшего дошкольного возраста, когда ребенок может воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика (Лисина М.И., 2009).

Методика «Определение уровня саморегуляции» (Ульенкова У.В., 2001) применялась для определения уровня сформированности саморегуляции в деятельности. Методика позволяет определить уровень саморегуляции дошкольников, по тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

Описание хода исследования и интерпретация данных указаны в Приложении 4.

Глава 3. Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе

3.1 Результаты исследования образовательной среды дошкольного учреждения

МАДОУ «Колобок» обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 7 лет. Функционирует 18 возрастных групп. Из них 5 групп для детей раннего возраста, 13 групп для детей дошкольного возраста из них: 10 групп общеразвивающей направленности, 1 группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, 1 группа оздоровительной направленности для часто болеющих детей, 1 группа комбинированной направленности, где совместно воспитываются здоровые дети и дети с тяжелыми нарушениями речи.

Не смотря на то, что в общеобразовательной программе МАДОУ «Колобок» декларируется, что в программе на первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка, в качестве задач указаны физическое развитие и познавательное развитие, тогда как задача личностного развития ребенка в программе отсутствует.

При реализации программы проводится оценка индивидуального развития детей, осуществляемая педагогом-психологом и учителем-логопедом, мишенями которой являются физическое, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и социально-коммуникативное развитие.

Уровень социально-коммуникативного развития ребенка в ДОУ оценивается по таким показателям, как сформированность структуры сюжетно-ролевой игры, оценка себя во времени, уровень осознания конфликтных ситуаций и способов их разрешения, сформированность представлений об

эмоциональных состояниях или социальных переживаниях сверстников и своих, особенности эмоциональной сферы.

В структуру диагностики речевого развития входит оценка ведущей формы общения ребенка со взрослым, для чего используется методика Г.М. Лисиной. В то же время в образовательной программе отсутствуют мероприятия по развитию внеситуативно-личностного общения со взрослыми как в старшей, так и в подготовительной группах, а также отсутствуют указания на необходимость его развития.

Такие составляющие личностной сферы ребенка, являющиеся необходимыми для успешного обучения в школе, как сформированность внутренней позиции школьника, самооценка и саморегуляция деятельности специалистами ДОО не оцениваются.

Социально-коммуникативное развитие детей в ДОО «Колобок» осуществляется в ходе режимных моментов (ситуативные беседы при проведении режимных моментов, подчеркивание их пользы; развитие трудовых навыков через поручения и задания, дежурства, навыки самообслуживания; помощь взрослым; участие детей в расстановке и уборке инвентаря и оборудования для занятий, в построении конструкций для подвижных игр и упражнений), а также в самостоятельной деятельности детей (индивидуальные игры, совместные игры, все виды самостоятельной деятельности, предполагающей общение со сверстниками).

Предметно-развивающая среда в группах предметно-развивающая среда на мини-среды физического, социального, эстетического, познавательного, сенсорного, речевого развития; уголки релаксации и уединения.

Среди прочих зон, существует учебная зона, обстановка которой приближена к учебной среде класса. Она предназначена для развития у детей стремления к школьному обучению, интереса к школе, к новой социальной позиции школьника, формирования интеллектуальных предпосылок для начала систематического школьного обучения.

Педагогами-психологами ДООУ проводится оценка готовности детей к обучению в школе по единым утвержденным методикам. Оценочной шкалой, принятой как значимое в исследовании психологической готовности к школе В ДООУ «Колобок», является вербальный интеллект, осведомленность, понятливость, речевое развитие, невербальный интеллект.

Показатели мониторинга готовности к обучению в школе представлены на рисунке 1.

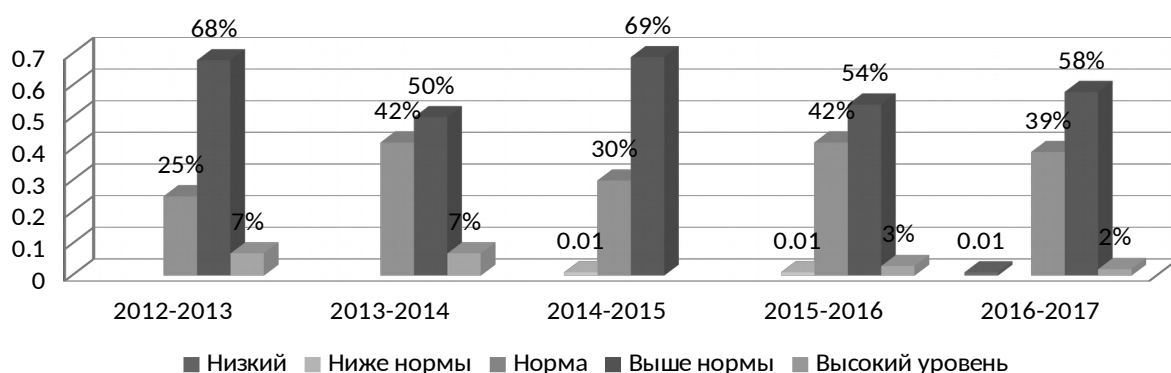


Рис. 1. Показатели общей готовности детей к обучению в школе В МАДОУ «Колобок»

Личностный компонент школьной готовности в ДООУ оценивается только по уровню мотивационной готовности. Результаты мониторинга мотивационной готовности указаны в таблице 1.

Таблица 1

Показатели мотивационной готовности к школе

Учебный год	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Нормальный уровень	Сниженный уровень	Низкий уровень
2014 -2015	12 – 17%	26 – 37%	21 – 30%	10 – 14%	1 – 2%
2015-2016	9 – 15%	17 – 25%	33 – 49%	7 – 10%	1 – 1%
2016-2017	8 – 10%	30 – 37%	31 – 38%	13 – 15%	0 – 0%

По выводам администрации ДООУ из результатов мониторинга, 99% выпускников групп МАДОУ «Колобок» готовы к школьному обучению, 1% - не достаточно готовы. Однако, как показывают данные оценки мотивационной готовности, в 2016-2017 учебном году у 15% детей выявлен сниженный уровень мотивации к школьному обучению, что, почему-то не учитывается руководством ДООУ.

Другие важные показатели личностной готовности к обучению в школе, в частности, сформированность внутренней позиции школьника, саморегуляция, самооценка и форма общения со взрослыми, педагогами-психологами ДООУ во внимание не принимается и не оценивается. Возможно, поэтому и не уделяется должного внимания развитию этих компонентов школьной готовности как в образовательной программе МАДООУ «Колобок», так и в планах работы воспитателей.

Таким образом, анализ образовательной среды МОДООУ «Колобок» показал, что она в основном ориентирована на физическое и познавательное развитие воспитанников (согласно задачам образовательной программы ДООУ). Оценка уровня школьной готовности детей включает только диагностику интеллектуального компонента готовности, а личностный компонент оценивается только по показателю мотивации к обучению. В годовых планах воспитателей отсутствуют мероприятия по развитию личностной готовности к школе, в частности, таких ее компонентов, как внутренняя позиция школьника, самооценка, способность к саморегуляции деятельности и внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми.

3.2 Результаты исследования личностной готовности к школьному обучению (констатирующий эксперимент)

Результаты первичной диагностики показателей личностной готовности к школе представлены в сводной таблице 5.1 Приложения 5.

Данные исследования сформированности внутренней позиции школьника, оцениваемой с помощью методики Т.А. Нежновой, отражены на рисунке 2.

Полученные результаты показывают, что полностью внутренняя позиция школьника сформирована только у 27,7% дошкольников, участвующих в исследовании. Эти дети ориентированы на учебный процесс в школе.

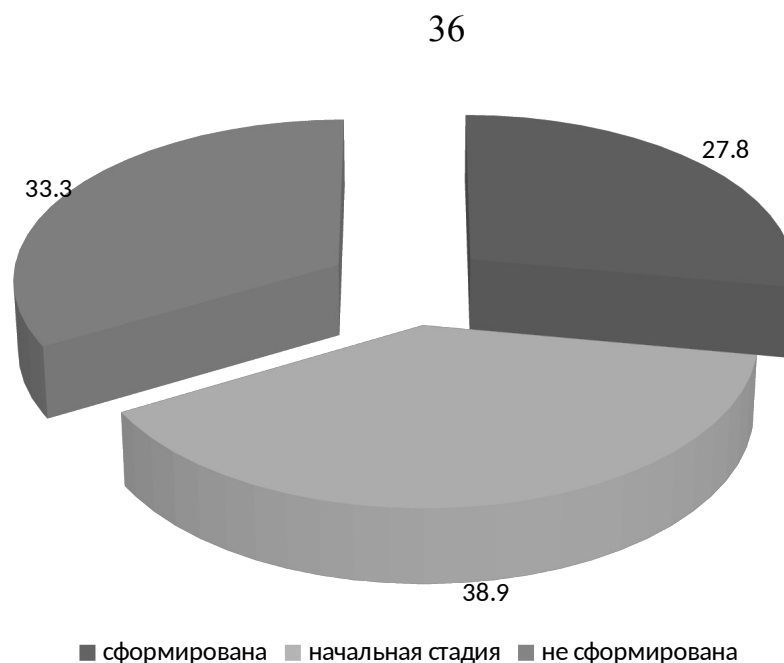


Рис. 2. Результаты исследования сформированности внутренней позиции школьника (%)

В начальной стадии формирования внутренняя позиция школьника находится у 38,9% детей. Этим детей привлекает внешняя атрибутика школьной жизни.

У 33,3% дошкольников данный компонент школьной готовности не сформирован.

Результаты анализа самооценки указаны на рисунке 3.

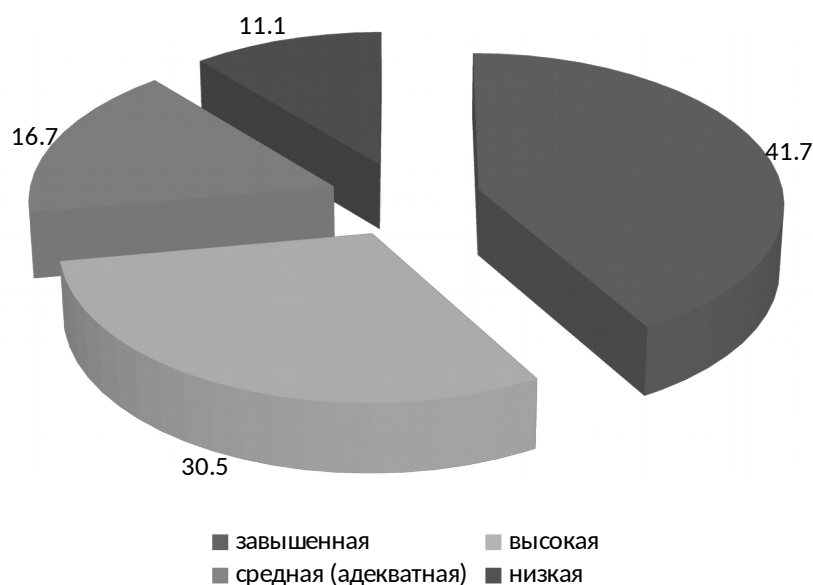


Рис. 3. Результаты исследования самооценки (%)

Согласно результатам анализа распределения уровней самооценки у

старших дошкольников, 41,7% старших дошкольников имеют завышенную самооценку, при этом все они оценили себя как «самый хороший», не задумываясь, что является неблагоприятным признаком и указывает на отсутствие внутреннего контроля и адекватной, обоснованной оценки себя, своих действий и поступков. Высокий уровень самооценки имеют 30,5% детей, что является благоприятным признаком и расценивается в этом возрасте как норма. Средний (адекватный) уровень самооценки выявлен у 16,7% опрошенных детей.

11,1% детей имеют низкую самооценку, основанную на отношении других («мама сказала, что я самый плохой», «со мной никто не играет» и оценивании своего поведения («я вчера баловалась и мама ругалась»). Из них два ребенка оценили себя как «очень плохой», один ребенок – как «плохой» и один ребенок как «самый плохой». Данные ответы, согласно интерпретации методики, являются признаком серьезных нарушений структуры личности, что может привести к депрессиям, неврозам, асоциальности у детей.

При оценке себя желаемого все дети группы (100%) выбрали наивысшую оценку.

Качественный анализ ответов, результаты которого представлены в рисунке 4, показал почти полное отсутствие ситуативных объяснений самооценки при выборе «Я»-желаемое (5,5%, 2 человека), («Чтобы быть красивой Светки», «Чтобы меня никто не ругал»).

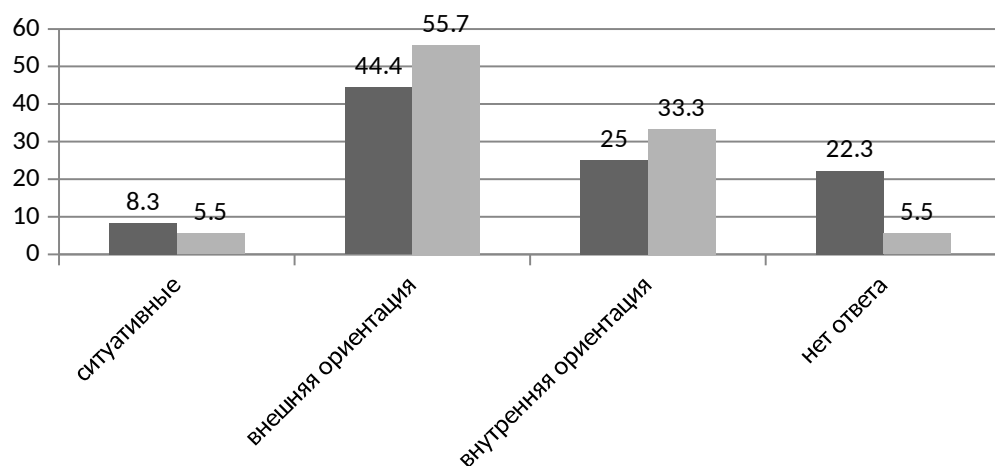


Рис. 4. Распределение качества ответов у старших дошкольников (%)

При оценке себя реального и желаемого старшие дошкольники в большинстве случаев ориентируются на мнение окружающих, причем при оценке желаемого «Я» доля таких ответов больше, чем при оценке себя реального (55,7% и 44,4% соответственно). 25% старших дошкольников имеют внутреннюю позицию при оценивании себя реального («потому что я самый сильный и всех побеждаю», «умею читать и писать буквы», «мне жалко котенка и я его кормлю. Плохие люди выгоняют грязных котят, а я нет. Значит я хорошая» и др.). При оценивании себя желаемого 33,3% детей ориентируются на внутренние мотивы («хочу хорошо учиться в школе», «чтобы всех защищать» и т.д.). Отсутствие ответов зафиксировано у 23,3% детей при оценке себя реального и у 5,5% при оценке себя желаемого.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать, что самооценка в старшем дошкольном возрасте больше чем у половины детей высокая, что характерно для данного возраста и является благоприятным признаком. Однако быстрое, без раздумий, оценивание себя, как самого хорошего, может указывать на отсутствие способности к адекватной, обоснованной оценке себя. При оценивании себя старшие дошкольники чаще ориентируются на мнение окружающих, у них почти отсутствует ситуативная самооценка, но у большого количества детей самооценка зависит от оценки других людей. В то же время, в старшем дошкольном возрасте появляются внутренние мотивы действия, и присутствует временная перспектива, связанная с ролью школьника, что является важным для готовности к школьному обучению. Поэтому при самооценке старшие дошкольники должны уметь опираться на внутреннюю мотивацию, а не внешнюю. В исследуемой группе выявлены дети с низкой самооценкой, что является для данного возраста признаком серьезных нарушений в структуре личности и может стать причиной школьной дезадаптации.

На рисунке 5 представлены результаты исследования доминирующих типов общения со взрослыми, изучаемых с помощью методики М.И. Лисиной.

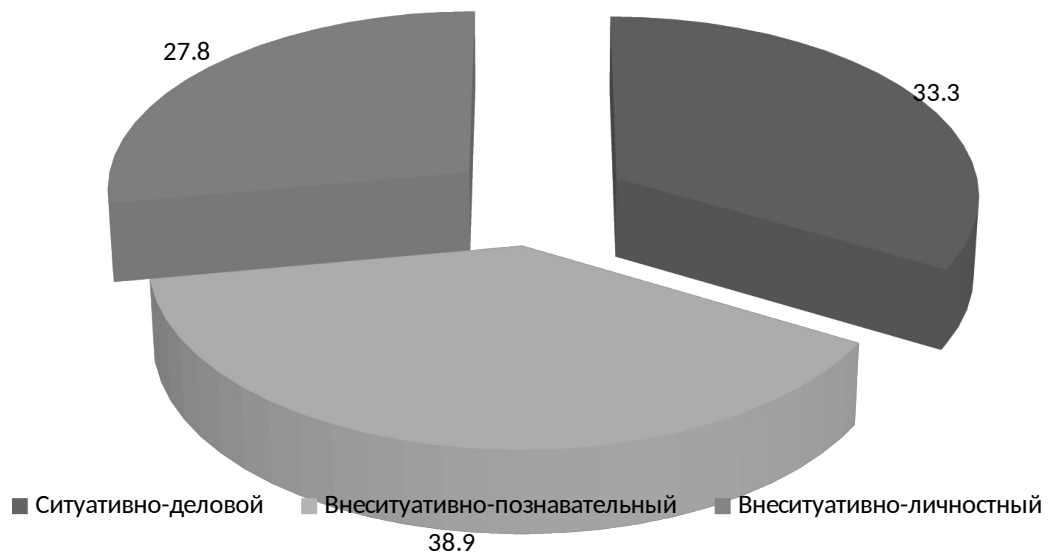


Рис. 5. Результаты исследования типов общения со взрослыми (%)

Согласно полученным данным, внеситуативно-личностный тип общения выявлен только у 33,3% обследуемых детей, что является негативным показателем, поскольку при нормальном развитии этот тип общения к концу дошкольного возраста должен быть уже развит, и является важным компонентом готовности к обучению в школе, так как обеспечивает успешное усвоение новых знаний в условиях обучения или в обычной жизни.

Для 33,3% старших дошкольников характерен внеситуативно-познавательный тип общения. Этот тип общения направлен не на практическое сотрудничество с взрослым, на совместную познавательную деятельность.

У 27,8% старших дошкольников, принявшим участие в исследовании, ведущим является ситуативно-деловое общение, при котором преобладают игровые интересы, дети предпочитают общению с взрослым игровые действия. Такой тип общения присущ детям более раннего возраста и может являться признаком как задержки психического развития, так и проблем во взаимоотношениях с близкими взрослыми (родителями).

Полученные результаты указывают на необходимость проведения специальной работы по формированию внеситуативно-личностного типа общения со взрослыми у дошкольников, которая в МАДОУ «Колобок» не

проводится.

На рисунке 6 указаны результаты исследования сформированности способности к саморегуляции интеллектуальной деятельности у старших дошкольников.

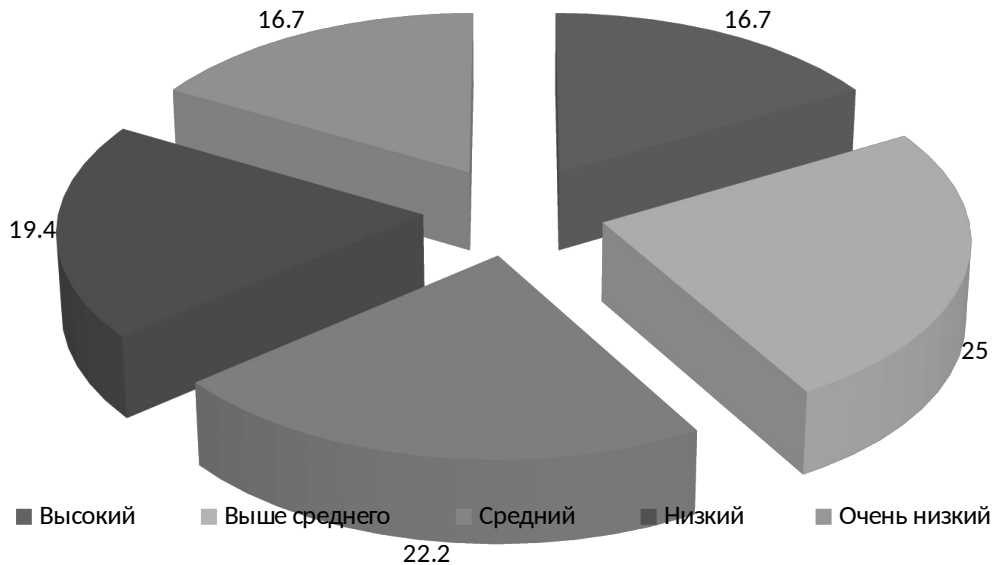


Рис. 6. Результаты исследования саморегуляции деятельности (%)

Изучение особенностей саморегуляции у дошкольников в целом отражает неблагоприятную тенденцию – меньше, чем у половины старших дошкольников (41,7%) уровень саморегуляции высокий (16,7%) и выше среднего (25%). У остальных саморегуляция либо недостаточно сформирована - средний уровень (22,2%), либо не сформирована - низкий (19,4%) и очень низкий (16,7%) уровень. Однако способность к саморегуляции, особенно в интеллектуальной деятельности, является одним из важных критериев школьной готовности. Поэтому выявленная тенденция рассматривается нами как негативная.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что личностный компонент готовности к школьному обучению у большинства старших дошкольников недостаточно сформирован, что указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по его формированию.

Для проведения формирующего эксперимента, все участники

исследования были разделены на экспериментальную и контрольную группы методом случайного выбора. В каждую группу вошло по 18 детей. Критерием формирования групп, согласно требованиям, предъявляемым к условиям формирующего эксперимента, являлось отсутствие значимых различий в уровне развития показателей коррекционно-развивающего воздействия. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия показателей личностной готовности к школе в экспериментальной и контрольной группах (U-критерий Манна-Уитни, $n_1=n_2=18$)

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		U-критерий
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Внутренняя позиция школьника	5,5	6,9	117,5 ($p>0,05$)
Самооценка	5,6	5,8	152 ($p>0,05$)
Ситуативно-деловое общение	15,4	14,9	155 ($p>0,05$)
Внеситуативно-познавательное общение	18,3	17,2	139,5 ($p>0,05$)
Внеситуативно-личностное общение	15,5	18,3	115 ($p>0,05$)
Саморегуляция	2,8	3,3	130,5 ($p>0,05$)

Согласно представленным данным, экспериментальная и контрольная группа не имеют статистически значимых различий по всем компонентам личностной готовности к школе ($p>0,05$).

3.3 Организация коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к обучению в школе

Обоснование программы

Результаты диагностики личностной готовности к обучению в школе показали, что у старших дошкольников недостаточно развиты такие ее компоненты, как внутренняя позиция школьника, самооценка, саморегуляция интеллектуальной деятельности и внеситуативно-личностное общение со взрослыми.

Полученные результаты позволяют определить цель, задачи и основные направления программы коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к школе.

Цель программы: формирование личностной готовности дошкольников к обучению в школе.

Задачи:

1. Формирование внутренней позиции школьника.
2. Коррекция самооценки.
3. Формирование внеситуативно-личностного типа общения с взрослыми.
4. Развитие саморегуляции интеллектуальной деятельности.

Программа ориентирована на детей старшего дошкольного возраста.

При разработке программы по развитию личностной готовности к школе были использованы рекомендации Н.И. Гуткиной (2010), В.В. Кисовой (2013), Е.О. Смирновой (2012), А.С. Спиваковской (2000), Е.А. Агафоновой (2014), В.В. Спицыной, Т.В. Панкратовой (2015), Л.М. Шипицыной (2010), С.В. Клементьевой (2003).

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом следующих принципов:

1. Принцип непрерывности психического развития ребенка, отражающий взаимосвязанность всех этапов развития общения на разных ступенях онтогенеза, их эволюционную подготовленность, саморазвитие

2. Принцип нормативности развития предполагает ориентацию формирующей работы на возрастные нормы развития межличностного общения ребенка. При проведении формирующей работы необходимо учитывать особенности социальной ситуации развития ребенка, его психологические новообразования на данном этапе возрастного развития и ведущий вид деятельности.

3. Принцип системности, при котором системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность.

4. Принцип единства диагностики и процесса развития обеспечивает целостность развивающей работы. Эффективная развивающая работа невозможна без знания исходных данных об объекте. Формирующая требует постоянного систематического контроля происходящих изменений.

5. Деятельностный принцип определяет тактику проведения работы по формированию личностной готовности к школе и способы реализации поставленных целей.

6. Принцип комплексного подхода к использованию методов и средств по развитию межличностных отношений дошкольников. В формирующей работе необходимо использовать совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуальные особенности личности ребенка, а зону его ближайшего развития.

10. Принцип интеграции, согласно которому при проведении работы по развитию личностной готовности детей к школе необходимо учитывать роль ближайшего социального окружения ребенка. Работа должна проводиться не только с детьми, родителями.

11. Кроме этого активно использовался принцип сочетания групповых и индивидуальных форм работы, соотношение которых корректировалось в процессе формирующих воздействий.

Основной формой реализации программы выступили групповые занятия с детьми. Занятия проводятся 1-2 раза в неделю по 30-40 минут в подгруппах по 4-5 человек. Также проводятся индивидуальные занятия в блоках по развитию саморегуляции и внеситуативно-личностного общения со взрослыми.

Исходя из цели и задач, коррекционно-развивающая работа состоит из шести блоков:

I блок: диагностический.

Цель: диагностика уровня сформированности компонентов личностной готовности к школе.

II блок: Формирование внутренней позиции школьника

Цель: формирование положительного отношения к школе, развитие внутренней мотивации к учебной деятельности.

Содержит пять групповых занятий.

III блок: коррекция самооценки

Цель: коррекция низкой и неадекватно завышенной самооценки.

Специальные занятия по коррекции самооценки не организуется. Формирование адекватной самооценки осуществляется на всём этапе реализации программы путем оценки ребенка взрослым, обучения самооценке своей деятельности и адекватного отношения у успехам и неудачам. Также большое внимание уделяется работе с родителями, которая проводится как в форме индивидуальных консультаций, так и групповых форм (родительские собрания, беседы, лекции). Родителей информируют о важности адекватной самооценки у ребенка для успешной адаптации к школе и обучения, знакомят с формами общения с ребенком, способствующим развитию адекватной самооценки и препятствующих формированию чрезмерно завышенной или низкой самооценки.

IV блок: Формирование саморегуляции учебной деятельности.

Основной способ развития осознанной саморегуляции регуляции познавательной деятельности - постепенный переход внешних (практических) действий во внутренний план – план собственной регуляции.

Включает 10 занятий, два из которых индивидуальные, остальные проводятся в малых группах по 4-5 человек.

V блок: Формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым.

Цель: формирование внеситуативно-личностного типа общения с взрослыми.

Включает 11 занятий. Из них три индивидуальных занятия для детей, четыре групповых занятий для детей, одно совместное групповое занятие с детьми с участием родителей, три групповых занятия для родителей.

Занятия с родителями проводятся на первой неделе формирующего эксперимента, поскольку именно общение с родителями играет важнейшую роль в психическом развитии ребенка. Обучение родителей и их мотивация к внеситуативно-личностному общению со своими детьми дает дополнительную возможность и время для развития личностной готовности к школе в рамках формирующего эксперимента.

Форма работы – групповая и индивидуальная.

IV. Оценочный блок.

Цель: оценка эффективности коррекционно-развивающей работы.

Содержание: проводится повторная диагностика личностной готовности с использованием тех же методик, что и до коррекционно-развивающей работы.

Полностью содержание программы представлено в Приложении 6.

3.4 Оценка эффективности коррекционно-развивающей программы (контрольный эксперимент)

Результаты повторной диагностики компонентов личностной готовности к школьному обучению указаны в таблице 7.1 Приложения 7. В таблице 3 представлены данные анализа динамики выраженности показателей личностной готовности в экспериментальной группе. Уровень различий определялся с помощью Т-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Таблица 3

Динамика показателей личностной готовности к школе в экспериментальной группе (Т-критерий Стьюдента, $n_1=n_2=18$)

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		Т-критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Внутренняя позиция школьника	5,5	7,8	5,2**
Самооценка	5,6	6,1	1,5
Ситуативно-деловое общение	15,4	10,4	6,0**
Внеситуативно-познавательное общение	18,3	19,8	0,9
Внеситуативно-личностное общение	15,5	20,7	3,8**
Саморегуляция	2,8	4,1	6,7**

*Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.*

Согласно полученным результатам, после проведения коррекционно-развивающей работы, у детей экспериментальной группы уровень сформированности внутренней позиции школьника стал значимо выше, чем на констатирующем этапе эксперимента ($p < 0,01$).

Динамика средних показателей внутренней позиции школьника наглядно отражены на рисунке 7.

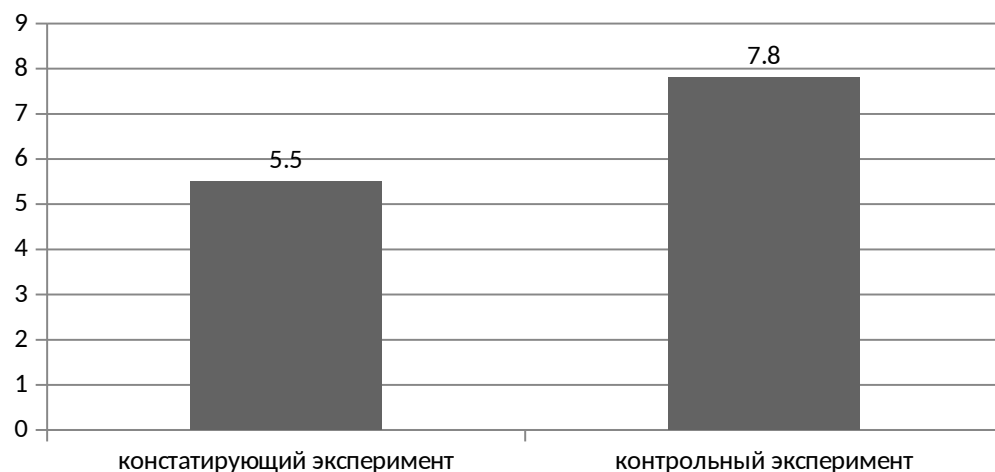


Рис. 7. Динамика средних показателей внутренней позиции школьника в экспериментальной группе (баллы)

Как следует из рисунка, средние показатели внутренней позиции школьника, как до формирующего эксперимента, так и после него, в экспериментальной группе соответствуют начальной стадии ее формирования (5,5 балла до работы и 7,8 балла после работы). Полученные статистически значимые различия в этих показателях свидетельствуют об эффективности предложенных коррекционно-развивающих занятий, но средняя тенденция в группе указывает на необходимость продолжения проведения развивающей работы.

Кроме сравнения средних показателей, был проведен анализ различий частоты встречаемости уровней сформированности внутренней позиции школьника, результаты которого отражены в таблице 4 и на рисунке 8. Значимость различий определялась с помощью χ^2 -критерия Пирсона.

Таблица 4

Динамика частоты встречаемости уровней сформированности внутренней позиции школьника в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Уровень	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Сформирована	16,7	55,6	19,868**
Начальная стадия	50,0	44,4	0,224
Не сформирована	33,3	0	31,330**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Если на констатирующем этапе внутренняя позиция школьника была полностью сформирована только у 16,7% детей экспериментальной группы, то после проведения развивающей работы доля таких детей значительно увеличилась ($p < 0,01$) и составила 55,6%. Детей, с несформированной позицией школьника в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента, не обнаружено, тогда как до него таких детей было 33,3% ($p < 0,01$).

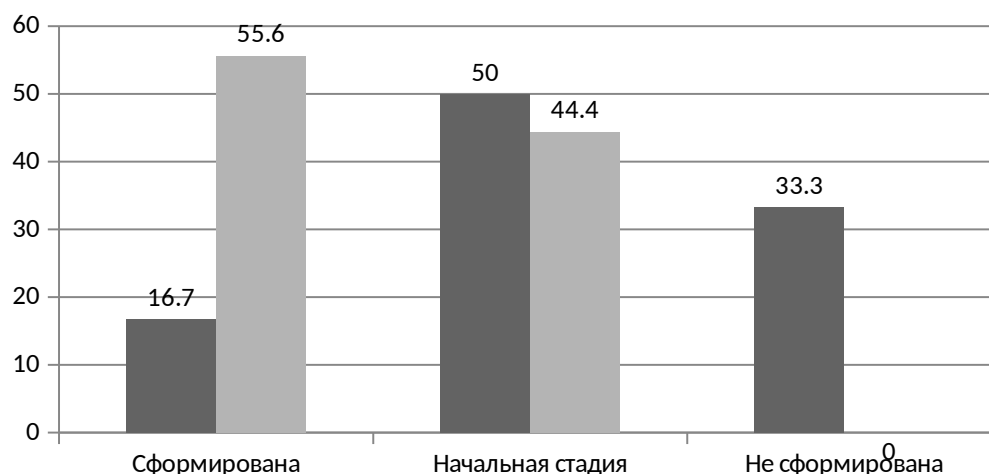


Рис. 8. Процентное соотношение частоты встречаемости уровней сформированности внутренней позиции школьника в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (%)

Полученные результаты показывают, что разработанная нами программа коррекционно-развивающей работы является эффективной для формирования внутренней позиции школьника у детей старшего дошкольного возраста.

На рисунке 9 представлены результаты оценки динамики средних показателей самооценки у детей экспериментальной группы.

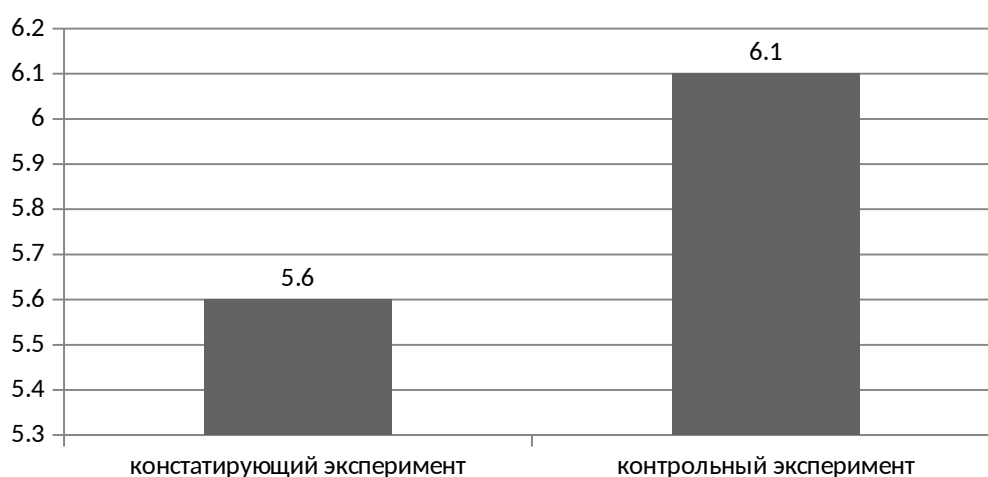


Рис. 9. Динамика средних показателей самооценки в экспериментальной группе (баллы)

Как до, так и после коррекционно-развивающей работы, уровень самооценки у дошкольников соответствовал высокому. После формирующего эксперимента он значимо не повысился ($p > 0,05$, см. табл. 4). Однако на уровне тенденции самооценка у дошкольников стала выше. Отсутствие статистически значимых различий мы объясняем не столько развитием самооценки, сколько коррекцией ее неадекватных уровней, в частности, снижения чрезмерно завышенной самооценки и повышения низкой. Это подтверждают результаты сравнительного анализа частоты встречаемости уровней самооценки, указанные в таблице 5 и на рисунке 10.

Таблица 5

Динамика частоты встречаемости уровней самооценки в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Уровень	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Завышенная	38,9	27,8	1,530
Высокая	33,3	50,0	2,958
Средняя (адекватная)	11,1	22,2	3,064
Низкая	16,7	0	17,760**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Как следует из представленных данных, после проведения коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе, хоть и незначительно

($p > 0,05$), но снизилось количество детей с завышенной самооценкой (с 38,9% до 27,8%). Детей же с низкой самооценкой на контрольном этапе эксперимента обнаружено не было, тогда как на констатирующем этапе их доля составляла 16,7%. Различия в частоте встречаемости низкого уровня самооценки в экспериментальной группе статистически значимые ($p < 0,01$).

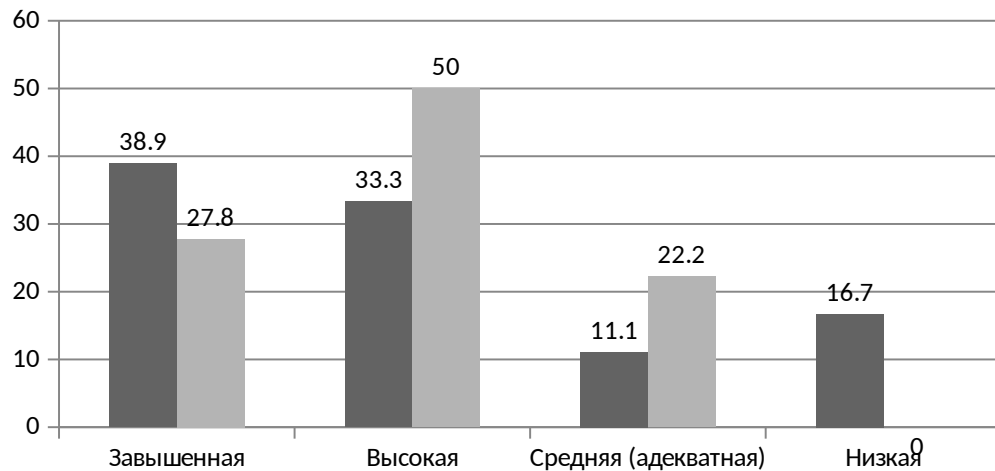


Рис. 10. Процентное соотношение частоты встречаемости уровней самооценки в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (%)

Таким образом, предложенная коррекционно-развивающая программа способствовала коррекции самооценки у детей. Она стала более адекватной за счет снижения завышенного и повышения низкого уровня самооценки.

Результаты анализа динамики средних показателей типов общения со взрослыми в экспериментальной группе отражены на рисунке 11.

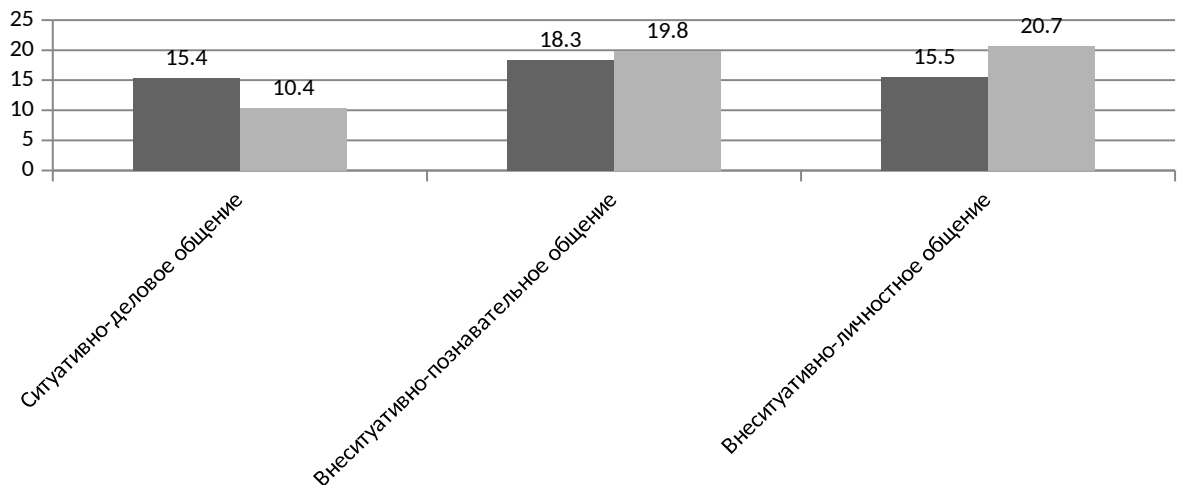


Рис. 11. Динамика средних показателей типов общения со взрослыми в экспериментальной группе (баллы)

Согласно рисунку и таблице 3, после проведения коррекционно-развивающей работы у детей значимо снизился уровень ситуативно-делового ($p < 0,01$) и значимо повысился уровень внеситуативно-личностного ($p < 0,01$) общения со взрослыми. Уровень внеситуативно-познавательного общения также стал выше, но незначительно ($p > 0,05$).

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости типов общения со взрослыми в констатирующем и контрольном экспериментах указаны в таблице 6 и на рисунке 12.

Таблица 6

Динамика частоты встречаемости типов общения со взрослыми в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Тип общения	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Ситуативно-деловое общение	38,9	0	36.926**
Внеситуативно-познавательное общение	44,4	61,1	2.336
Внеситуативно-личностное общение	16,7	38,9	8.084**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Как следует из полученных данных, после формирующего эксперимента в экспериментальной группе значимо уменьшилось количество детей с доминированием ситуативно-делового типа общения со взрослыми ($p < 0,01$). Если до эксперимента доля таких детей в группе составляла 38,9%, то после развивающей работы ни у кого из дошкольников этот тип общения, как доминирующий, выявлен не был.

Количество же детей с доминирующим внеситуативно-личностным типом общения со взрослыми увеличилось с 16,7% до 38,9% ($p < 0,01$). Однако по прежнему сохраняется большая доля детей с внеситуативно-познавательной формой общения, что указывает на необходимость продолжения коррекционно-развивающей работы по формированию форм личностной готовности к школе у детей экспериментальной группы.

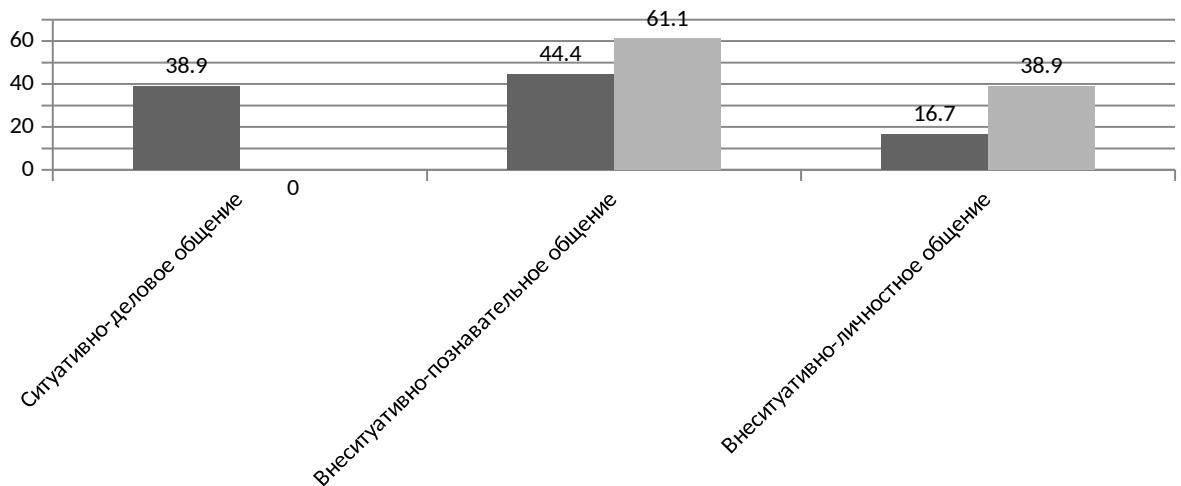


Рис. 12. Процентное соотношение типов общения со взрослыми в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (%)

Наличие статистически значимой положительной динамики уровня внеситуативно-личностного типа общения как в его выраженности, так и частоте встречаемости в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей программы.

На рисунке 13 указана динамика средних показателей саморегуляции в экспериментальной группе.

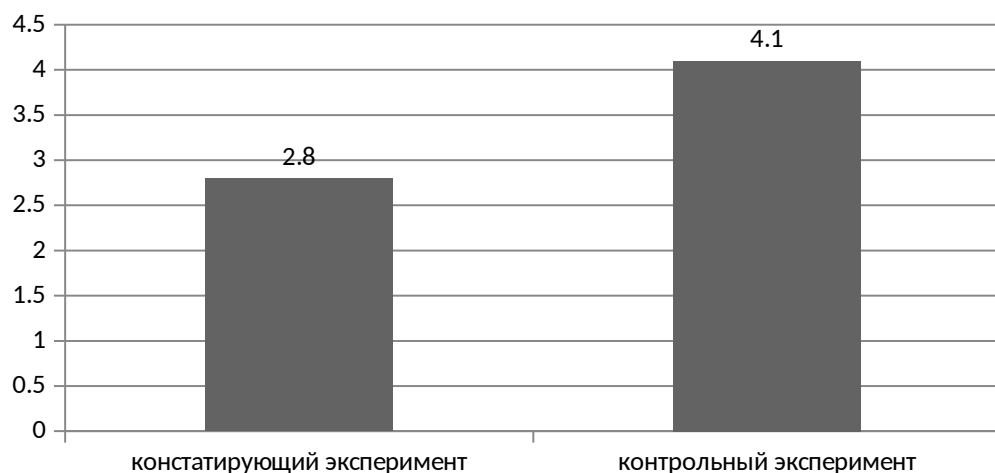


Рис. 13. Динамика средних показателей саморегуляции в экспериментальной группе (баллы)

Если до проведения развивающей работы уровень саморегуляции у детей экспериментальной группы был ниже среднего (2,8 балла), то после нее он стал

соответствовать уровню выше среднего (4,1 балла). Динамика показателей саморегуляции статистически значимая ($p < 0,01$, см. табл. 3).

В таблице 7 и на рисунке 14 отражена динамика частоты встречаемости уровней саморегуляции у детей экспериментальной группы.

Таблица 7

Динамика частоты встречаемости уровней саморегуляции в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Тип общения	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Высокий	11,1	44,4	18,798**
Выше среднего	22,2	22,2	0,022
Средний	22,2	33,4	1,872
Низкий	27,7	0	25,736**
Очень низкий	16,7	0	17,760**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

После коррекционно-развивающей работы значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем саморегуляции ($p < 0,01$). Если до ее проведения доля таких детей составляла всего 11,1%, то после занятий их стало в четыре раза больше (44,4%).

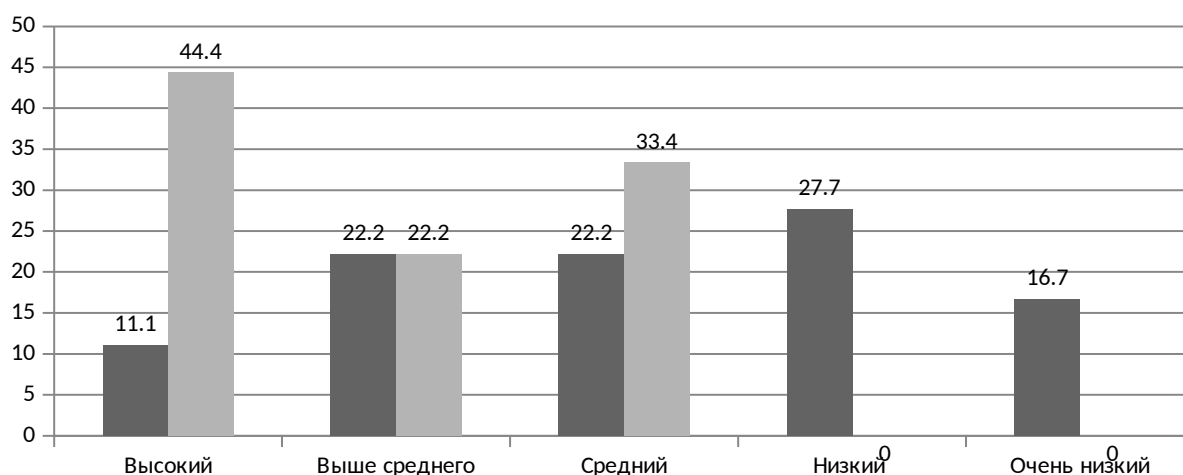


Рис. 14. Процентное соотношение уровней саморегуляции в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (%)

Хотя и незначительно ($p > 0,05$), но увеличилось и число детей со средним уровнем саморегуляции за счет уменьшения детей с низким и очень низким ее уровнями, которых при повторной диагностике обнаружено не было. Поскольку до проведения развивающей работы доля детей с низким уровнем

саморегуляции составляла 27,7%, а с очень низким – 16,7%, то различия в частоте встречаемости этих уровней до и после формирующего эксперимента статистически значимые ($p < 0,01$). Это, а также значимо большее число детей с высоким уровнем саморегуляции, указывает на эффективность коррекционно-развивающей работы по отношению к такому компоненту личностной готовности к школе, как саморегуляция интеллектуальной деятельности.

Результаты анализа динамики показателей личностной готовности к школе у детей контрольной группы указаны в таблице 8.

В контрольной группе получена положительная динамика развития внутренней позиции школьника (с 6,9 до 7,1 балла), самооценки (с 5,8 до 5,9 балла), внеситуативно-познавательного (с 17,2 до 17,7 балла) и внеситуативно-личностного (с 18,3 до 18,8 балла), а также саморегуляции (с 3,3 до 3,4 балла), но она незначительная ($p > 0,05$).

Таблица 8

Динамика показателей личностной готовности к школе в контрольной группе (Т-критерий Стьюдента, $n_1=n_2=18$)

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		Т-критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Внутренняя позиция школьника	6,9	7,1	1,2
Самооценка	5,8	5,9	0,4
Ситуативно-деловое общение	14,9	13,4	2,3*
Внеситуативно-познавательное общение	17,2	17,7	1,5
Внеситуативно-личностное общение	18,3	18,8	1,0
Саморегуляция	3,3	3,4	1,9

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Значимо снизился в контрольной группе уровень ситуативно-делового общения со взрослыми, но уровень различий в этой группе ниже ($p < 0,05$), чем в экспериментальной ($p < 0,01$, см. табл. 3).

Полученные в контрольной группе результаты показывают, что при отсутствии целенаправленной работы личностная готовность к обучению в школе у детей практически не формируется.

Таким образом, после проведения коррекционно-развивающей работы получена значимая положительная динамика в уровне сформированности внутренней позиции школьника, внеситуативно-личностного общения со взрослыми, саморегуляции интеллектуальной деятельности, а также значительное уменьшение количества детей с низкой самооценкой. Это позволяет констатировать, что разработанная коррекционно-развивающая программа является эффективной для формирования личностной готовности детей к обучению в школе.

Выводы по главе 2

Результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Анализ образовательной среды МОДОУ «Колобок» показал, что она в основном ориентирована на физическое и познавательное развитие воспитанников. Оценка уровня школьной готовности детей включает только диагностику интеллектуального компонента готовности, а личностный компонент оценивается только по показателю мотивации к обучению. В годовых планах воспитателей отсутствуют мероприятия по развитию личностной готовности к школе, в частности, таких ее компонентов, как внутренняя позиция школьника, самооценка, способность к саморегуляции деятельности и внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми.

2. У большинства дошкольников, воспитывающихся в МАДОУ «Колобок» недостаточно сформирован личностный компонент готовности к школе, а именно, внутренняя позиция школьника, самооценка, внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми и саморегуляция интеллектуальной деятельности.

2. После проведения коррекционно-развивающей работы у дошкольников значительно повысился уровень сформированности внутренней позиции школьника, а также значимо увеличилось количество детей, у которых она

полностью сформирована и значительно уменьшилось число детей с несформированной позицией школьника.

3. После проведения коррекционно-развивающей работы значительно снизилось количество детей с низким уровнем самооценки.

4. После проведения коррекционно-развивающей работы у детей экспериментальной группы значительно снизился уровень ситуативно-делового и значительно повысился уровень внеситуативно-личностного общения со взрослыми. Также значительно увеличилось количество детей с доминированием внеситуативно-личностного типа общения.

5. После проведения коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе значительно повысился уровень саморегуляции интеллектуальной деятельности, стало значительно больше детей с высоким уровнем ее сформированности, а детей с низким и очень низким уровнем при повторном обследовании не выявлено.

6. В контрольной группе отсутствует значимая положительная динамика всех показателей личностной готовности.

7. Полученные результаты показывают, что формирование личностной готовности дошкольников к обучению в школе требует целенаправленной работы с активным участием взрослых (как педагогов, так и родителей).

8. Таким образом, гипотеза исследования полностью подтверждена.

Заключение

Работа была посвящена актуальной проблеме развития личностной готовности дошкольников к обучению в школе.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ проблемы формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе, изучены особенности и влияние образовательной среды в МАДОУ «Колобок» на формирование личностной готовности старших дошкольников к школьному обучению, проведена диагностика и определен уровень личностной готовности детей к обучению в школе, разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по формированию личностной готовности к школьному обучению, проведена оценка эффективности коррекционно-развивающей работы.

Теоретический анализ научной литературы показал, что основой успешного обучения является личностная готовности к школе, включающая такие составляющие, как мотивационная готовность, произвольность и саморегуляция, позитивная самооценка, коммуникативные навыки и, в первую очередь, внеситуативно-личностное общение со взрослыми и «внутренняя позиция школьника». Условиями развития личностной готовности к обучению в школе являются формирование внутренней позиции школьника, способности к саморегуляции деятельности, адекватной самооценки, внеситуативно-личностного общения со взрослыми. Формирование личностной готовности к обучению в школе происходит не стихийно, а в процессе целенаправленной воспитательной и коррекционно-развивающей работы при непосредственном участии взрослого.

Результаты исследования образовательной среды МАДОУ «Колобок» показали, что она мало способствует формированию личностной готовности воспитанников к школьному обучению, поскольку в основном ориентирована на физическое и познавательное развитие воспитанников. Оценка уровня школьной готовности детей включает только диагностику интеллектуального

компонента готовности, а личностный компонент оценивается только по показателю мотивации к обучению. В годовых планах воспитателей отсутствуют мероприятия по развитию личностной готовности к школе, в частности, таких ее компонентов, как внутренняя позиция школьника, самооценка, способность к саморегуляции деятельности и внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми.

На недостаточность создания психолого-педагогических условий для развития личностной готовности детей в школе в МАДОУ «Колобок» указывают результаты проведенной нами диагностики, показавшей, что у большинства дошкольников этого дошкольного учреждения личностный компонент школьной готовности недостаточно сформирован, а именно, не сформирована или находится в стадии формирования внутренняя позиция школьника (у 72,2% детей), низкая или завышенная самооценка (у 52,8% дошкольников), не развита внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми (у 72,2% детей) и недостаточный уровень саморегуляции интеллектуальной деятельности (у 58,3% детей). Полученные нами результаты подтверждают первую часть гипотеза о том, что на формирование личностной готовности оказывают влияние условия образовательной среды ДОУ.

На основании полученных результатов была разработана и апробирована программа коррекционно-развивающей работы, включающая индивидуальные и групповые занятия с детьми, а также работу с родителями, направленные на развитие саморегуляции, самооценки, внутренней позиции школьника и внеситуативно-личностного общения со взрослыми.

Оценка динамики этих показателей после проведения коррекционно-развивающей работы показала значимую положительную динамику всех компонентов личностной готовности у детей экспериментальной группы. В контрольной группе динамика исследуемых показателей была также положительная, но статистически незначимая.

Полученные результаты показывают, что формирование личностной готовности дошкольников к обучению в школе требует целенаправленной

работы с активным участием взрослых (как педагогов, так и родителей). Это подтверждает вторую часть гипотезы о том, что условием формирования личностной готовности к школе является организация специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование личностной готовности к школьному обучению.

Полученные результаты могут быть использованы в работе педагогов-психологов ДООУ по развитию личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе, что обуславливает практическую значимость проведенного исследования.

Библиографический список

1. *Агафонова, Е.А.* Организация социально-педагогической работы в образовательных учреждениях (раздел «Развитие навыков общения»): учебно-методическое пособие [Текст] / Е.А.Агафонова. – Киров, 2014. – 124 с.
2. *Афонькина, Ю.А.* Практикум по детской психологии [Текст] / Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева. - М.: Владос, 2012. -258 с.
3. *Бабкина, Н.В.* Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Бабкина Наталия Викторовна. – М., 2017. – 263 с.
4. *Бабкина, Н.В.* Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. - 2016. - Том 5. - № 3. - С. 40–55.
5. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 750 с.
6. *Венгер, А.Л.* Результаты эксперимента по изучению готовности первоклассников к обучению в школе. Аналитические материалы [Текст] / А.Л. Венгер, О.В. Даниленко, И.В. Ермакова, Г.С. Ковалева. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2008. – 80 с.
7. *Венгер, Л.А.* Готов ли ваш ребенок к школе [Текст] / Л.А. Венгер, Т. Д. Марцинковская, А. Л. Венгер.. - М.: АСЕ, 2004. – 192 с.
8. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский СПб.: Питер, 2011. -244 с.
9. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 4. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.
10. *Галигузова, Л.Н.* Ступени общения: от года до шести [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова М.: ИНТОР , 1996. – 160 с.

11. *Гальперин, П.Я.* Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. - М.: КДУ, 2007. - 336 с.
12. *Громыко, Ю.А.* Взаимосвязь статусной позиции первоклассника в ученической группе с его готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Громыко Юлия Анатольевна. – М., 2011. – 211с.
13. *Гусова, А.Д.* Формирование интеллектуального, мотивационного и эмоционального компонентов готовности к школе средствами коррекционно-развивающих занятий [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гусова Альбина Дударбековна. – М., 2013. - 249 с.
14. *Гуткина, Н.И.* Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием [Текст] / Н.И. Гуткина // Психологическая наука и образование. 2010. – № 3. – С. 106–115.
15. *Гуткина, Н.И.* Психологическая готовность к школе: Руководство практического психолога. [Текст] / Н.И. Гуткина. - М.: Академический проспект. 2010. - 312 с.
16. *Давыдова, Е.И.* О первоклассниках: по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе [Текст] / Е.И. Давыдова, О.В. Даниленко, И.В. Ермакова, Г.С. Ковалева и др. // Работаем по новым стандартам, 2011. - № 4. – С. 4–25.
17. *Данилюк, А.Я.* Воспитание и социализация старших дошкольников [Текст] / А.Я Данилюк - Педагогика. - 2009. - № 5. - С. 7-27.
18. *Кисова, В.В.* Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников [Текст] / В.В. Кисова // Фундаментальные исследования. – 2013. - № 8. – С. 965-969.
19. *Клементьева, С.В.* Психологические особенности формирования детей 6-7 лет как субъектов коммуникативной и учебной деятельности [Текст]:

- дис... канд. психол. наук / Клементьева Светлана Валерьевна. – М., 2003. – 195 с.
20. *Коржук, Е.Л.* Личностная готовность как компонент психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников [Текст] / Е.Л. Коржук // Наука. Образование. Личность. – 2014. - № 2. – С. 50-55.
21. *Кравцов, Г.Г.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. [Текст] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: НОРМА-ИНФРА., 2010. - 118 с.
22. *Кравцова, Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития [Текст] / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - № 4. – С. 42–50.
23. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. [Текст] / И.Ю. Кулагина - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 464 с.
24. *Лисина, М.И.* Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
25. *Лобанова, А.В.* Психолого-педагогические условия и методики развития готовности детей к обучению в школе [Электронный ресурс] / А.В. Лобанова // Гуманитарные научные исследования. - 2017. - № 3. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2017/03/23058> - Загл. с экрана (дата обращения: 10.02.2018).
26. *Локалова, Н.П.* Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст]: Учебное пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
27. *Максимова, С.М.* Психолого-педагогические условия формирования готовности к школе [Текст] / С.М. Максимова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). - Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. - С. 25-27.

28. *Маркова, А.К.* Самоконтроль в учебной деятельности школьника. [Текст] / А.К. Маркова - Н.Новгород: Цветной бульвар, 2011. - 471 с.
29. *Марцинковская, Т.Д.* Детская практическая психология [Текст]: Учебник / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастливая, Е.А. Калягина, Е.О. Сирнова: под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2007. – 256 с.
30. *Метлина, Л.С.* Готовность к школьному обучению. [Текст] / Л.С. Метлина - М.: Эксмо, 2013. - 458 с.
31. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2011. – 624 с.
32. *Мюнстерберг, Г.* Психология и учитель [Текст] / Г. Мюнстерберг. – М.: Букинист, 2014. – 284 с.
33. *Нежнова, Т.А.* «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема [Текст]/ Т. А. Нежнова // Журнал практического психолога. - 2008. - № 5. - С. 143-156.
34. *Нижегородцева, Н.В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков - М.: Владос, 2001. – 256 с.
35. *Нисская, А.К.* Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред [Текст]: дис. ... канд. психол.наук: 19.00.13 / Нисская Анастасия Константиновна. – М., 2013. - 209 с.
36. *Панасенко, К.Е.* Личностная готовность к обучению в школе старших дошкольников с нарушением речевого развития: Монография [Текст] / К.Е. Панасенко, Л.З. Антонова - Белгород, 2009. -140 с.
37. *Петровский, А.В.* Быть личностью [Текст] / А.В. Петровский. - М.: Книга по Требованию, 2011. - 112 с.
38. *Рыскулова, М.М.* Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе [Текст] / М.М. Рыскулова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. - №5. – С.65-68.

39. *Сафронова, М.В.* Методика оценки риска семейного неблагополучия [Текст]: Методическое пособие / М.В. Сафронова, Л.А. Осьмук. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 94 с.
40. *Маркова, Е.В.* Методики исследования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [Электронный ресурс] / Е.В. Маркова, В.С. Васильева // Актуальные вопросы инклюзивного и коррекционного образования. – 2017. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2017/2226/28558>. - Загл. с экрана (дата обращения: 24.01.2018).
41. *Сергеева, Л.В.* Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий [Текст] / Л.В. Сергеева // Эксперимент и инновации в школе. - 2015. - №1. - С.28-30.
42. *Сидорчук, Т.А.* Современные образовательные технологии как средство активизации познавательной деятельности дошкольников [Текст] / Т.А. Сидорчук. - Учитель. - 2009. - № 6. - С. 27-30.
43. *Смирнова, Е.О.* Детская психология. [Текст] / Е.О. Смирнова - СПб.: ПИТЕР, 2009. - 300 с.
44. *Смирнова, Е.О.* Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Учебное пособие [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 192 с.
45. *Спиваковская, А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Т.1. [Текст] / А.С. Спиваковская. - М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 304 с.
46. *Спицына, В.В.* Развитие общения со взрослыми в старшем дошкольном возрасте [Текст] / В.В. Спицына, Т.В. Панкратова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 71–75.
47. *Стрелкова, Л.П.* О формировании эмоциональной готовности ребенка к школе [Текст] / Л.П. Стрелкова // Формирование школьной зрелости. – Талин, 1982. – С.22-125.
48. *Таушканова, Е.С.* Формирование психологической готовности к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной

- организации [Текст] / Е.С. Таушканова // Концепт. - 2015. - № 1. - С.146-150.
49. *Терентьева, Е.В.* Формирование волевой готовности к школе у детей 6-7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / Е.В. Терентьева, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №3 - С.524.
50. *Ульenkova, У.В.* Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульenkova, В.В. Кисова // Дефектология. – 2001. - № 1. – 26-33.
51. *Урбанская, М.В.* Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Урбанская Маргарита Викторовна. – СПб. 2010. - 211 с.
52. *Чепцова, Н.А.* Психолого-акмеологические условия развития стартовой готовности детей к обучению в школе в поливариативном дошкольном образовании [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.07 / Чепцова Наталия Анатольевна. - Ярославль, 2006. - 256 с.
53. *Шипицына, Л.М.* Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (3-6 лет). [Текст] / Л.М. Шипицына - М.: Детство-пресс, 2010. -148 с.
54. *Эльконин, Д.Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. [Текст] / Д.Б. Эльконин - М.: Академия, 2010. - 232 с.

Приложения

Приложение 1

Методика «Стандартная беседа Т.И. Нежновой»

Цель: диагностика внутренней позиции школьника как показателя сформированности личностного компонента готовности к школе.

Ход обследования: обследование проводится индивидуально с каждым ребенком. В ходе обследования ребенку задаются вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения. Преимущественная ориентация на содержание учебной деятельности свидетельствует о наличии у ребенка внутренней позиции школьника.

Варианты ответов и их оценка:

А – ориентация на содержание учебной деятельности – 2 балла

Б – ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни – 1 балл

В – ориентация на внешкольные виды деятельности и условия – 0 баллов

Вопросы беседы	Варианты ответов	Баллы
1. Хочешь ли ты идти в школу?	А – очень хочу Б – так себе, не знаю В – не хочу	2 1 0
2. Почему ты хочешь идти в школу?	А – интерес к учению, знаниям: хочу научиться читать, писать, стать грамотным, умным, много знать, узнать новое и т.д. Б – интерес к внешним школьным атрибутам: новая форма, книги, портфель и т.д. В – внеучебные интересы: в	2 1 0

	садике надоело, в школе не спят, там весело, все ребята идут в школу, мама сказала	
3. Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься (тебя готовят)?	А – освоение некоторых навыков чтения, письма, счета: с мамой учили буквы, решали задачки и т.д. Б – приобретение формы, школьных принадлежностей В – занятия, не относящиеся к школе	2 1 0
4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится или не нравится больше всего? (предварительно у ребенка спрашивают, был ли он в школе)	А – уроки, школьные занятия, не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка Б – внеучебные занятия и прочие, не связанные с учением моменты: перемена, занятия во внеурочное время, личность учителя, внешний вид школы, оформление класса В – уроки художественно-физкультурного цикла, знакомые и близкие ребенку в дошкольном детстве и продолжающиеся в школе	2 1 0
5. Если бы тебе не надо было ходить в школу и в детский сад, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день?	А – занятия учебного типа: писал бы буквы, читал и т.д. Б – дошкольные занятия: рисование, конструирование В – занятия, не имеющие отношения к школе: игры, гуляние, помощь по хозяйству, уход за животными	2 1 0

Интерпретация результатов:

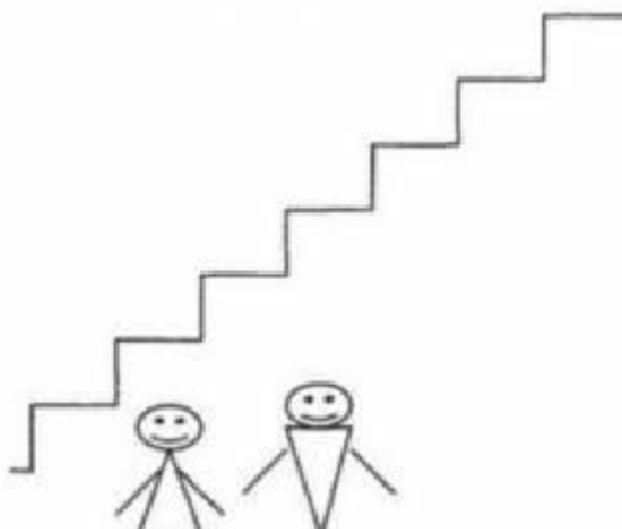
- 9-10 баллов говорит о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);

- 5-8 баллов свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

- 0-4 баллов – ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

Методика «Лесенка» (автор В.Г.Щур)

Ребёнку показывают нарисованную лесенку с семью ступенями и объясняют задание.



Инструкция: «Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?»

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор.

Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

Методика определения типов общения со взрослыми (Г.И. Лисина)

Цель: определить тип общения ребенка с взрослым.

Ход эксперимента: эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком. На столе разложены настольные игры, игрушки, книжки. Ребенка спрашивают, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

В протоколе записываются ответы ребенка и время его действий в каждой ситуации.

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания; I
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

- 1-я ситуация (совместная игра) — ситуативно-деловое общение;
- 2-я ситуация (чтение книг) — внеситуативно-познавательное общение;
- 3-я ситуация (беседа) — внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается, та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Шкала показателей для определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми

№	Показатели поведения	Количество баллов
I	Порядок выбора ситуации: игры-занятия чтение книги беседа на личностные темы	1 2 3
II	Основной объект внимания в первые минуты опыта: игрушки книги взрослый	1 2 3
III	Характер активности по отношению к объекту внимания: не смотрит беглый взгляд приближение прикосновение речевые высказывания	0 1 2 3 4
IV	Уровень комфортности во время эксперимента: напряжен, скован озабочен смущен спокоен раскован весел	0 1 2 3 4 5
V	Анализ речевых высказываний детей: 1. По форме: 2. ситуативные 3. внеситуативные 4. По теме: несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.) социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.) По функции: просьбы о помощи вопросы высказывания По содержанию: констатирующие высказывания высказывания о принадлежности оценка мнения	1 2 1 2 1 2 3 1 2 3
VI	Продолжительность деятельности: минимальная - до 3 мин средняя - до 5 мин максимальная - до 10 мин и более	1 2 3

Протокол обследования, по определению ведущий формы общения

1.Ф.И.О. _____

2.Возраст _____

3.Группа_____

4.Дата заполнения_____

	Личностное общение (беседа)	Познавательное общение	Деловое общение (совместная игра)	Предлагаемые ситуации	Анализ речевых высказываний				Продолжительность деятельности	Общее кол-во баллов
					По форме	По теме	По функциям	По содержанию		
				Порядок выбора ситуации						
				Объект внимание в первые минуты опыта						
				Характер активности по отношению к объекту внимания						
				Уровень комфортности						

Методика «Определение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой

Цель: определение уровня сформированности саморегуляции в деятельности. Методика позволяет определить уровень саморегуляции дошкольников, по тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

Испытуемому предлагается задание: «На этом листе дан образец написания палочек: |—||—||—| и т.д. Продолжи написание палочек, соблюдая следующие правила:

- пиши палочки и черточки в такой же последовательности;
- правильно переноси их с одной строчки на другую;
- не пиши на полях;
- пиши не в каждой строчке, а через одну».

Время выполнения задания 5 минут.

Анализ проводится по следующим критериям:

5 баллов - ребенок воспринимает задание полностью и во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе на протяжении всего времени; если допускает ошибки, то сам их находит и исправляет; не спешит сдать работу после сигнала, стремится проверить ее, делает все возможное, чтобы работа была выполнена правильно и аккуратно.

4 балла - по ходу работы ребенок допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и не устраняет их; качество работы, ее оформление его не заботит, хотя желание получить хороший результат есть.

3 балла - ребенок воспринимает лишь часть задания, но и ее не может сохранить до конца в полном объеме; постепенно (примерно через 2-3 минуты) система знаков нарушается, допускаются ошибки, он не замечает их, не проявляет желания улучшить качество работы; к результату работы безразличен.

2 балла - ребенок воспринимает лишь небольшую часть задания, но сразу ее теряет и пишет палочки и строчки в случайном порядке; ошибки не замечает и не исправляет, к качеству работы безразличен.

1 балл - ребенок не воспринимает задания и пишет (или рисует) на своем листе что-то свое или ничего не делает.

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 5.1

Сводная таблица результатов диагностики личностной готовности к школе

№ исп. п/п	Пол	Методика Т.И. Нежновой	Методика «Лесенка»		Методика М.И. Лисиной*				Методика У.В. Ульянковой
			Реальная СО	Желаемая СО	СД	ВП	ВЛ	Тип общения	
1	Ж	6	7	7	12	23	19	ВП	3
2	Ж	4	7	7	22	12	11	СД	2
3	М	9	6	7	15	18	26	ВЛ	4
4	М	8	7	7	9	25	20	ВП	3
5	М	3	4	7	20	12	11	СД	1
6	М	7	7	7	16	23	14	ВП	3
7	М	10	7	7	10	13	22	ВЛ	5
8	Ж	4	7	7	19	9	13	СД	1
9	М	8	6	7	16	24	19	ВП	4
10	Ж	9	6	7	9	17	26	ВЛ	4
11	Ж	4	7	7	20	11	15	СД	5
12	М	8	6	7	10	19	12	ВП	3
13	Ж	3	4	7	13	21	15	ВП	1
14	Ж	10	5	7	11	16	28	ВЛ	5
15	Ж	10	6	7	12	14	22	ВЛ	5
16	Ж	9	5	7	14	20	25	ВЛ	4
17	Ж	4	1	7	26	15	9	СД	2
18	Ж	9	7	7	15	17	22	ВЛ	4
19	Ж	7	7	7	10	19	13	ВП	3
20	М	10	6	7	18	18	24	ВЛ	5
21	М	2	7	7	21	16	11	СД	2
22	Ж	5	7	7	16	23	12	ВП	4
23	М	3	7	7	19	10	12	СД	3
24	Ж	0	6	7	23	14	8	СД	1
25	Ж	8	4	7	10	19	25	ВЛ	4
26	М	5	3	7	8	27	18	ВП	2
27	М	10	6	7	9	20	17	ВП	5
28	М	6	7	7	14	23	18	ВП	2
29	Ж	9	6	7	13	19	28	ВЛ	4
30	Ж	7	5	7	21	9	10	СД	4
31	М	7	6	7	8	23	19	ВП	3
32	Ж	1	2	7	20	10	16	СД	1
33	М	6	7	7	15	24	10	ВП	2
34	М	4	2	7	24	20	12	СД	2
35	Ж	8	6	7	10	26	13	ВП	3
36	М	2	7	7	19	11	13	СД	1

*Примечание: СД – ситуативно-деловое, ВП – внеситуативно-познавательное, ВЛ – внеситуативно-личностное общение

Таблица 5.2

**Результаты исследования сформированности внутренней позиции
школьника (%)**

Уровень	Кол-во человек	%
Сформирована	10	27,8
Начальная стадия	14	38,9
Не сформирована	12	33,3
Всего	36	100,0

Таблица 5.3

Результаты исследования самооценки (%)

Уровень	Кол-во человек	%
Завышенная	15	41,7
Высокая	11	30,5
Средняя (адекватная)	6	16,7
Низкая	4	11,1
Всего	36	100,0

Таблица 5.4

Количественный анализ результатов исследования качества ответов (%)

	Качество ответов			
	Ситуативные	Внешняя ориентация	Внутренняя ориентация	Отсутствие ответа
«Я»-реальное	8,3%	44,4%	25%	22,3%
«Я»-желаемое	5,5%	55,7%	33,3%	5,5%

Таблица 5.5

Результаты исследования типов общения со взрослыми (%)

Тип общения	Кол-во человек	%
Ситуативно-деловой	12	33,3
Внеситуативно-познавательный	14	38,9
Внеситуативно-личностный	10	27,8
Всего	36	100,0

Таблица 5.5

**Результаты исследования саморегуляции интеллектуальной деятельности
(%)**

Уровень	Кол-во человек	%
Высокий	6	16,7
Выше среднего	9	25,0
Средний	8	22,2
Низкий	7	19,4
Очень низкий	6	16,7
Всего	36	100

Таблица 5.6

Различия показателей личностной готовности к школе в экспериментальной и контрольной группах (U-критерий Манна-Уитни, $n_1=n_2=18$)

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		U-критерий
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Внутренняя позиция школьника	5,5	6,9	117,5 ($p>0,05$)
Самооценка	5,6	5,8	152 ($p>0,05$)
Ситуативно-деловое общение	15,4	14,9	155 ($p>0,05$)
Внеситуативно-познавательное общение	18,3	17,2	139,5 ($p>0,05$)
Внеситуативно-личностное общение	15,5	18,3	115 ($p>0,05$)
Саморегуляция	2,8	3,3	130,5 ($p>0,05$)

Содержание программы коррекционно-развивающей работы по формированию личностной готовности к школе

I блок: Диагностический.

Цель: диагностика уровня сформированности компонентов личностной готовности к школе.

Диагностические методики:

1. Методика «Стандартная беседа» Т.И. Нежновой.
2. Методика исследования самооценки «Лесенка» (модификация В.Г.Щур).
3. Методика определения типов общения со взрослыми Г.И. Лисиной (на определение сформированности внеситуативно-личностного общения со взрослым).
4. Методика «Определение уровня саморегуляции» (У. В. Ульenkova).

II блок: Формирование внутренней позиции школьника

Цель: формирование положительного отношения к школе, развитие внутренней мотивации к учебной деятельности.

Форма работы: групповая.

Блок включает пять занятий.

1 занятие: Сюжетно-ролевая игра «Школа».

Цель: оценка отношения детей к роли учителя и ученика, формирование позиции ученика.

2 занятие: Беседа «Зачем мы учимся?»

Цель: формирование у детей понятия о важности учения в жизни человека.

3 занятие: рисование детьми сюжетов о школе.

Цель: выявить отношение детей к школе, формирование положительного отношения к обучению в школе.

Детям предлагается нарисовать школу, в которой они будут учиться и. Затем проводится обсуждение рисунков. Также предлагается всем желающим составить небольшой рассказ о школе. В процессе обсуждения выясняется, почему ребенок именно так относится к школе, почему или не хочет учиться, с постепенным подходом к выводам о положительных сторонах школьной жизни и необходимости получить хорошее образование.

4 занятие. Игра «Учение свет, а неученье – тьма».

Цель: развитие понимания важности учения.

Детям предлагается представить себе и рассказать, что было бы, если бы люди ничему не учились.

5 занятие. «Мне скоро в школу».

Цель: выявить отношение детей к школе и к будущей роли ученика.

Занятие является итоговым и проводится в форме групповой дискуссии.

III блок: коррекция самооценки

Цель: коррекция низкой и неадекватно завышенной самооценки.

Специальные занятия по коррекции самооценки не организуется. Формирование адекватной самооценки осуществляется на всём этапе реализации программы путем оценки ребенка взрослым, обучения самооценке своей деятельности и адекватного отношения у успехам и неудачам. Также большое внимание уделяется работе с родителями, которая проводится как в форме индивидуальных консультаций, так и групповых форм (родительские собрания, беседы, лекции). Родителей информируют о важности адекватной самооценки у ребенка для успешной адаптации к школе и обучения, знакомят с формами общения с ребенком, способствующим развитию адекватной самооценки и препятствующим формированию чрезмерно завышенной или низкой самооценки.

IV блок: Формирование саморегуляции учебной деятельности.

Основной способ развития осознанной саморегуляции регуляции познавательной деятельности - постепенный переход внешних (практических) действий во внутренний план – план собственной регуляции.

1. Подготовительный этап.

Цель: установление контакта с ребенком, привлечение внимания к регуляции деятельности.

Задачи:

- 1) формирование интереса к выполнению заданий;
- 2) обучение пониманию и выполнению заданий под контролем взрослого;
- 3) обучению навыкам контроля за правильностью выполнения действий.

Средства: упражнения и игры на внимание.

Виды оказываемой помощи: организующая, стимулирующая, обучающая.

2 этап:

Цель: развитие осознанной регуляции интеллектуальной деятельности под руководством взрослого.

Содержание развивающей работы:

- 1) обучение копирования наглядного образца, состоящего из нескольких элементов, под руководством взрослого;
- 2) оценка взрослым результата выполнения задания;
- 3) исправление ошибок, на которые указал взрослый;
- 4) отчет ребенка о проделанных действиях.

Средства: образец, состоящий из нескольких простых элементов.

Форма занятий: индивидуальная.

На данном этапе взрослый оказывает стимулирующую, обучающую и организующую помощь

3 этап:

Цель: развитие у ребенка умения планировать свои действия.

Содержание работы:

- 1) совместно со взрослым ребенок планирует этапы выполнения задания, после чего выполняет его самостоятельно;

2) после выполнения задания ребенок обсуждает со взрослым результаты своей деятельности: осуществление совместно со взрослым оценивания результатов деятельности;

3) без помощи взрослого ищет и исправляет ошибки;

4) дает словесный отчет по этапам действий.

Средства: задания с многоступенчатой инструкцией и с возможностью распределения функций (организатор, исполнитель, контролер).

Форма занятий: в малых группах.

Виды помощи взрослому: организующая и стимулирующая.

4 этап:

Цель: развитие у ребенка способности к самостоятельной постановке цели деятельности и ее удержанию.

Содержание работы:

1) ребенок самостоятельно формулирует цель деятельности, например, построить дом из элементов конструктора, согласно наглядному образцу;

2) после постановки цели ребенок самостоятельно планирует свои действия;

3) после определения плана ребенок приступает к самостоятельному выполнению задания;

4) по окончании работы ребенок самостоятельно оценивает процесс и результат деятельности, достижение намеченной цели;

5) ребенку предлагается самому найти и исправить ошибки, если они есть;

6) по окончании задания ребенок дает словесный отчет о цели своей работы и этапах ее достижения.

На всем протяжении занятия взрослый оказывает только стимулирующую помощь.

Форма работы: групповая.

5 этап:

Цель: закрепление способности к саморегуляции учебной деятельности.

Форма работы: групповая (мини-группы).

Для закрепления способности к саморегуляции интеллектуальной деятельности с детьми проводится пять занятий, на которых в игровой форме организуется выполнение упражнений, требующих внимания, планирования и волевых усилий: графические диктанты, кубики Кооса, «Графический узор», «Корректирующая проба», игры «Угадай слово», «Лабиринт», «Муха», «Шифровка».

V блок: Формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым.

Цель: формирование внеситуативно-личностного типа общения с взрослыми.

Задачи:

1. Активизация мотивации к общению с взрослыми.

2. Развитие умения оценить и осознать свои и чужие эмоции, действия и поступки.

3. Развитие умения наполнять оценку своих и чужих эмоций, действий и поступков личностным содержанием.

4. Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения.

6. Развитие личной мотивации к общению со взрослыми.

Включает 11 занятий. Из них три индивидуальных занятия для детей, четыре групповых занятий для детей, одно совместное групповое занятие с детьми с участием родителей, три групповых занятия для родителей.

Занятия с родителями проводятся на первой неделе формирующего эксперимента, поскольку именно общение с родителями играет важнейшую роль в психическом развитии ребенка. Обучение родителей и их мотивация к внеситуативно-личностному общению со своими детьми дает дополнительную возможность и время для развития личностной готовности к школе в рамках формирующего эксперимента.

Форма работы – групповая и индивидуальная.

Тематический план занятий V блока

Занятие	Цель	Средства и материалы
Занятие №1	Создание условий, заставляющих ребенка оценить и осознать свои действия и поступки, развитие умения наполнять оценку своих и чужих действий и поступков личностным содержанием	Беседа, рисование, упражнение «Поздороваемся по-разному», игра «Поезд».
Занятие №2	Развитие умения понимать свои и чужие эмоциональные состояния, оценивать себя. Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения	Игра «Какой я», сказка К. Чуковского «Муха-Цокотуха»; пиктограммы с изображением эмоций, зеркала
Занятие №3 (индивидуальное)	Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения, развитие мотивации к внеситуативно-личностному общению с взрослым.	Беседа
Занятие №4 (индивидуальное)	Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения, развитие мотивации к внеситуативно-личностному общению с взрослым.	Беседа
Занятие №5 (индивидуальное)	Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения, оценка семейной	Беседа, бумага, цветные карандаши.

	ситуации взаимодействия с родителями	
Занятие №6	Развитие мотивации внеситуативно-личностного общения с родителями	Упражнения «Цепочка», «Оркестр», «Ясновидцы», «Ладощки».
Занятие №7	Развитие мотивации внеситуативно-личностного общения с родителями, развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения	Беседа, семейные фотографии
Занятие №8.	Развитие мотивации внеситуативно-личностного общения с родителями, развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения	Беседа
Занятие №9 (для родителей)	Развитие мотивации и навыков внеситуативно-личностного общения с детьми.	Беседа. Упражнения «Хорошо или плохо», «я глазами ребенка», «Комплимент».
Занятие №10 (для родителей)	Развитие мотивации и навыков внеситуативно-личностного общения с детьми.	Беседа. Упражнения «Неоконченные предложения», «Перенос качеств»
Занятие №11.	Развитие мотивации и навыков внеситуативно-личностного общения с детьми.	Беседа. Упражнения «Все плохо», «Пойми меня», «А я делаю так».

Примеры конспектов занятий

Занятие 5 (индивидуальное)

Цель: Развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения, оценка семейной ситуации взаимодействия с родителями

Материал: лист белой бумаги (21х29 см); 6 цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый); резинка.

Ход занятия:

Ребенку предлагается нарисовать свою семью.

Нарисуй, пожалуйста, свою семью. Нельзя объяснять, что означает слово семья, при вопросах повторить инструкцию. Время не ограничивается

После рисования задаются вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?

5. *Кто из них самый счастливый, (несчастный)? Почему и др.*

В отличие от процедуры проведения диагностической методики, на занятии взрослый просит давать развернутые ответы при обсуждении чувств, что способствует развитию речевого компонента внеситуативно-личностного общения.

После опроса ребенку предлагается решить 6 ситуаций: 3 выявляют негативные чувства к членам семьи, 3 – позитивные.

1. *Представь себе, что у тебя есть два билета в цирк, кого бы ты позвал с собой? Почему?*

2. *Представь, что вся семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он? Тебе его жалко? Остался бы ты с ним, чтобы он не скучал, пока все будут в гостях?* (В случае отрицательного ответа выясняется, почему не остался бы?)

3. *Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь из бумаги платье для куклы), но у тебя не получается. Кого ты позовешь на помощь? Почему?*

4. *У тебя есть ... билетов, (на один меньше, чем членов семьи) на интересную кинокартину. Кто останется дома? Почему?*

5. *Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить? Почему?*

6. *Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас на одного человека больше, чем надо. Кто не будет играть? Почему? Уступил бы ты ему свое место? (В случае отрицательного ответа выясняется, почему не уступил бы?)*

Продолжительность занятия зависит от желания ребенка общаться с педагогом.

Занятие 6. «Волшебный остров»

Цель: Развитие мотивации внеситуативно-личностного общения с родителями.

Особые указания: в занятии участвуют дети и их родители.

Ход занятия:

1. Приветствие

Сегодня мы приплыли на волшебный остров чудес, где нас ждут необычные превращения, где мы сможем читать мысли на расстоянии, выучим много разных игр и получим подарки.

2. Выбор капитана

3. Упражнение «Цепочка»

Цель: сплочение участников.

Инструкция: выходим на берег. Нужно пройти в центр острова, где происходят чудеса. Но для этого надо крепко взяться за руки, выстроиться в цепочку, идти тихо, слушая ведущего и повторяя все его действия. Иначе вы можете утонуть в болоте или попасть в пасть хищника (ведущий «прокладывает» путь через разные препятствия). Садимся».

4. Упражнение «Оркестр»

Цель: эмоциональное и телесное сближение родителей и детей.

Инструкция: *«Вы видите необычный оркестр. Родитель играет на своем ребенке, а ребенок изображает звуки инструмента. Остальные отгадывают. Работает занавес».*

Комментарий: можно обменяться детьми.

5. Упражнение «Ясновидцы»

Цель: учить родителя и ребенка понимать друг друга без помощи слов.

Инструкция: на табличках написаны словосочетания (кислый лимон, сладкий чай, горький лук, грустный Пьеро, смешной Буратино, бездомный щенок...). Все читают. Далее упражнение выполняется в парах. Ведущий предлагает родителю закрыть глаза и представить образ выбранного предмета или персонажа, подать свои руки ладонями вверх ребенку. Ребенок отгадывает по глазам родителя. Потом меняются ролями.

Рефлексия: Что помогло или не помогло передать информацию, какие были трудности?

6. Упражнение «Ладони»

Инструкция: Все разбиваются на пары «ребенок – родитель», раздается каждому альбомный лист на котором ребенок очерчивает руку родителя, а родитель руку ребенка. *«Сейчас каждый напишет на всех очерченных на листе бумаге пальчиках по одному хорошему качеству (мама – качества своего ребенка, а ребенок – качества своей матери)».* Создается выставка работ и каждый комментирует свою работу.

Комментарий: После выполнения задания все хлопают в ладоши.

7. Слово капитану

«Вот и закончилось наше с Вами долгое путешествие! Мы благополучно прошли с Вами все сложные испытания. Давайте поблагодарим друг друга за поддержку и дружность и подарим друг другу подарки ».

8. Упражнение подарок

Инструкция: *подарите подарок сидящему слева. Покажите его, используя только мимику и жесты. Получивший подарок благодарит, так же используя только мимику и жесты.*

9. Рефлексия занятия.

Занятие 7

Цель: Развитие мотивации внеситуативно-личностного общения с родителями, развитие речевых средств внеситуативно-личностного общения.

Материалы: семейные фотографии, иллюстрации о семье,

Ход занятия:

1. Приветствие.

Здравствуйте, ребята! На сегодняшнем занятии мы поговорим о родных людях и поговорим уже о семьях, в которых живете вы сами. Вижу, что вы бережно держите в руках фотографии. Давайте расставим их так, чтобы с

каждой семьей можно было познакомиться и рассмотреть ее на фото. У нас получилась целая выставка!

*Есть в доме любом
Семейный альбом.
Как в зеркале,
Мы отражаемся в нем.
Пуškai не всегда мы красивы,
Зато эти фото – правдивы.
Хранится альбом в нашем доме
И снимки хранятся в альбоме.
Их много – и старых и новых
У нас, у семейства ...!*

2. Педагог берет одну из фотографий, называя в стихотворении фамилию семейства, и начинает беседу с детьми.

Кто изображен на этой фотографии? Узнали ли вы своего товарища по группе? Где его папа, мама (дедушка, бабушка, брат, сестра)? Какое у них настроение? Что они делают? Далее можно предложить данному ребенку дополнить ответы детей, а педагогу прокомментировать сказанное. На ваших фото все члены семьи сидят близко друг к другу, обнявшись, и улыбаются или дружно делают общее дело. Как вы думаете, почему? Действительно, потому что им хорошо, уютно и весело быть вместе.

3. Ребята, а вы помните сказку «Три медведя». Можно сказать, что она написана о семье? Почему? Пусть это звери, но у них тоже есть семья: папа – медведь, мама – медведица и сынок – медвежонок. Все они очень любят друг друга и проявляют заботу. Что об этом написано в сказке? Далее к детям приходит Мишутка из сказки просит детей вспомнить, какие им родители дома рассказывают сказки, какие колыбельные поют перед сном.

4. Посмотрите внимательно на эти картинки. На каждой из них нарисована семья. Кто чем занят? Составляются короткие рассказы по иллюстрациям. Какие поручения есть у вас дома? Какие добрые дела вы выполняли без просьб родителей? Сейчас я предлагаю вам разные ситуации, над которыми надо подумать, как бы вы поступили в них.

1. Тебе необходимо нарисовать для подруги в подарок красивый букет цветов. Как обратиться к маме, чтобы она тебе помогла?

2. У брата – беда, сломался грузовик. Утешь его.

3. Папа задерживается на работе и мама расстроилась. Что ты скажешь на это маме?

4. Бабушка и дедушка подарили тебе подарок на Новый год. Как поступишь ты?

5. У тебя завтра день рождения и придут гости? Как ты будешь к этому готовиться? Как поможешь родителям? Что интересного приготовишь для друзей, чтобы им было весело?

Молодцы, со всеми заданиями успешно справились! На этом наше занятие заканчивается. Будьте и дальше хорошими помощниками своим родным, почаще их радуйте добрыми словами, делами и поступками!

5. Рефлексия занятия.

IV. Оценочный блок.

Цель: оценка эффективности коррекционно-развивающей работы.

Содержание: проводится повторная диагностика личностной готовности с использованием тех же методик, что и до коррекционно-развивающей работы.

Результаты контрольного эксперимента

Таблица 7.1

Сводная таблица результатов повторной диагностики личностной готовности к школе

№ исп. п/п	Пол	Методика Т.И. Нежной	Методика «Лесенка»	Методика М.И. Лисиной*				Методика У.В. Ульянковой
				СД	ВП	ВЛ	Тип общения	
Экспериментальная группа								
1	Ж	9	7	9	11	23	ВЛ	5
2	М	10	6	11	15	26	ВЛ	5
3	М	7	7	16	24	16	ВП	3
4	Ж	7	6	10	18	27	ВЛ	5
5	М	5	7	9	22	17	ВП	4
6	Ж	5	6	11	24	18	ВП	3
7	Ж	10	5	8	15	25	ВЛ	5
8	М	9	5	8	19	18	ВП	4
9	М	10	6	9	20	17	ВП	5
10	М	9	6	9	22	18	ВП	3
11	Ж	9	6	7	19	28	ВЛ	5
12	Ж	7	5	12	20	10	ВП	5
13	М	8	6	6	23	21	ВП	3
14	Ж	7	6	12	22	18	ВП	4
15	М	9	7	9	21	28	ВЛ	4
16	М	5	5	18	21	17	ВП	3
17	Ж	9	6	10	19	26	ВЛ	5
18	М	5	7	14	23	19	ВП	3
Контрольная группа								
19	Ж	6	7	11	22	20	ВП	3
20	Ж	6	7	21	12	13	СД	2
21	М	9	6	14	19	24	ВЛ	4
22	М	8	7	9	27	17	ВП	3
23	М	2	4	17	16	12	СД	1
24	М	7	7	16	23	14	ВП	3
25	М	10	7	10	14	23	ВЛ	5
26	Ж	5	6	17	11	13	СД	1
27	М	8	6	14	26	18	ВП	4
28	Ж	9	6	9	16	26	ВЛ	4
29	Ж	4	7	18	14	16	СД	5
30	М	8	5	10	20	11	ВП	4
31	Ж	4	5	11	18	23	ВЛ	2
32	Ж	10	5	10	16	28	ВЛ	5
33	Ж	10	6	12	13	22	ВЛ	5
34	Ж	9	5	14	20	25	ВЛ	4
35	Ж	4	3	26	15	10	СД	3
36	Ж	9	7	3	17	24	ВЛ	4

*Примечание: СД – ситуативно-деловое, ВП – внеситуативно-познавательное, ВЛ – внеситуативно-личностное общение

Таблица 7.2

**Динамика показателей личностной готовности к школе в
экспериментальной группе (Т-критерий Стьюдента, $n_1=n_2=18$)**

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		Т-критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Внутренняя позиция школьника	5,5	7,8	5,2**
Самооценка	5,6	6,1	1,5
Ситуативно-деловое общение	15,4	10,4	6,0**
Внеситуативно-познавательное общение	18,3	19,8	0,9
Внеситуативно-личностное общение	15,5	20,7	3,8**
Саморегуляция	2,8	4,1	6,7**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 7.3

**Динамика частоты встречаемости уровней сформированности внутренней
позиции школьника в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)**

Уровень	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Сформирована	16,7	55,6	19,868**
Начальная стадия	50,0	44,4	0,224
Не сформирована	33,3	0	31,330**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 7.4

**Динамика частоты встречаемости уровней самооценки в
экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)**

Уровень	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Завышенная	38,9	27,8	1,530
Высокая	33,3	50,0	2,958
Средняя (адекватная)	11,1	22,2	3,064
Низкая	16,7	0	17,760**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 7.5

Динамика частоты встречаемости типов общения со взрослыми в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Тип общения	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Ситуативно-деловое общение	38,9	0	36.926**
Внеситуативно-познавательное общение	44,4	61,1	2.336
Внеситуативно-личностное общение	16,7	38,9	8.084**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 7.6

Динамика частоты встречаемости уровней саморегуляции в экспериментальной группе (χ^2 -критерий Пирсона)

Тип общения	%		χ^2 -критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Высокий	11,1	44,4	18,798**
Выше среднего	22,2	22,2	0,022
Средний	22,2	33,4	1,872
Низкий	27,7	0	25,736**
Очень низкий	16,7	0	17,760**

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

7.7

Динамика показателей личностной готовности к школе в контрольной группе (Т-критерий Стьюдента, $n_1=n_2=18$)

Показатели личностной готовности	Среднее арифметическое		Т-критерий
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Внутренняя позиция школьника	6,9	7,1	1,2
Самооценка	5,8	5,9	0,4
Ситуативно-деловое общение	14,9	13,4	2,3*
Внеситуативно-познавательное общение	17,2	17,7	1,5
Внеситуативно-личностное общение	18,3	18,8	1,0
Саморегуляция	3,3	3,4	1,9

Примечание: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

