**Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №20 «Огонек»**

**Теоретические основы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе**



 **Подготовила, воспитатель Абдулакимова Фатима Рахметовна**

**а. Абрам-Тюбе 2023г.**

 **Содержание**

Введение

 Теоретические основы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе

1. Понятие “подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе" как психолого-педагогическая составляющая

2, Характер и особенности развития детей в дошкольный период

3, Необходимость разработки и внедрения вариативных форм подготовки детей к школе

Заключение

Список литературы

## Введение

Выравнивание стартовых возможностей детей дошкольного возраста в качестве необходимого условия их успешного обучения в начальной школе (и на последующих ступенях обучения) является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. В связи с этим разработка организация, содержание и методическое обеспечение подготовки детей к школе как основополагающего, базисного документа, позволяющего систематизировать работу по выравниванию стартовых возможностей детей дошкольного возраста, является на сегодняшний день весьма актуальной, так как в результате развития вариативных форм дошкольного образования в детских садах, школах, в культурно- образовательных центрах и центрах дополнительного образования (библиотеках, музеях, клубах, домах детского творчества и т.д.) стали функционировать группы кратковременного пребывания по подготовке детей к школе. Подготовка детей к школе ведется и в домашних условиях родителями или гувернерами, а в семьях риска - социальными работниками, что способствует разносторонней и более эффективной подготовке ребенка в школу.

Реализация стратегических направлений развития школьного образования - гуманизации, демократизации, опережающего характера образования, ориентация на непрерывность - невозможна без существенной модернизации начального образовательного звена. При этом логика совершенствования начальной школы заключается не только в увеличении номенклатуры школьных предметов (например, введение в начальной школе изучение иностранного языка и информационных технологий как обязательных), переходе школ к работе по новым программам, учебникам, апробации инновационных форм обучения, но также в доминировании задач развития ребенка, его ключевых компетенций, что отвечает обновленным культурно- образовательным запросам различных слоев и групп населения.

Все это предъявляет повышенные требования к предшкольной подготовке первоклассника, актуализирует проблемы школьной зрелости, подготовки детей к переходу в школу, их готовности к систематическому обучению. К моменту поступления в школу, к завершению дошкольного детства дети должны достичь определенного уровня развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, у них необходимо сформировать соответствующие личностные качества. Приоритетной целью на этом возрастном этапе должно стать реальное развитие и социализация ребенка, формирование возрастной культуры и эрудиции, психических и личностных новообразований. Основным результатом этого процесса должно стать формирование у детей интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной готовности к школе. Отсутствие такой готовности у ребенка отрицательно отражается на успешности его обучения, комфортности пребывания в классе.

Именно поэтому в нормативных документах Министерства образования и науки РФ, в научной литературе, в выступлениях педагогов, психологов, физиологов и общественных деятелей предшкольная подготовка рассматривается в логике обеспечения непрерывности образования и поступательного развития ребенка. А отсюда понятна необходимость выделения проблем предшкольного воспитания детей в самостоятельное предшкольное образовательное пространство, которое наиболее эффективно сопрягается с образовательным пространством начальной школы.

В самом деле, предварительный анализ позволил выявить, что в настоящее время подготовка детей к обучению в школе осуществляется на основе следующих организационных форм:

дошкольные образовательные учреждения в их традиционных для России формах (детские сады);

новые формы дошкольного образования на базе групп кратковременного пребывания ребенка в детском саду;

педагогические комплексы "Школа - Детский сад";

введение так называемых "нулевых" классов в школе;

семейные формы подготовки ребенка к школе;

другие формы подготовки, в основном, кружковые, ориентированные на оказание платных услуг населению.

С проблемой диагностики психологической готовности детей к школьному обучению сталкиваются практические психологи, работающие в учреждениях народного образования, такие как Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, В.В. Холмовской, Я.Я. Коломинского, Е.А. Пашко и др. [38, c.38].

А. Анастази трактует понятие школьной зрелости как "овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками" [23, c.25].

И. Шванцара более емко определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок "становится способным принимать участие в школьном обучении". В качестве компонентов готовности к обучению в школе И. Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты [25, c.118].

Л.И. Божович еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе "представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированность механизмов волевой регуляции действий и т.д." [13, c.79].

Таким образом, можно выделить ряд противоречий, существенно тормозящих развитие системы предшкольной подготовки, адекватно отвечающей тенденциям модернизации образования в РФ:

между объективно обусловленным повышением требований к предшкольной подготовке поступающих в первый класс и катастрофическим ростом числа детей, не готовых к школе;

между ориентацией образования на непрерывность и отсутствием сопряженности систем дошкольного и начального школьного образования в требованиях, содержании, технологиях.

Цель: рассмотреть вариативные формы подготовки к школе

Предмет: вариативные формы

Объект: Вариативные формы подготовки к школе

Гипотеза: существует взаимосвязь между приобретенными умениями и навыками дошкольников и их готовностью к школе

Задачи:

1. Дать понятие "подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе" как психолого-педагогическая составляющая

2. Раскрыть характер и особенности развития детей в дошкольный период

3. Рассмотреть необходимость разработки и внедрения вариативных форм подготовки детей к школе

4. Подобрать психолого-педагогические методики изучения подготовки детей к обучению в школе на дошкольном этапе, проанализировать результат и сделать выводы

Методы: тестирование, опрос, измерение и шкалы, методы обработки материалов исследования (альтернативный и корреляционный анализ).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные имеют отношение к разработке теоретических проблем подготовки детей к школе, вносят определенный вклад в изучение закономерностей общего развития детей дошкольного возраста, что способствует более эффективной подготовке ребенка к школе.

Практическая значимость: результаты данного исследования могут оказать помощь родителям и педагогам в организации учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста, имеющей своей целью эффективную подготовку к школе.

## Глава 1. Теоретические основы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе

## 1.1 Понятие “подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе" как психолого-педагогическая составляющая

Критерии готовности ребенка к школе. Специалисты в области возрастной психологии считают, что о готовности ребенка к школе следует судить по таким характеристикам, которые отражают особенности его психики в целом и являются новообразованиями, возникшими в его игровой деятельности, но подготовившими переход к учебной.

Л.С. Выготский характеризует возраст как целостную динамическую структуру, которая не является суммой отдельных частей, а имеет центральное новообразование, которое и определяет все психические особенности ребенка шести-семи лет. Этот возраст считается в психологии переходным, критическим. Центральным психологическим новообразованием этого возраста, по Л.С. Выготскому, является "обобщение переживания" - "интеллектуализация аффекта" [11, c. 200]. Ребенок, который прошел этот период, приобретает принципиально новый вид поведения. До этого периода его поведение диктовалось ситуацией, в которой он находился, которую воспринимал. Теперь он способен не быть на поводу ситуации, он строит свое поведение в соответствии с определенными правилами и социальными нормами. Если ребенок поступил в школу, не приобретя этого качества в игровой деятельности до школы, необходима коррекционная работа. Коррекцию надо производить, используя игровую деятельность ребенка. Исследования Е.Е. Кравцовой показали, что для развития произвольности у ребенка при коррекционной работе необходимо выполнять целый ряд условий. В частности, необходимо сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, адекватных возрасту ребенка, использование игр с правилами и др.

Исследования показали, что для школьников первого класса с низким уровнем произвольности характерен низкий уровень игровой деятельности. После проведения с ними специальных игр уровень их игровой деятельности заметно повысился. Благодаря этому произошли положительные изменения и в их произвольном поведении.

Данное новообразование является центральным при диагностике готовности ребенка к школе.

Кроме произвольности, готовность к школе включает еще, несколько важных новообразований. Следует отметить, что разные авторы акцентируют внимание на разных из них. Так, Д.Б. Эльконин указывает еще два: уровень владения средствами, прежде всего - знаково-символическими, а также умение учитывать позицию другого человека.

Важность умения использовать в деятельности знаково-символические средства подчеркивается многими специалистами. Так, Н.Г. Салмина считает, что к моменту поступления ребенка в школу у него должен быть сформирован такой вид знаково-символической деятельности, как замещение (употребление заместителей, которые выполняют ту же функцию, что и замещаемый предмет. Так, в игре ребенок замещает лошадку палочкой и скачет на ней верхом).

Кодирование - второй вид знаково-символической деятельности. Суть его в умении отобразить явление, событие в определенном алфавите, по определенным правилам. Схематизация и, наконец, моделирование. Ряд авторов включают в готовность определенный уровень общения ребенка (М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова). Безусловно, это важный показатель готовности ребенка к школе. Именно в общении формируется у ребенка умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы. М.И. Лисина считает, что показателем готовности является уровень сформированности у ребенка внеситуативно-личностного общения. Этот вид общения характеризуется стремлением ребенка к сопереживанию и взаимопониманию [26, c.336].

Наконец, Е.Е. Кравцова считает, что воображение является центральным психологическим новообразованием, обеспечивающим готовность к школьному обучению [33, c.10].

Очевидно, что все названные новообразования важны для учебной деятельности. Так, знаково-символическая деятельность используется в школе постоянно. Каждый учебный предмет имеет свою систему знаков и символов. С их помощью ученик кодирует изучаемую информацию (например, использует математические знаки), а впоследствии он должен декодировать ее, идентифицировать использованные знаки с реальностью. (Например, за знаком "=" увидеть равенство двух величин).

Моделирование занимает важное место в учебной деятельности младшего школьника. Это необходимый компонент умения учиться. Выделяется несколько видов учебного моделирования. Л.И. Айдарова разработала несколько видов моделей, которые успешно используются при изучении русского языка:

1) модели конкретных явлений в виде драматизации (представление в роли), используемых в качестве моделей сообщения 2) схематическое изображение слова, отражающее в нем характерные признаки определенной грамматической категории, и др. [1, c.343].

Моделирование широко используется при решении математических задач. Например, Л.М. Фридман пишет, что текстовая задача - это "словесная модель заданной ситуации", а процесс решения задачи - это процесс преобразования модели [36, c.61]. Главное состоит в том, чтобы уметь переходить от словесной к математической модели. При этом ученик должен уметь построить ряд вспомогательных моделей - схемы, таблицы и т.п.

Решение задачи идет как переход от одной модели к другой: от текстовой модели к вспомогательным (таблицы, схемы); от них - к математическим, на которых и происходит решение задачи. Отсюда логично следует вывод о необходимости учета степени готовности детей к использованию моделей. Исследования показали, что приемы моделирования доступны уже дошкольникам. Л.А. Венгер и его сотрудники установили, что дошкольники успешно работают с тремя видами моделей: а) отражающими структуру отдельного объекта; б) отражающими структуру класса объектов; в) условно-символическими, отображающими не наглядные отношения [9, c.150].

Аналогично без определенного уровня развития общения ученик не сможет выделить и принять учебную задачу, включиться в совместную деятельность и осознать в ней свою позицию и позицию партнера, и т.д.

Проблема психологической готовности к школе для психологии не новая. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей. Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости.

Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. Это находит отражение в применяемых ими батарейных тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций [20, c.33].

Если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов и в гораздо меньшей степени ориентированы на теорию вопроса, то в работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С. Выготского [11, c.68].

Так Л.И. Божович выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения в интеллектуальной сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные "с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений";

2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или "познавательные; интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями" [21, c.130].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович "внутренней позицией школьника" (1968). Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что "внутренняя позиция школьника" может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Следует заметить, что и "внутренняя позиция школьника", и широкие социальные мотивы учения - явления сугубо исторические [24, c.125]. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления:

1) ясли, детский сад - дошкольное детство;

2) школа - с поступлением в школу ребенок встает на первую ступеньку взросления, здесь начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни; именно такое значение придается школе в нашем обществе;

3) высшая школа или работа - взрослые люди. Таким образом, школа является связующим звеном между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы до сих пор было строго обязательным, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни; отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс, как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному как для ребенка, так и для окружающих его взрослых,

Новообразование "внутренняя позиция школьника", возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей - познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности - главный камень преткновения психологической готовности к школе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе - вопрос весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что с одной стороны произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны - слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Д.Б. Эльконин (1978) считал, что произвольное поведение рождается в ролевой игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку, так как коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно; осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. "Функция контроля еще очень слаба, - пишет Д.Б. Эльконин, - и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать "школой произвольного поведения" [42, c.135]. Из этой идеи о генезисе произвольности не ясно, какого уровня развития должна достичь последняя к переходному периоду от дошкольного к младшему школьному возрасту, т.е. к моменту поступления ребенка в школу. А ведь несомненно, что процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на некий уровень развития произвольного поведения.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

умение ориентироваться на заданную систему требований;

умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые а устной форме;

умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [42, c. 192].

Фактически это - параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в первом классе.

В работах Е.Е. Кравцовой (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, 1987; Е. Б, Кравцова, 1991) при характеристике психологической готовности детей к школе основной удар делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяются три сферы - отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развитая которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурным компонентами учебной деятельности [23, c.242].

Н.Г. Салмина (1988) в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет также произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности. Кроме того, она обращает внимание на уровень сформированности семиотической функции и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как показателя готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка [37, c.263].

Необходимо подчеркнуть, что в отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов: "... ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы" [31, c.215]. Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания. Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну - развитие речи. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т.е. у него должен быть развит фонематический слух. Не менее важным является развитие речи как средства общения и предпосылки к усвоению письма.

Подводя итог всему сказанному, перечислим психологические сферы, но уровню развития которых судят о психологической готовности к школе: аффективно- потребностная, произвольная, интеллектуальная и речевая.

Применяемые методы диагностики психологической готовности к школе должны показать развитие ребенка во всех перечисленных, выше сферах. При этом следует помнить указание Д.Б. Эльконина о том, что при изучений детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту "диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода" [42, c.311].

Диагностика психологической готовности к школе - сложная, но вполне разрешимая проблема. С чем же мы встречаемся в первых классах? Все ли принятые ученики психологически готовы к школьному обучению?

По данным Е.Е. и Г.Г. Кравцовых, примерно треть 6-7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы [27, c.8].

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Многие педагоги склонны считать, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные. Видимо, это так. Во всяком случае, при личностной неготовности детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем.

Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Кроме того, они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следят за происходящим в классе, нарушают дисциплину, что разрушает их собственную учебную работу и мешает остальным ученикам. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания. Когда учитель и родители выражают недовольство их поведением и учебными неудачами, они жалуются на то, что уроки неинтересные, школа плохая или учительница злая. Мотивационная незрелость, присущая этим детям, часто влечет за собой пробелы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Преобладающая интеллектуальная неготовность к обучению непосредственно приводит к не успешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является так называемый вербализм (от слова "вербальный" - словесный).

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить "взрослые" фразы и целые высказывания. Благодаря этому их часто считают вундеркиндами. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста - игре, конструированию, рисованию и т.д., - способствующим, прежде всего, развитию образного мышления.

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Остановимся на трех вариантах развития 6-7-летних детей, описанных А.Л. Венгером [8, c.9].

Тревожность, как известно, бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей - обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно снова включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредоточиваются в общении с ним на этих вопросах, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на качестве его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция, в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот порочный круг можно, изменив установки и оценки родителей и учителя. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

Второй вариант развития получил название "негативистическая демонстративность". Демонстративность - особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя несколько нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели - обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы.

Но почему в данном случае демонстративность становится негативистической? Если первоклассник учится не блестяще и не вызывает восхищения своими школьными успехами, он начинает удовлетворять повышенную потребность во внимании другими способами. Его поведение приобретает негативную социальную окраску: театрально, аффективно нарушаются принятые в школе правила поведения, может проявляться агрессивность. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически "выпадая" из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Источником демонстративности ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, "недолюбленными". Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми.

Дети с негативистической демонстративностыо, нарушая правила поведения, добиваются необходимого им внимания. И пусть это отнюдь не доброжелательное внимание (раздражение, замечания, нотации и прочие отрицательные оценки), все равно оно служит подкреплением демонстративности. Ребенок, действуя по принципу: "лучше пусть ругают, чем не замечают", - извращенно реагирует на порицание и продолжает делать то, за что его наказывают.

Таким детям желательно найти возможность самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности - сцена. Помимо участия в утренниках, концертах, спектаклях детям подходят другие виды художественной деятельности, в частности изобразительная. Но самое главное - снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения. Задача взрослых - обходиться без нотаций и назиданий, не обращать внимания на легкие проступки, как можно менее эмоционально делать замечания и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в цирк). Это значительно труднее для учителя и родителей, чем бережное отношение к тревожному ребенку.

"Уход от реальности" - еще один вариант неблагоприятного развития. Он наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные, контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля [15, c. 19].

Не достигая существенных успехов в учении, такие дети так же, как и чисто демонстративные, "выпадают" из процесса обучения на уроке. Но выглядит это иначе: не нарушая дисциплины, не мешая работать учителю и одноклассникам, они "витают в облаках".

Дети любят фантазировать. Если красочные рассказы о пережитых приключениях, волнующих событиях похожи на действительность, родители иногда им верят, но чаще расценивают их как ложь. В мечтах, разнообразных фантазиях ребенок получает возможность стать главным действующим лицом, добиться недостающего ему признания. В некоторых случаях фантазия проявляется в художественном или литературном творчестве. Но всегда в фантазировании, в отстраненности от учебной работы отражается стремление к успеху и вниманию. В этом же заключается и уход от не удовлетворяющей ребенка реальности. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

Также можно выделить ещё ряд показателей психологической незрелости ребёнка, поступающего в школу.

Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяются два аспекта: а) различия в уровне речевого развития разных детей; б) формальное, не осознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий. Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что означает данное слово, часто Дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворёний, пересказе текстов: Это связано с излишним упором на ускоренное вербальное (речевое) развитие ребёнка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

Неразвитость тонкой моторики. В определенной мере неразвитость руки проявляются при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задач, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям: условия решения и способ решения начинают путаться, ребенок с трудом находит ошибку в решении.

Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.

Слабое развитие произвольного внимания, памяти. Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении иди пересказе цепочкой, друг за другом.

Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый просит сравнить выполнение с поставленной задачей, найти собственные ошибки. При этом в чужой работе дети достаточно легко находят ошибки, т.е. умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контролю за собственной работой ребенок еще не может [17, c.72-73].

Указанные проявления психологической незрелости детей старшего дошкольного возраста являются следствием слабого внимания взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства. Выявить такие особенности детей не просто.

Таким образом, все показанные ребенком результаты взаимно дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о степени психологической зрелости ребенка старшего дошкольного возраста и на этом основании вести с ним коррекционную и развивающую работу.

## 1.2 Характер и особенности развития детей в дошкольный период

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей.

Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, - это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте такой формой становится мир взрослых людей [11, c.82].

По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый - папа, доктор, шофер и т.п.).

Основное противоречие возраста (задача развития). Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность - жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Как же осуществляется эта связь? Велик разрыв между реальным уровнем развития и идеальной формой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в них и действовать внутри этой модели, - сюжетно-ролевая игра.

Ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста - сюжетно-ролевая игра. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символико-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д.Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д.Б. Эльконин называл игру "гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека" [42, c.58-60].

Что же составляет предмет этой деятельности? Это взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

На протяжении своего развития ребенок постоянно "овладевает" взрослым человеком. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий своих действий. Поэтому необходимость формирования внутреннего плана действий рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д.Б. Эльконина.

Как же это происходит? Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра - это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования.

Как показали исследования Д.Б. Эльконина, игра - это не всеобщая форма жизни всех детей, она - образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает "пустой" промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция активно входить в эту жизнь. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д.Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства [26, c.295-296].

Структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры заключается в следующем.

Единица, центр игры - роль, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

Игровые действия - это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер.

В детской игре происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем. Но, как считал Л.С. Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия [11, c.33].

По мнению Д.Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

В игре нужен товарищ. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, но не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Эволюция действия, по Д.Б. Эльконину, проходит следующий путь:

ребенок ест ложкой,

ребенок кормит ложкой,

ребенок кормит ложкой куклу,

ребенок кормит ложкой куклу, как мама.

На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку. Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В коллективной форме сюжетно-ролевой игры происходит рождение смыслов человеческих действий (оно - для другого человека) - в этом, по мнению Д.Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры [42, c.73-74].

Последний компонент в структуре игры - правила. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка - радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Это не просто удовлетворение желания, это линия формирования произвольного поведения, которая продолжается в школьном возрасте.

Итак, сюжетно-ролевая игра - это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник ее развития. Не только сюжет и содержание игры ребенок заимствует из окружающей действительности. Сам характер игры, ее структура определяются обществом. Игра, истоки которой связаны с социально-экономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, эволюционирует вместе с обществом.

В современном индустриальном обществе игра не является единственным типом деятельности детей. В дошкольном возрасте возникают и развиваются другие типы деятельности. Это изобразительная деятельность, конструирование, элементарный труд, восприятие сказки, общение, учение. Рассмотрим их более подробно.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н.А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке). Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Нейман, Н.А. Рыбников). Следующая категория работ по детскому рисунку шла по линии измерения одаренности при рисовании. Исследователи обычно собирали большое число детских рисунков и распределяли их по степени совершенства. Ряд авторов посвятили свои труды анализу связи умственного развития ii-рисования (Ф. Гуденаф). Была показана высокая корреляция этих способностей: чем лучше рисунок, тем выше умственная одаренность. На основании этого Ф. Гуденаф рекомендует использовать рисование как тест на умственное развитие. Однако, по мнению A. M. Шуберт, этому может быть иное объяснение: чем выше рисунок во всех отношениях, тем он характернее, но не для жизни ума, а для жизни эмоции. А.Ф. Лазурский и другие психологи также подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком [35, c.390].

Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков.

Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория - теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка - отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В. Штерна, Дж. Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий [40, c.317].

По мнению психологов этой школы (Г. Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер: ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто непонятен постороннему человеку.

Однако, как отмечал Н.А. Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат рисования, но и сам процесс создания рисунка. С его точки зрения, В. Штерн и Г. Фолькельт подходили к рисунку ребенка антигенетически. Рыбников подчеркивал, что изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека. Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль. На первый план для него выступает сам процесс создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют. Только к концу дошкольного возраста ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности [41, c.55].

В работах ряда исследователей детского рисунка была сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности. Итальянский ученый К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этапа - доизобразительный и изобразительный, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий.

Первая стадия доизобразителъного этапа (по Г. Кершенштейнеру, К. Рнччи и др.) - стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет. Первые каракули - обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. И больше того: ребенок может даже смотреть по сторонам, когда "чиркает" по бумаге. На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движений, когда водит карандашом по бумаге. В этот период ребенок, как правило, не способен нарисовать что-либо "реальное" [32, c.48].

Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически. Большинство детей рисуют на этой стадии с большим энтузиазмом, поскольку координация между зрительным и моторным развитием составляет большое достижение ребенка. Дети бывают настолько захвачены таким рисованием, что иногда сидят, буквально уткнувшись носом в бумагу.

Интересно отметить, что этот тип контроля, как отмечают исследователи, проявляется и в других сферах деятельности. Любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития. На всех стадиях развития (речь идет не только о рисовании) для ребенка наиболее важно понимание и поощрение со стороны взрослых.

Вторая стадия этого этапа - стадия последующей интерпретации (от 2 до 3 лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, по-прежнему состоящим из каракулей: "Это - папа" или "Я бегу", хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно. Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлении нового качественного изменения в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от "мышления в движениях" к "образному мышлению". По мере того как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы, овладевать моторной координацией, строить образное отражение окружающей действительности.

Первая стадия изобразительного этапа (3-5 лет) - рисунки с примитивной выразительностью. Эти рисунки, по словам исследователей, "мимичны", а не "графичны".

На этой стадии у ребенка уже есть намерение изобразить что-то реальное. Он хочет изобразить человека, а получается - "головоног".

Вторая стадия этого этапа (6-7 лет) - схематичные детские рисунки. Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с темп качествами, которые им принадлежат.

Третья стадия в развитии детского рисования - рисование по наблюдению. По мнению Н.П. Сакулиной, для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования. Если К. Бюлер считал, что рисунки по наблюдению есть результат незаурядных способностей, то работы Н.П. Сакулиной и Е.А. Флериной показывают, какую роль в этом играет обучение рисованию [26, c.317-320].

Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. "Если сто лет назад происходящее в возрасте 7-8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений", - писал американский ученый Г. Гарднер [13, c.135]. Автор не предлагает новой периодизации детских рисунков, он лишь дает старым периодам новые названия: стадию схемы он называет "золотым веком детского рисунка", а стадию формы и линии - "периодом буквализма".

Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать варианты развития изобразительной деятельности.

Н.П. Окулина заметила, что к 4-5 годам выделяются два типа рисовальщиков:

дети, предпочитающие рисовать отдельные предметы (у них преимущественно развивается способность изображения);

дети, склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер) [18, c.310].

Г. Гарднер пишет о "коммуникаторах" и "визуализаторах". Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающее.

Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети, склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточенные на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемые рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, т.е., говоря более обобщенно, к структурной стороне своих произведений.

Зная эти особенности развития изобразительной деятельности, взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. Внимание одних он может направлять на содержание рисунка, другим - показывать, как изображение связано с игрой, сказкой, драматургией. При этом взрослый, занимающийся с ребенком, сам может и не быть хорошим рисовальщиком. Если он не умеет рисовать, он может играть с ребенком "на равных". Взрослый просто в силу своего опыта владеет языком изображения лучше, чем ребенок. Он может подсказать ребенку конкретные приемы схематизации.

Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?

По мнению А.В. Запорожца, изобразительная деятельность подобно игре позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний, идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности еще не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, и рисунок - одна из таких опор [20, c.72-73].

Американские авторы В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Может случиться, отмечают они, что наиболее "примитивная", с точки зрения взрослого, "уродливая" работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на взгляд взрослого, просто хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт - рисунок [19, c.105].

Отсюда следует необходимость внимательного отношения взрослых к изобразительной деятельности детей: необходимо "помогать детским рисункам", и делать это надо очень грамотно. Точны и справедливы слова, сказанные современными исследователями детского рисунка: "Обучение с прицелом на творчество есть обучение с прицелом на будущее".

Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо". Выготский рассматривал детский рисунок как подготовительную стадию в развитии письменной речи. Верно говорят, что рисунок - книга для неграмотных. Недаром многие выдающиеся писатели были хорошими художниками [11, c.89].

Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале (домик из кубиков и домик на рисунке). Продукты изобразительной деятельности - не просто символы, обозначающие предмет, - они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные свойства, признаки предметов, которые обозначаются словом, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь [42, c.188].

Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название "ложится" на подготовленное продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя зеленую корову или коричневую траву. Это показывает, что цвет как категория для ребенка уже начинает существовать. Первоначально, до этого момента он (цвет) был для ребенка опредмечен, конкретен, не существовал отдельно от предмета. Благодаря рисованию он отрывается от предмета, становится объектом ориентировки ребенка.

Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе объективно-общественных эталонов и мер. Как показали исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов [8, c.12].

Еще одна функция детского рисунка - функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно сразу увидеть, что является для ребенка главным, а что - второстепенным, в рисунке всегда присутствуют эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Наконец, последнее. Излюбленный сюжет детских рисунков - человек, центр всей детской жизни. Несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта деятельность недостаточно выводит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди. Поэтому, несмотря на глубокое преобразующее значение изобразительной деятельности в развитии ребенка, ведущей в дошкольном возрасте остается сюжетно-ролевая игра.

Как подчеркивал 3. Фрейд, все дети хотят быть большими, эта тенденция чрезвычайно выражена в детской жизни, отсюда развитие игровых форм деятельности. В игре ребенок моделирует такие сферы человеческой жизни, которые не поддаются никакому другому моделированию. Игра - такая форма деятельности, в которой дети моделируют смыслы человеческого существования и те формы отношений, которые существуют в обществе. В этом и заключается центр и все значение игры. В игре дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, а реальные действия - сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии. Именно поэтому игра - это ведущая деятельность, она дает ребенку возможность вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, в которые в реальной жизни ребенок вступить не может [30, c. 205].

В отличие от других видов деятельности в дошкольном возрасте у игры нет своего продукта, это ориентировочная деятельность в собственном и полном смысле слова. В игре происходит ориентация ребенка в смыслах взрослой серьезной человеческой деятельности. В игре перед ребенком выступает система отношений людей друг к другу. По Д.Б. Эльконину, игра сама в себе содержит свою гибель: из нее рождается потребность в настоящей, серьезной, общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, что становится важной предпосылкой для перехода к учению. Когда возникает такая реальная возможность, игра гибнет. В отличие от игры изобразительная деятельность и ее виды (рисование, лепка, конструирование, аппликация) в дошкольном возрасте носят продуктивный характер. Продуктивные виды детской деятельности направлены на получение результата, который после окончания "работы" может быть проанализирован.

Конструирование интенсивно развивается в дошкольном возрасте благодаря наличию в детской жизни разнообразных дидактических пособий и игрушек. Современные дети создают различные модели и конструкции из строительного материала, деталей конструкторов (дупло, лего), изготавливают поделки из бумаги, различного природного и даже бросового материала (ветки, шишки, желуди, солома, катушки, коробки и т.п.); в последнее время появилось компьютерное конструирование.

Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и другие исследователи проанализировали различные виды конструирования в детском возрасте и показали, что конструирование возникает в раннем детстве, но там оно еще не является самостоятельным видом деятельности и слито с сюжетно-отобразительной игрой. Именно поэтому оно называется сюжетным конструированием. Такое конструирование выступает как средство, помогающее ребенку разыгрывать простые сюжеты, например, кукла гуляет, она устала, для нее нужно сделать скамеечку [6, c. 203].

В дошкольном возрасте конструирование начинает постепенно отделяться от игры, и появляется конструирование по образцу, которое осуществляется на основе подражания взрослому, показывающему ребенку способ построения данного образца.

А.Р. Лурия и его сотрудники выявили особенности конструирования по модели. В модели составляющие ее элементы скрыты от восприятия ребенка (фигура заклеена плотным картоном). Ребенку необходимо воспроизвести модель из имеющегося у него строительного материала. Перед ребенком поставлена задача, а способ ее решения он должен найти сам.

Н.Н. Поддьяков предложил конструирование по условиям. Взрослый в данном случае не дает образца, а лишь определяет условия, которым должна соответствовать постройка. Способ решения подобных задач ребенку также не сообщается.

Л.А. Парамонова исследовала у детей дошкольного возраста конструирование по замыслу, осуществляющееся с учетом особенностей того материала, с которым ребенок действует. Больше всего подходит для этой деятельности природный материал. В подобной ситуации созданные ребенком образы приближаются к художественным видам продуктивной деятельности [31, c.118-125].

Краткий обзор различных видов конструирования в дошкольном возрасте позволяет сделать вывод, что в этой деятельности закладываются универсальные, общие принципы конструирования любых объектов, которые человеку предстоит создавать в своей жизни.

Сказка. Помимо игры и изобразительной деятельности в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр. Однако, говоря о роли сказки в развитии современного ребенка, следует различать: волшебные сказки, автором которых является народ; авторские сказки, написанные известными писателями; страшные истории, или "страшилки", которые создаются самими детьми. Ребенку-дошкольнику нужна оригинальная, фольклорная сказка [10, c.128].

Л.С. Выготский проанализировал две точки зрения, которые в детской и педагогической психологии относятся к пониманию роли волшебной сказки в жизни ребенка. Согласно первой точке зрения ребенок еще не дорос до научного мышления, но у него есть потребность понять мир. Сказка удовлетворяет эту потребность. По словам Выготского, "сказка для ребенка - его философия, его наука, его искусство". Согласно второй точке зрения ребенок, развиваясь, в сокращенном виде повторяет историю человеческого рода. Отсюда, пишет Выготский, ребенок переживает пору анимизма, всеобщего одушевления, антропоморфизма, артификализма. Поэтому считается необходимым на определенной стадии развития ребенка изжить эти первобытные представления, а для этого необходимо внести в детский мир представления о волшебниках, ведьмах, добрых и злых духах. Отсюда, сказка - это уступка возрасту. Сказка для ребенка-дошкольника - это "эстетическая соска" [26, c.312].

По мнению Выготского, оба подхода глубоко ошибочны.

Что касается первого подхода, пишет Выготский, то нельзя обманывать ребенка, нельзя формировать у него ложное мировоззрение. Он писал: "В психике, как и в мире, ничто не проходит бесследно, ничто не исчезает, все создает свои навыки, которые остаются затем на всю жизнь" и далее: "Если мы вводим в психику ложное представление, не соответствующее правде и действительности, то тем самым воспитываем и ложное поведение" [11, c.210]

Что касается второго подхода, то, по словам Выготского, фантастический мир бесконечно подавляет ребенка. Окружая ребенка фантастикой, мы заставляем его жить как бы в вечном психозе. Выготский писал: "Трагическое впечатление производят психологические анализы детских страхов: они всегда свидетельствуют и рассказывают о тех невыразимых ростках ужаса, которые насаждают в детской душе своими рассказами взрослые".

Выготский также формулирует закон эмоциональной реальности фантазии: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на ребенка, эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна. "Мы нисколько не уводим ребенка от действительности, - писал Выготский, - когда рассказываем фантастическую сказку, если только возникающие при этом чувства обращены в жизнь". "Умной сказке принадлежит оздоровляющее и целебное значение в эмоциональной жизни ребенка", - подчеркивал он [26, c.313].

Т.Т. Бюлер специально изучала роль волшебной сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком [26, c.313].

Б.М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет "живую душу художественного восприятия" [38, c.119].

Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действенному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок, и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее [42, c.223].

В исследовании Д.М. Дубовис-Арановской было показано, что дети 5-6 лет в сказке Г. - Х. Андерсена "Стойкий оловянный солдатик" понимают лишь внешнюю сторону повествования, т.е. приключения солдатика (упал с окна, поплыл в бумажной лодочке и т.д.), в то время как внутренние отношения героев часто ребенком не воспринимаются и не воспроизводятся при пересказе. Однако при некотором изменении экспозиции и завязки сказки, при внесении новых акцентов во время чтения литературного произведения меняется и его понимание ребенком [6, c.113].

Т.А. Репина подробно прослеживала путь периодизации содействия: у маленьких детей понимание имеется тогда, когда они могут опираться на изображение, а не только на словесное описание. Поэтому первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым. Теперь основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности, в которой они реально происходят. В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий.

Какое влияние сказка оказывает на развитие ребенка? Сказка - произведение искусства. Как подчеркивал Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека, и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

Помимо этого, в сказке находит свое отражение культурное наследие человечества, и через сказку оно сообщается ребенку. Особенно важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения. Они вносятся рассказчиком исходя из реакций слушающего. Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными. Над народной сказкой, по словам Бетельхейма, "трудятся" миллионы людей, отбрасывая неважные детали, прибавляя важные. Это делает сказку действительно сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Именно поэтому в сказках отражены осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека на протяжении всей его жизни, а также показан процесс разрешения этих проблем [1, c.108].

Язык сказки доступен ребенку. Сказка проста и в то же время загадочна. Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию.

Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. В ней все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Это очень важно для определения симпатий ребенка, для разграничения добра и зла, упорядочения его собственных сложных и амбивалентных чувств. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. По мнению Бетельхейма, это происходит не потому, что ребенок хороший по своей природе, а потому, что положение этого героя среди других более привлекательно. Таким образом, считает Бетельхейм, сказка прививает добро, а не только поддерживает его в ребенке [5, c.81-82].

Сказка очень близка ребенку эмоционально по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых. Она разрешает различные проблемы ребенка, например такие как:

помогает преодолеть страх перед внешним миром (отец и мать заводят детей в лес и оставляют там);

дает уверенность в приобретении самостоятельности (в сказке дети побеждают злую ведьму);

вселяет надежду, что отчаиваться не надо, спасение придет, герою всегда кто-то помогает (гномы, говорящие птички, деревья, фантастические создания);

учит верить в себя - к концу сказки герой справляется со всеми испытаниями и становится человеком, самостоятельно определяющим свою жизнь, а не тем, кем управляют другие;

утешает, помогает восстановить душевное равновесие;

утешение от сказки ребенок получает, если видит, что торжествует справедливость (герой всегда оказывается вознагражденным, а злодей получает по заслугам; ведьма находит конец в той же печи, в которой собиралась зажарить Иванушку).

Всякая сказка - это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которые ребенок в реальной жизни может не замечать. Надо выйти из ситуации, чтобы посмотреть на нее со стороны. На этой основе начинает формироваться внутренняя жизнь ребенка. Интеллектуальная внутренняя жизнь возможна только тогда, когда ее содержание прошло через сопереживание другому лицу или персонажу.

Испанский писатель и философ Ф. Саватор завершает статью "Мир сказки" такими словами: "В будущем сила характера ребенка и выбор, который ему предстоит сделать и от которого зависит его дальнейшая судьба - пассивное подчинение обстоятельствам или активная борьба, в значительной степени будут зависеть от того, насколько вымысел и фантазия смогли научить его доброте и смелости" [4, c.91].

По словам М. Монтеня, ребенок - это не сосуд, который предстоит наполнить, а факел, который нужно зажечь. Эту задачу выполняет литература. В современной культуре наряду с народной сказкой широкое распространение получает авторская сказка. Детские книги, театральные спектакли, фильмы, инсценировки окружают ребенка куда теснее, чем сказка фольклорная. Однако авторская сказка в полной мере раскрывает свой потенциал только перед ребенком школьного возраста, в 10-12 лет [3, c.110-111].

Формы элементарного труда. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что не все потребности ребенка могут быть удовлетворены в сюжетно-ролевой игре. Уже у ребенка раннего возраста есть желание самостоятельно выполнять действия с предметами, относящимися к миру взрослых людей (мыть посуду, накрывать на стол, пылесосить и т.п.). Это желание может быть востребовано и развито в разнообразных видах бытового труда. Формирование навыков бытового труда необходимо, прежде всего, для развития самостоятельности.

Опираясь на исследования Л.А. Порембской, проведенные в 50-х гг. XX в., Д.Б. Эльконин наметил этапы развития самостоятельности ребенка в дошкольном возрасте.

В младшем дошкольном возрасте у ребенка еще нет направленности на результат деятельности и его содержание. Большое значение для ребенка имеет сам процесс деятельности.

В среднем дошкольном возрасте дети начинают с гордостью говорить о порученном им деле ("Я дежурный"). На основе оценки воспитателей появляется собственная оценка своей деятельности (феномен "отраженной оценки"). Благодаря этому появляется установка на результат действия, начинают формироваться целеустремленность и настойчивость ("Я сам могу").

В старшем дошкольном возрасте у ребенка изменяется, отношение к своим обязанностям, появляется ответственность за свою работу. Появляется новый мотив - "сделать для других", ребенок проявляет инициативу, меняется отношение к себе, появляется объективная самооценка [24, c.41-42].

Еще одно реальное достижение в развитии ребенка этого возраста - возникновение новых форм взаимоотношений с другими детьми. Выполняя элементарные трудовые навыки, дети начинают работать совместно, распределяют между собой обязанности, договариваются друг с другом, осуществляют свои действия так, чтобы другой мог их успешно продолжать.

Д.Б. Эльконнн показал качественные изменения в становлении этих отношений у детей дошкольного возраста.

1. Младшие дошкольники еще не понимают полезности своего труда для других. Их привлекает не результат, а процесс труда. Взаимодействие между детьми наблюдается очень редко, каждый ребенок работает сам по себе, превращая трудовые операции в своеобразную игру. В оценке своей работы дети проявляют эмоциональность и субъективность. Свою работу они оценивают только положительно, часто преувеличивают свои заслуги. Работу других детей оценивают не по качеству выполнения, а потому, какой репутацией пользуется тот или иной ребенок в группе. Главный критерий самооценки - оценка, даваемая их труду взрослыми.

В среднем дошкольном возрасте дети вступают во взаимоотношения с другими детьми и проявляют зачатки взаимной помощи, взаимопроверки и сознания ответственности за порученное дело. Однако все эти качества проявляются в условиях постоянного контроля деятельности со стороны взрослых. В оценке собственной деятельности дети часто хвалят себя незаслуженно и неохотно принимают замечания о недостатках своей работы.

Старшие дошкольники оказывают помощь друг другу, контролируют, поправляют друг друга, проявляют инициативу и самостоятельность, правильно относятся к оценке своего труда, редко хвалят себя, часто проявляют скромность при оценке своей работы [26, c.320-321].

Элементарные формы бытового труда интересны и важны потому, что между ровесниками устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

Общение. Как было показано в исследованиях М.И. Лисиной, в дошкольном возрасте возникает новая форма общения ребенка со взрослым – вне ситуативно-личностное общение, в процессе которого ребенок ориентируется на мир людей. Ребенок познает человека как представителя общества, осваивает взаимоотношения в социальном мире. Развитие этой формы общения связано с развитием игры.

В дошкольном возрасте помимо общения со взрослыми дифференцируется и достигает развернутой формы общение со сверстниками, что в психологии обозначается как "сверстничество", "товарищество", "ровесничество", а в теории Ж. Пиаже называется "кооперацией", основу которой составляют отношения взаимного уважения, возможные только между равными.

В исследованиях, выполненных под руководством Лисиной, показан генезис общения со сверстниками в раннем и дошкольном возрасте. Оказалось, что:

дети от одного года до полутора лет проявляют по отношению к сверстнику только неспецифические действия, одинаковые как для сверстника, так и для игрушек (бьет рукой, тянет за волосы и др.). Дети относятся к сверстникам как к физическим предметам;

дети от полутора до двух лет начинают обращать внимание на сверстников и совершать по отношению к ним субъектные действия, обращаются к ним с выразительными жестами, эмоциями, вокализациями. Отмечаются многочисленные случаи подражания детей друг другу. Появляется чувствительность ребенка к тому, как к нему относится сверстник;

на протяжении третьего и четвертого года сверстник остается для ребенка прежде всего участником совместной предметной деятельности, при этом его индивидуальные черты остаются невидимыми для партнера;

в четыре-пять лет сверстник рассматривается как равное существо, с которым можно себя сравнивать;

к пяти - семи годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка. Старший дошкольник проявляет острый интерес к товарищам, который проявляется в форме активного подражания, стремления к соперничеству [23, c.150-151].

По мнению М.И. Лисиной, общение ребенка со сверстниками приводит к возникновению образа другого человека и параллельно - образа самого себя.

Учение. Это последний вид деятельности в дошкольном возрасте. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Л.С. Выготский различал спонтанный тип обучения - обучение, которое строится по программе самого ребенка; реактивный тип обучения - обучение, осуществляющееся по программе взрослого человека; спонтанно-реактивный тип обучения, который носит переходный характер и наиболее соответствует ребенку дошкольного возраста.

Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек; взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения - по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, чего хочет взрослый человек.

Основные психологические новообразования дошкольного возраста. Все психические процессы - это особые формы предметных действий. В отечественной психологии произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия благодаря формированию способов и средств ориентации. Сама ориентация осуществляется в этом возрасте на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления) [37, c.82-83].

А.Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается "умственный" путь, по которому ребенку надо идти. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, "оторвалась" ли ориентировочная часть от исполнительной части действия или нет.

А.В. Запорожец, изучая развитие движений у детей, показал, что в самом простом движении у ребенка есть фаза подготовки и фаза реализации. Возникновение фазы подготовки в предметном действии повышает его эффективность. От того, как организована ориентация ребенка, зависит тот или иной результат (это можно видеть на примере восприятия сказки: от изменения композиции сказки можно добиваться различного понимания ее ребенком).

Запорожец показал, что в образовании навыка между ориентировочными и двигательными, исполнительными реакциями имеют место сложные и изменяющиеся отношения:

на ранней стадии развития ребенка предварительная ориентировка в ситуации очень незначительно влияет на результаты его действий. Дети находят решение путем проб и ошибок. На этой стадии ориентировочные реакции идут вслед за практической, исполнительной деятельностью;

на второй генетической ступени решающее значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Ощупывающая рука позволяет ознакомиться с ситуацией и "учит глаз". Глаз аккумулирует ее опыт и получает возможность в дальнейшем выполнять ориентировочную функцию самостоятельно;

на следующей ступени ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения. И наконец становится возможной ориентировка не только в пределах воспринимаемой, но и представляемой ситуации [39, c.39-40].

Если говорить о развитии психических процессов в дошкольном возрасте, то необходимо иметь в виду развитие способов и средств ориентации. К способам ориентации в дошкольном возрасте можно отнести экспериментирование с новым материалом и моделирование.

Экспериментирование в дошкольном возрасте тесно связано с практическими преобразованиями предметов и явлений. В процессе экспериментирования, как показали исследования Поддьякова, ребенок выделяет в объекте новые свойства и зависимости. Экспериментирование может осуществляться детьми и мысленно, в результате этого ребенок получает новые, неожиданные знания. Развитию экспериментирования способствуют задачи "открытого типа", имеющие множество верных решений.

Моделирование осуществляется в дошкольном возрасте в разных видах деятельности: игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию, построению схем ребенок становится способным к опосредствованному решению познавательных задач. С помощью различных моделей и схем ребенок материализует математические, логические, пространственные, временные отношения. Для моделирования этих отношений ребенок может использовать условно-символические изображения и даже несложные графические схемы. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А.В. Запорожца, первый, "цокольный" этаж общего здания человеческого мышления [40, c.412-114].

В дошкольном возрасте, по данным исследований Л.А. Венгера, происходит усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и Л. Журовой, в этом возрасте происходит усвоение эталонов фонем родного языка: "Дети начинают их слышать в категориальном ключе". Эталоны - это достижение человеческой культуры, "сетка", через которую человек смотрит на мир. Благодаря усвоению эталонов процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредствованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике [7, c.485-486].

Усвоение общественно выработанных эталонов или мер меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности, что и было показано в исследованиях Л.Ф. Обуховой, Х.М. Тепленькой, Г.В. Бурменской, выполненных под руководством П.Я. Гальперина [26, c.325].

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А.В. Запорожцу, является изменение видов и содержания детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Мышление ребенка формируется в педагогическом процессе, и очень важно еще раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребенка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении ребенком способами и средствами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. По мнению Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Запорожец писал, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастных стадий его развития. Это скорее стадии овладевания некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности. Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом однозначно [1, c.212].

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению, происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, мыслительной ориентировкой, - словом, той, которую позднее Поддьяков назвал "детским экспериментированием".

В дошкольном возрасте ярко проявляются две категории знания:

знания и умения, которыми ребенок овладевает без специально организованного обучения, в повседневном общении со взрослыми, в играх, наблюдениях, во время просмотра телевизионных передач;

знания и умения, которые могут быть усвоены во время специального обучения (математические знания, грамота, письмо).

Среди них Поддьяков различает две зоны знаний: зону устойчивых, стабильных, проверяемых знаний и зону догадок, гипотез, "полузнания".

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л.С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

При всей важности познавательного развития ребенка его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

А.В. Запорожец и Я.З. Неверович показали, что на протяжении развития ребенка меняется место эмоций в общей структуре поведения, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, столь необходимые для совместной деятельности и общения:

на ранней стадии развития эмоциональная коррекция поведения еще несовершенна и имеет запаздывающий характер. Она включается лишь тогда, когда поведение значительно отклоняется от "требуемого курса", а его отрицательные последствия уже получают негативную социальную оценку;

в дальнейшем, по мере того как побудительная сила социальных мотивов возрастает, совершается переход от запаздывающей к более совершенной - опережающей эмоциональной коррекции действий. Предвосхищение играет важную регулирующую роль в более сложных формах игровой и продуктивной деятельности. Для их выполнения необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, какой они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей [6, c.85-86].

В ходе онтогенеза изменяется и структура эмоциональных процессов. В их состав постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, познавательные процессы (воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). Эмоции становятся "умными", интеллектуализируются, а познавательные процессы приобретают аффективный характер, обогащаются чувством.

Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания. Запорожец подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного для ребенка взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, "служат образцом для аффективного подражания".

Очень важен стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела.

В числе ведущих факторов, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, Запорожец назвал детский коллектив. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами - нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

И особенно важно - там, где процессы ориентации в окружающей действительности начинают определяться общественно выработанными способами ее анализа, мы имеем дело с личностью. Именно такое общественное по своему содержанию отношение к окружающей действительности формируется в дошкольном возрасте, значит, именно там и тогда начинается личность, подчеркивал Д.Б. Эльконин [42, c.230.

Таким образом, среди основных психологических изменений, которые происходят в развитии ребенка на протяжении дошкольного возраста, можно выделить следующие:

возникает разделение действий на ориентировочную и исполнительную части;

ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной;

сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной частей и носит мануальный или сенсорный характер;

ориентировочная деятельность чрезвычайно интенсивно развивается благодаря усвоению эталонов и образцов поведения.

В дополнение к ним Д.Б. Эльконин выделял следующие основные психологические новообразования в развитии ребенка к концу дошкольного возраста:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что он видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир.Ж. Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы, - результат деятельности людей. Такое мировоззрение в центре которого находится человек, увязывается со всей структурой дошкольного возраста.

2. Возникновение первичных этических инстанций: "Что такое хорошо и что такое плохо". Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими: "Красивое не может быть плохим".

Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип "данного слова"). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение - это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становятся все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д.Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

Возникновение личного сознания - возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности [26, c.329-330].

У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки).

Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. Три года - внешнее "Я сам", шесть лет - личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее.

На основе возникновения личного сознания возникает кризис семи лет. Основная симптоматика кризиса:

потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

манерничание: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);

симптом "горькой конфеты": ребенку плохо, но он старается этого не показать;

трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение этого феномена - чрезвычайно важный факт: теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка.

Симптомом, рассекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится "симптом потери непосредственности": между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент - ориентация в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности.

Симптом потери непосредственности - это внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам Д.Б. Эльконина там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, - там и тогда ребенок переходит в новый психологический возраст.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития, которой ребенок достигает к семи годам, смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет.

Диагностика этого перехода - одна из самых актуальных проблем современной возрастной психологии. К этой проблеме непосредственно примыкает проблема готовности ребенка к школьному обучению. Л.С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения. До тех пор пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе [24, c.217].

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте, однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу: никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как можно диагностировать готовность ребенка к школьному обучению?

По мнению Д.Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения: как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения - важный признак готовности.

За выполнением правила, считал Д.Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не заключало в себе системы отношений со взрослом, то никто бы никогда этих правил не выполнял. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает "взращивание" социального правила, подчеркивал Эльконин, однако специальной системы формирования внутренних правил в современной системе дошкольного воспитания не предусмотрено [26, c.333-334].

Следующий симптом готовности - овладение общественно выработанными способами познания предметов. Переход к системе школьного обучения - это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов (Л.С. Выготский). Он должен научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какие-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки.

Ж. Пиаже выделил важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Они касаются перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Этот переход осуществляется благодаря формированию операций; а операция - это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и скоординированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования предметами [35, c.495-496].

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления - это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности. Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте он осваивает общественно выработанные способы употребления предметов, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту овладевает общественно выработанными способами познания предметов.

Еще один показатель готовности - преодоление эгоцентрических установок. Феномен эгоцентризма, или центрации, также был подробно описан в работах Ж. Пиаже. Для того чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к децентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центрации, Д.Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, т.е. в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма". Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций [26, c.336].

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем три линии развития:

первая - линия формирования произвольного поведения;

вторая - линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности;

третья - линия перехода от эгоцентризма к децентрации.

К ним следует добавить еще одну. Это мотивационная готовность к школьному обучению. Мотивационная готовность к школьному обучению составляет ядро внутренней позиции школьника, значение которой для вхождения в школьную жизнь подчеркивали Божович и ее последователи (Т.А. Нежнова, Н.И. Гуткина и др.).

Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка к школьному обучению.

Интеллектуальная и личностная готовность ребенка к школьному обучению углубленно исследуется в работах Н.И. Гуткиной, А.Л. Венгера, Е.Е. Кравцовой, Н.Г. Салминой и др.

## *1.3 Необходимость разработки и внедрения вариативных форм подготовки детей к школе*

Возрастание объемов информации, интенсификация обучения, увеличение нагрузки наряду с ухудшающимся здоровьем и ростом школьных проблем заставляют школу и родителей искать варианты такой подготовки, которая смогла бы обеспечить ребенку нормальную адаптацию в школе и хотя бы частично разгрузила его на первых, самых сложных, этапах обучения.

Однако на вопрос, чему и как учить до школы, пока нет четкого и однозначного ответа, да и вряд ли он возможен. Различия в функциональном и психическом развитии детей, поступающих в школу, столь велики, что наиболее реальными и эффективными, по-видимому, могут быть только индивидуальные программы подготовки.

В них должны учитываться функциональные возможности и возрастные особенности ребенка, его адаптивные ресурсы, ограничения, которые связаны со здоровьем, спецификой раннего развития, и многое другое. Кроме того, педагогу и психологу необходимо уметь выделить факторы риска в развитии отдельного ребенка и с их учетом разработать оптимальную систему подготовки.

Важно подчеркнуть, что такая система должна быть многоплановой, а занятия с ребенком - ступеньками к школе, а не обучением его письму, чтению, математике. От того, как будут выстроены эти ступеньки, во многом зависят успешность последующей адаптации, эффективность обучения.

Образование ребенка-дошкольника должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития. Обогащение психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей (А.В. Запорожец). В отличие от искусственного ускорения развития, оно дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное его развитие, сохраняет радость детства.

Обучающее влияние на ребенка не может осуществляться без реальной деятельности самого ребенка. Содержание и способы этой деятельности определяют процесс его психического развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Деятельность ребенка строит его психику. Это относится, прежде всего, к деятельности, ведущей в каждом психологическом возрасте (общение, орудийно-предметная, игра).

Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенной предметной среды. Предметный мир детства - это не только игровая среда, но шире - среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действия.

Дети 5-6 лет, согласно возрастной периодизации, относятся к дошкольникам. Это - дети старшего дошкольного возраста, который в последнее время прямо связывается только с подготовкой к школе, причем чаще всего в узком ее понимании: либо как натаскивание на чтение (иногда и письмо) и математику, либо как интенсивное развитие отдельных психических функций (памяти, внимания, логического мышления) средствами “тетрадных упражнений". Ни то, ни другое не имеет никакого отношения к подлинному развитию ребенка, которое, собственно, и обеспечивает его дальнейшую успешность в школе.

Готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться, прежде всего, как общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную, интеллектуальную.

Физическая готовность - это состояние здоровья, определенный уровень морфо-функциональной зрелости организма ребенка, необходимый уровень развития двигательных навыков и качеств, в особенности тонких моторных координаций, физическая и умственная работоспособность.

Личностная готовность - это определенный уровень произвольности поведения, сформированность общения, самооценки и мотивации учения (познавательной и социальной); активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, умение слушать другого и согласовывать с ним свои действия, руководствоваться установленными правилами, умение работать в группе.

Интеллектуальная готовность - это развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления, овладение средствами познавательной деятельности (сравнение, анализ, классификация, обобщение, схематизация, моделирование); возникновение децентрации (учета позиции другого человека при анализе ситуации); овладение родным языком и основными формами речи (диалог, монолог); овладение элементами учебной деятельности внутри других специфически детских видов деятельности (конструирования, рисования, лепки, различных игр) - выделение задачи из общего контекста деятельности, осознание и обобщение способов решения, планирование и контроль; наличие у детей представлений о мире людей, вещей, природе.

Все эти характеристики готовности к школьному обучению у ребенка формируются в течение нескольких лет жизни в детском саду и семье, в процессе воспитания и обучения, основанных на деятельностной парадигме.

Важнейшим условием успешного учения в начальной школе является наличие у ребенка соответствующих мотивов учения. Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного детства желание детей поступить в школу, с другой - развитие любознательности и умственной активности.

Формирование этих качеств непосредственно связано с выделением познавательных задач, которые первоначально не выступают для ребенка как самостоятельные, вплетаясь в практическую деятельность. На занятиях в детском саду происходит постепенный переход от выполнения заданий, облеченных в форму игры или одного из продуктивных видов деятельности, к выполнению заданий собственно познавательного характера.

Не менее важное условие успешности учения заключается в достаточной произвольности, управляемости поведения, обеспечивающей реализацию мотивов учения. Произвольность поведения складывается, прежде всего, в игре, которая способствует переводу требований взрослого в потребности самого ребенка. Ребенок в игре учится подчиняться определенным правилам. Наряду с этим, он учится выстраивать свои отношения с партнерами, осваивает принятые в культуре нормы поведения, что способствует его социализации.

Начальная школа предъявляет ребенку огромное количество формальных требований. И если у него не сформированы механизмы произвольного поведения, выполнение этих требований оказывается настолько трудным, что может полностью блокировать учебный процесс, вызвать у ребенка отвращение к школьному обучению.

Школа предлагает ребенку систему обобщенных знаний, усвоить которые можно только при условии, что само мышление детей достигнет соответствующей степени обобщенности.

В старшем дошкольном возрасте мышление дошкольника, приобретая некоторые черты обобщенности, остается образным и опирается на реальные действия с предметами и их заместителями. Высшие формы образного мышления, формирующиеся в старшем дошкольном возрасте, являются итогом умственного развития дошкольника, который подводит его к порогу логики (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер).

Все сдвиги, происходящие в старшем дошкольном возрасте, психологические новообразования являются результатом пути развития, который ребенок проходит в предыдущие годы. Наиболее важные из достижений этого периода - появление новых мотивов поведения, формирование иерархии мотивов - складываются в игре, ведущем виде деятельности ребенка - дошкольника.

В недрах игры рождается учебный мотив. В игре ребенок познает новые области действительности. Игровой и познавательный мотивы взаимодействуют, постоянно сменяя друг друга: новое знание инициирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях является важнейшей составляющей учебной мотивации.

В игре формируется также необходимый для успешного обучения в школе внутренний план действия, то есть способность действовать в уме. Опыт практического преобразования ситуаций, который ребенок приобретает в игре, приводит в дальнейшем к их теоретическим преобразованиям, что служит основой развития теоретического мышления (А.В. Запорожец). Целью же учебной деятельности, как известно, является усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

Возможности детей старшего дошкольного возраста позволяют проводить специализированное обучение началам грамоты и математики в рамках общего режима детского сада. Однако это обучение существенно отличается от школьного как по основной цели, так и по методам его проведения. Целью здесь является не само по себе усвоение соответствующих знаний и навыков, а развитие у детей психологических предпосылок перехода в школу, и методы обучения опираются на характерные для дошкольников виды деятельности и формы мышления.

Все эти фундаментальные методологические и психологические положения создают основу для разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса, направленного на выравнивание стартовых возможностей детей, приходящих в школу.

Исследования, проведенные в Институте возрастной физиологии РАО, показывают, что работа по подготовке ребенка к школе должна строиться с учетом психофизиологических закономерностей развития детей 6-7 лет. В противном случае мы можем не стимулировать развитие, а затормозить его. Важно помнить тезис Л.С. Выготского о том, что "только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться".

Варианты индивидуальной работы с ребенком при подготовке к школе могут быть самыми разнообразными, и их выбор зависит как от социально-экономических условий семьи, от возможности родителей получить квалифицированную консультационную помощь, так и от квалификации специалистов, которые ведут подготовку к школе детей в учреждениях образования.

Индивидуальная работа по подготовке к школе должна быть направлена на комплексное развитие ребенка и формирование школьно-значимых функций.

Основу организации занятий по развитию школьно-значимых функций определяют следующие принципы.

Системность. Развитие ребенка - процесс, в котором взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены все компоненты. Нельзя развивать лишь одну функцию. Необходима системная работа по развитию ребенка.

Комплексность (взаимодополняемость). Развитие ребенка - комплексный процесс, в котором развитие одной познавательной функции (например, речи) определяет и дополняет развитие других функций.

Соответствие возрастным и индивидуальным возможностям. Индивидуальная программа подготовки к школе может и должна строиться в соответствии с психофизиологическими закономерностями возрастного развития, с учетом факторов риска.

Адекватность требований и нагрузок, предъявляемых к ребенку в процессе занятий, способствует оптимизации занятий и повышению эффективности и дает опору на функции, не имеющие недостатков при одновременном "подтягивании" дефицитарных (отстающих) функций.

Постепенность (пошаговость) и систематичность в освоении и формировании школьно-значимых функций, следование от простых и доступных заданий к более сложным, комплексным.

Индивидуализация темпа работы - переход к новому этапу обучения только после полного освоения материала предыдущего этапа.

Повторность (цикличность повторения) материала, позволяющая формировать и закреплять механизмы реализации функции.

Формы организации индивидуальной работы по подготовке к школе различны.

1-й вариант - занятия (2-3 раза в неделю) в учреждениях образования (детские сады, группы временного пребывания детей в детских садах, школы, дома творчества, центры дополнительного образования, клубы, студии и т.п.). Наиболее целесообразны занятия в малых группах, что позволяет вести дифференцированную и индивидуальную работу с каждым ребенком.

Занятия должны проводиться в первой половине дня с соблюдением всех санитарно-гигиенических требований к условиям обучения: соответствие мебели, освещенности и т.п.

В течение одного дня рекомендуется проводить не больше трех занятий, каждое продолжительностью до 30 минут с перерывами по 10 минут.

2-й вариант - занятия, которые ведут родители (гувернеры, няни). Эта система работы предусматривает предварительное обучение взрослых на краткосрочных курсах и возможность систематических консультаций. Такие курсы целесообразно организовать на базе центров развития, психолого-медико-социальных центров, где различные специалисты способны оказать родителям необходимую помощь. Работа с родителями особенно эффективна в тех случаях, когда пребывание ребенка в коллективе затруднено из-за болезни или каких-либо других причин. Занятия дома имеют свои преимущества: их можно проводить ежедневно (2-3 занятия по 20 минут), за исключением периодов, когда ребенок плохо себя чувствует, во время или после болезни.

3-й вариант - группы (5-7 детей) по подготовке к школе для детей с выраженной несформированностью школьно-значимых функций (но интеллектуально сохранных, не подлежащих специальному обучению) при психолого-медико-социальных, психологических центрах.

Предлагая различные формы индивидуальной подготовки детей к школе, мы учитываем реальные данные о состоянии здоровья и функциональном развитии дошкольников. Еще раз напомним некоторые сведения для того, чтобы подчеркнуть необходимость такой работы:

80-90% детей 6-7 лет имеют те или иные отклонения физического здоровья;

18-20% детей 6-7 лет имеют пограничные (негрубые) нарушения психического здоровья;

около 60% детей 6-7 лет имеют нарушения речевого развития;

около 35% детей 6-7 лет имеют несформированность зрительно-пространственного восприятия;

более 30% детей 6-7 лет имеют несформированность сложнокоординированных движений руки и графических движений;

более 70% детей 6-7 лет имеют несформированность интегративных функций (зрительно-моторных, слухомоторных и сенсомоторных координаций);

примерно у 13% детей отмечается компенсаторная леворукость, сопряженная с нарушениями речевого развития;

около 25% детей имеют замедленный темп деятельности (медлительные дети).

В основе большинства дефицитов в развитии у детей 6-7 лет лежит функциональная незрелость коры и регуляторных структур головного мозга. Все эти данные свидетельствуют о необходимости индивидуальной работы с ребенком на самых интенсивных этапах развития (от 4 до 6-7 лет), когда еще нет школьных нагрузок.

Опыт показывает, что перечисленные дефициты в развитии успешно компенсируются при направленной и систематической работе. Однако это должна быть не система механической тренировки, а система осознанной, творческой работы ребенка (даже в самых простых заданиях) под руководством и при помощи взрослых (родителей, педагогов и психологов). Такую систему работы мы назвали индивидуальной адаптивной программой подготовки к школе.

Можно выделить четыре этапа в составлении индивидуальной адаптивной программы.

I этап - диагностика функционального развития и выделение факторов риска (педагогу и психологу помогут консультации педиатра, психоневролога, логопеда и нейропсихолога).

По результатам обследования выделяются:

Неспецифические факторы риска, связанные с соматической ослабленностью из-за хронических или частых и длительных заболеваний либо с нарушениями психического здоровья (гиперактивность, синдром дефицита внимания, комплекс неврозоподобных расстройств - нарушение сна, тики, страхи и т.п.). Неспецифические факторы риска, как правило, лежат в основе нарушения организации деятельности и требуют специальной организации работы с ребенком.

Специфические факторы риска, связанные с несформированностью познавательных (школьно-значимых) функций, таких, как речевое развитие, моторное развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, интегративные функции. Компенсация специфических факторов риска возможна при систематических целенаправленных занятиях.

II этап - четкое определение целей и задач индивидуальной программы.

III этап - составление индивидуального плана работы.

IV этап - разработка планов каждого занятия, выбор адекватных форм и методов работы (с учетом особенностей ребенка).

Прежде всего, должны быть разработаны Единые требования, отражающие базисное содержание воспитания и обучения детей 5-6 лет. Они станут основой образовательного процесса для детей старшего дошкольного возраста, независимо от типов и видов учреждений, которые они посещают.

Базисное содержание должно быть выстроено по принципу необходимости и достаточности для полноценного общего развития детей и должно включать следующие образовательные направления: физическое развитие и укрепление здоровья, социально-нравственное, эстетическое, познавательное развитие и развитие речи. Образовательные направления будут раскрывать различные области действительности: предметный и природный мир, социальные отношения, мир художественной культуры (музыка, изобразительное и прикладное искусство, художественная литература и др.).

Причем, должно быть представлено содержание, как отражающее различные области действительности, так и виды детской деятельности: игру, рисование, драматизацию, конструирование и др. Особое место должна занимать игра детей, в первую очередь, самодеятельная.

В Требованиях должно четко определяться соотношение объемов образовательной работы по каждому из выделенных направлений в зависимости от значения того или иного содержания для общего развития ребенка. Исходя из этого, например, при двух занятиях грамотой и двух занятиях математикой в неделю обязательными являются организация игр и двигательной активности, рисования, пения, конструирования, чтения книг, слушания музыки, театрализованной деятельности и др. Иначе говоря, занятия грамотой и математикой не должны быть преобладающими, а их результатом должны являться не только сформированные навыки чтения, счета, но и общее развитие детей (развитие фонематического слуха, начал логического мышления и др.). Базисное содержание должно быть адаптивным, учитывающим следующие моменты:

1) посещал ли ребенок детский сад на протяжении всего дошкольного детства или только начиная с 5 лет. Для так называемых “домашних" 5-6-летних детей программа должна быть усилена социальной направленностью (нормы поведения, способы общения, чувство комфорта в среде сверстников, свобода общения со взрослыми и детьми, самостоятельность), а также обеспечивать детям приобщение к общему темпу и ритму работы;

2) сколько часов ребенок пребывает в учреждении. Например, группы кратковременного пребывания должны функционировать не менее 3-х часов 3-4 раза в неделю;

3) если работа с детьми проводится в школе, необходимы условия для организации игры, двигательной активности, различных видов детской деятельности, а не только учебы.

Требования, выраженные в базисном содержании, должны предусматривать вариативность их реализации (учет климатических условий, национальных и культурных традиций разных регионов РФ).

Кроме этого, должны быть разработаны методические рекомендации, акцентирующие внимание педагогов не следующих принципах работы с детьми:

уход от жестко регламентированного обучения школьного типа;

обеспечение двигательной активности детей в различных формах;

использование многообразных форм организации обучения, включающих разные специфически детские виды деятельности;

обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной и др.);

использование цикличности и проектной организации содержания обучения;

создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей ее;

широкое использование методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей. Введение в обучение элементов проблемности, задач открытого типа, имеющих разные варианты решений;

широкое использование игровых приемов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситуаций;

обеспечение ребенку возможности ориентироваться на партнера-сверстника, взаимодействовать с ним и учиться у него (а не только у взрослого);

выделение в качестве ведущей в образовательном процессе диалогической формы общения взрослого с детьми, детей между собой, что обеспечивает развитие активности, инициативности ребенка, формирует уважение и доверие к взрослому;

формирование детского сообщества, обеспечивающего каждому ребенку чувство комфортности и успешности.

Образование детей 5-6 лет, основанное на базисном содержании и с учетом методических рекомендаций, может осуществляться в следующих типах и видах образовательных учреждений:

дошкольных образовательных учреждениях различного вида и группах кратковременного пребывания в них;

образовательных учреждениях “Начальная школа - детский сад”;

группах дошкольного образования при общеобразовательных школах;

группах дошкольного образования в системе учреждений дополнительного образования детей.

Подготовка и переподготовка педагогов для работы с детьми 5-6 лет должна проходить по специально разработанным аннотированным программам, отражающим единые требования к содержанию дошкольного образования, специфику дошкольного возраста, а также современные развивающие технологии обучения и воспитания детей.

## Заключение

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия "готовности", или "школьной зрелости".

В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты

1. Личностная готовность. Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей.

2. Интеллектуальная готовность. Этот компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний.

3. Социально-психологическая готовность. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем.

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Диагностические методики, использованные в работе, направлены на выявление школьной зрелости и тонкой моторики рук, а также на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по заданию взрослого.

Представленные способы диагностики готовности ребенка к школьному обучению выбраны нами как наименее трудоемкие. Проведенная работа поможет осуществлять дифференцированный и индивидуальный подходы к ним в процессе всего периода обучения.

Так, из результатов диагностики видно, что у детей 6,6-7 лет еще не развились ни произвольная память, ни произвольное внимание, но произвольность уже зародилась. И она, при выполнении ребенком с помощью учителя требований учебной деятельности, постепенно приведет к развитию и произвольной памяти, и произвольного внимания, и умения произвольно вести наблюдение.

Деятельность учения, которая в качестве ведущей приходит на смену игровой, поведет развитие детей начальной школы дальше, позволит им овладеть всеми основными сторонами своей психической деятельности. Однако это произойдет только в том случае, если процесс обучения будет строиться с учетом условий, определяющих его развивающий эффект.

За последние годы проводимая государством демографическая политика, меры, принимаемые по поддержке семей с детьми, привели к росту рождаемости. И как следствие, увеличилась потребность мест в детских дошкольных учреждениях, а соответственно подготовительных групп стало больше. В настоящее время все больше внимания уделяется подготовке детей к школе, причем осуществляется преемственность между детским садом и школой, что способствует более эффективному обучению дошкольников.

## Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Просвещение, 2007. - 375 с.

2. Агафонова И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации // Начальная школа. - 2004. - № 1. - С.23-27.

3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. - СПб.: Питер, 2003. - 212 с.

4. Асеев В.Г. Возрастная психология. - Иркутск. - МГУ. - 195 с.

5. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. - М.: проспект, 2005. - 135 с.

6. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. - М.: Юнити, 2005. - 315 с.

7. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Просвещение, 2004. - 815 с.

8. Венгер А.Л., Бугрименко Е.А. Готов ли шестилетний ребенок к школе? // Начальная школа. - 2002. - № 6. - С.7-12

9. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М.: Просвещение, 2003. - 385 с.

10. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В. Гамезо. - М.: Просвещение, 2006. - 256 с.

11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: СОЮЗ, 2007. - 224 с.

12. Габай Т.В. Педагогическая психология. - М.: Логос, 1995. - 348 с.

13. Гамезо М.В. и др. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Книга, 2004. - 446 с.

14. Готов ли ваш ребенок к школе. // Начальная школа. - 2006. - № 10. - С.38-42. - Май.

15. Дмитриевская Л.А. Проверка общей готовности ребенка к школе // Начальная школа. - 200. - № 12. - С.17-21

16. Жукова Л.Е., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению к школе и методические рекомендации по преодолению выявленных трудностей // Начальная школа. - 2003. - № 8. - С.5-11.

17. Жукова Л.Е., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению к школе и методические рекомендации по преодолению выявленных трудностей // Начальная школа. - 2003. - № 11. - С.70-77.

18. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, Деловая книга, 2005. - 483 с.

19. Кайл Р. Детская психология: тайны психики ребенка. - СПб.: Питер, 2002. - 370 с.

20. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2007. - 675 с.

21. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М.: Мир книги, 2008. - 364 с.

22. Мир детства: Дошкольник. Под ред. Хрипкова, А.Г. - М.: Педагогика, 2005. - 256 с. .

23. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Академия, 2003. - 326 с.

24. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Просвещение, 2005. - 355 с. .

25. Немов Р.С. Психология. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - Кн.2: Психология образования. - 608 с.

26. Обухова Л.Ф. Детская психология. - М.: Владос, 2007. - 530 с.

27. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ "Сфера", 2006. - 240 с.

28. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. - М.: МПСИ, 2005. - 288 с.

29. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2006. - 688 с.

30. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. - М: Академия, 2006. - 345 с.

31. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. - М: Академия, 2007. - 352 с.

32. Психология человека от рождения до смерти: полный курс психологии развития / под ред. А.А. Реана. - СПб.: Питер, 2007. - 670 с.

33. Психологическая готовность к школьному обучению // Начальная школа. - 2004. - № 36. - С.9-13. -Сентябрь.

34. Рогов Е.Н. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 384 с.

35. Российская педагогическая энциклопедия. - М.: Педагогика, 2006. - 850 с.

36. Савицкая Д.В. Психологическая готовность детей к школьному обучению // Начальная школа. - 2004. - № 3. - С.61-63.

37. Смирнова Е.О. Психология ребенка. - М.: Владос, 2006. - 366 с.

38. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 288 с.

39. Урунтаева Г.А. Детская психология. - М.: Издательский центр "Акадеия", 2006. - 368 с.

40. Хрестоматия по детской психологии / Ред. и сост. Г.В. Бурменская. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 655 с.

41. Шаграева О.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2007. - 456 с.

42. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. - 384 с.