



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

**Психолого-педагогическое сопровождение подготовки к
обучению в школе
детей старшего дошкольного возраста**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика дошкольного образования»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

72,97 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«08» февраля 2024 г.

Зав. кафедрой ПиПД

О. Г. Филиппова О. Г. Филиппова

Выполнила:

Студент группы ЗФ-302-278-2-1

Фаткуллина Алёна Вячеславовна

Научный руководитель:

д. п. н., доцент, заведующий кафедрой

ПиПД Филиппова Оксана Геннадьевна

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	11
1.1 Сущность и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в теории и практике дошкольного образования.....	11
1.2 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе.....	23
1.3 Условия психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста	38
Выводы по первой главе	59
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	61
2.1 Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных	61
2.2 Описание программы и условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе	97
2.3 Результаты реализации коррекционно-развивающей программы и условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе	123
Выводы по второй главе	145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	149
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	153

ПРИЛОЖЕНИЕ	164
------------------	-----

ВВЕДЕНИЕ

Проблема готовности детей к обучению в школе относится к одной из фундаментальных проблем педагогики и психологии и появилась в процессе развития образования, как социальной формы взаимодействия людей разных поколений.

Одной из значимых детерминант современной образовательной системы является ориентация на повышение качества образования при подготовке субъекта образования к переходу на следующий уровень образования. Проблема своевременной, полноценной и эффективной подготовки ребенка к школьному обучению является одной из наиболее актуальных в условиях реализации принципа непрерывности и преемственности программно-целевых, технологических, мониторинговых аспектов педагогического процесса.

В настоящее время проблема готовности ребенка школе рассматривается в связи с реализацией положений Закона «Об образовании в РФ» (2013) и Федеральных государственных стандартов дошкольного образования (2013). В Законе «Об образовании в РФ» от 2013 года отмечается, что дошкольное образование – это один из уровней общего образования (Гл. 2, 6 Ст. 10, п. 4), то есть дошкольное образование является ступенью к начальному общему образованию, образовательные программы дошкольного и начального общего образования являются преемственными (Гл.7, Ст.63, п.1), Федеральные государственные стандарты обеспечивают государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатов их освоения (Гл. 2, Ст. 11, п. 1). Одним из направлений образовательных программ дошкольного образования является достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими

образовательных программ начального общего образования (Гл. 7, Ст. 64, п. 2).

Факты неравных «стартовых возможностей» готовности детей к школе обусловленных работой ДОО по реализации задач данного направления вызывают особую озабоченность психологов, педагогов и родителей. Об этом свидетельствуют показатели низкой успешности в освоении общеобразовательной программы и трудностей адаптации детей к условиям обучения в начальной школе.

Проблема готовности ребенка к школе на протяжении последних десятилетий активно изучалась в работах Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, Е.С. Гильбух, М.М. Безруких, Л.И. Божович, Г.И. Гуткиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, В.И. Логиновой, Л.А. Парамоновой, К.Н. Поливановой, Д.Б. Эльконина и др.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в период подготовки к школе – одно из направлений деятельности ДОО. В ходе его организации наблюдается неравномерность в сформированности компонентов готовности, акцентированность в образовательном процессе на некоторых составляющих готовности и минимальное внимание к другим важным аспектам, дублирование в деятельности воспитателя и педагога-психолога, недостаточное взаимодействие с родителями по вопросам подготовки и готовности детей к школе, недостаточное внимание к детям, которые по результатам диагностики не готовы к школе и (или) имеют готовность «мозаичного» плана (развитость одних базовых качеств и наличие проблем в развитии других, входящих в систему готовности ребенка к школьному обучению).

Анализ психолого-педагогических исследований и состояния педагогической практики позволил выявить ряд противоречий между:

– освещённостью вопросов о готовности ребенка к обучению в школе в теоретическом плане и концентрации внимания воспитателей,

педагогов- психологов на отдельных составляющих готовности ребенка к школе;

– достаточной теоретической проработкой вопросов психолого- педагогического сопровождения ребенка в период подготовки к школе и недостаточным уровнем его организации в дошкольных образовательных организациях;

– решением задач обеспечения готовности детей к школе с ориентацией на общую «диагностическую картину» и минимальным вниманием в процессе подготовки детей к школе к детям, входящим по показателям готовности в группу «риска».

Проблема нашего исследования заключается в поиске психолого- педагогических условий обеспечения необходимого и достаточного уровня готовности навыков ребенка, необходимых для обучения в школе.

В соответствии с необходимостью решения, указанных противоречий сформирована тема исследования: «Психолого- педагогическое сопровождение подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать, реализовать и экспериментально проверить эффективность программы и психолого-педагогических условий сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: программа и условия психолого- педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению в условиях ДОО.

Гипотеза исследования: процесс подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста будет осуществляться эффективнее, если:

1) разработана авторская программа психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста, основанная на совокупности применения подходов (индивидуально-дифференцированного, личностно-деятельностного, нейропсихологического) и принципов (развития психических функций в онтогенезе, опоры на индивидуально-личностные особенности ребенка при формировании базовых психических процессов), составляющих теоретико-методическую основу исследования;

2) внедрение программы обеспечено реализацией следующих психолого-педагогических условий:

– использование нейропсихологических и телесно-ориентированных методов и приемов в работе с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению;

– организация взаимодействия всех участников образовательных отношений в вопросах подготовки детей к школьному обучению посредством видеометода и месенджеров.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе, обосновать сущность и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в теории и практике дошкольного образования.

2. Определить сформированность навыков детей старшего дошкольного возраста, выявить и описать особенности развития детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи на этапе подготовки к школьному обучению.

3. Разработать и реализовать программу и условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению.

4. Определить эффективность реализованной программы и условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению.

Методологической основой исследования выступают:

1) подходы к изучению феномена готовности ребенка к обучению в школе: индивидуально-дифференцированный (А.М. Абрамова, Л.В. Занков, Е.А. Голанд, И.М. Осмоловская); личностно-деятельностный (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.А. Беликов, и др.); нейропсихологический (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Ж.М. Глозман).

2) теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, теория системной, динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии и теории нейропсихологической абилитации А.В. Семенович.

3) фундаментальные теоретические положения, рассматривающие развитие детей (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин и др.) в области подготовки и готовности к школе.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач нами были использованы следующие методы:

1. Теоретические: анализ литературы, синтез, описание, обобщение.

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), диагностические методики, процентное соотношение данных.

Исследование проводилось на базе: муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 481 г. Челябинска».

В исследовании приняли участие 50 детей, представители групп старшего дошкольного возраста 6-7 лет.

Этапы исследования:

1) первый этап – аналитико-теоретический (февраль 2022 – август 2022). Включает: поиск проблемы, выбор темы, четкую и точную формулировку задач исследования. Собирались и обрабатывались исходная информация, продумывались методы и средства решения задач. Проводился библиографический поиск по данной отрасли, чтобы получить точное представление об изучаемом вопросе (изучение педагогической и психологической литературы, диссертационных исследований, научных статей); определялась актуальность проблемы, терминологического поля исследования. На этом этапе проводился теоретический анализ, предварительно описывалась первая глава и планировалась эмпирическая часть исследования.

2) второй этап – эмпирический (сентябрь 2022 – май 2023). Накапливался теоретический и эмпирический материал. На этом этапе осуществлялся процесс непосредственного исследования объекта, его характеристик, которые являются главным материалом для проверки рабочей гипотезы и решения проблемы. Проводилась опытно-экспериментальная работа в соответствии с тремя этапами: констатирующий, формирующий, контрольный (итоговый). Вся совокупность полученных сведений использовалась для дальнейшего анализа, обработки и осмысления.

3) третий этап – заключительный или итоговый (июнь 2023 – декабрь 2023). Полученные на предыдущих этапах данные, путем их обработки, приводились в определенную сбалансированную систему, которая становилась базой для дальнейшего содержательного анализа,

интерпретации научных выводов и практических рекомендаций и включает: интерпретацию, объяснение результатов, их обобщение, формулировку выводов, оформление результатов работы. Описывалась исследование и оформлялась вся работа в целом с иллюстративным материалом и приложением.

Новизна исследования заключается в определении и разработке программы и комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих сформированность навыков детей, необходимых для обучения в школе, посредством активного, равноправного взаимодействия всех участников образовательных отношений, а также применение эффективных методов и приемов в работе с детьми.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что проанализирован, обобщен, систематизирован теоретический материал по проблеме исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения по подготовке к школьному обучению в работе дошкольных общеобразовательных организаций.

Положения, выносимые на защиту:

1. Определяем, что центральным новообразованием старшего дошкольного возраста, свидетельствующим о становлении личностной готовности ребенка к решению задач школьного обучения, является формирующаяся субъектная позиция в деятельности, общении и познании. Она характеризуется новыми достижениями и возможностями старшего дошкольника самостоятельно решать широкий круг доступных познавательных, продуктивных, коммуникативных и творческих задач в детской деятельности, развитием познавательных мотивов и положительных личностных социальных ожиданий, связанных с новой школьной позицией. Цель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в

процессе их подготовки к школе, на наш взгляд, заключается в том, чтобы содействовать развитию личностного и интеллектуального потенциала ребенка, способствующему эффективности школьного обучения будущего первоклассника, а также профилактики школьной неуспеваемости и дезадаптации.

2. Доказываем, что создание психолого-педагогических условий и осуществление коррекционно-развивающего процесса эффективно при индивидуально-дифференцированном подходе, который помог нам решить задачу формирования определенных знаний, умений и навыков, необходимых первокласснику для дальнейшего обучения; личностно-деятельностном подходе, который позволил посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности; нейропсихологическом подходе, который позволил нам решить задачи преодоления отставаний в психическом развитии, профилактики и преодолении возникающих трудностей в обучении детей дошкольного возраста.

3. Доказываем, что применение созданной нами психолого-педагогической программы «Мои возможности» с использованием нейропсихологических, телесно-ориентированных методов, приемов в работе с детьми и организация взаимодействия всех участников образовательных отношений в вопросах подготовки детей к школьному обучению посредством видеометода и месенджеров позволило повысить сниженные показатели, полученные в результате диагностики и сформировать навыки, необходимые для обучения в школе, что способствовало развитию всех факторов школьной готовности.

ВКР представляет собой магистерскую диссертацию и имеет следующую структуру: титульный лист; оглавление; введение; основная часть, включающая теоретико-методологическую, аналитическую и/или

рекомендательную (практическую) главы и их подразделы; заключение;
библиографический список; приложения (при необходимости).

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Сущность и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в теории и практике дошкольного образования

На современном этапе трансформации и гуманизации образования активно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса. Данные преобразования связаны с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования, являющиеся стратегией развития дошкольного образования в Российской Федерации как исходной и самоценной ступенью российского образования.

Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей оказания квалифицированной психологической помощи. Изменился социальный статус дошкольного детства, что послужило необходимостью введения стандарта дошкольного образования (А. Г. Асмолов) и связано это с осознанием государством его значимости и превращением дошкольного образования в инструмент государственной поддержки детства и семьи.

На основании этого документа одним из ведущих принципов дошкольного образования обозначается принцип психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

Многие исследователи не случайно изучали проблему психолого-педагогического сопровождения. В свою очередь, множество исследователей подчеркивают, что проблема психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует проработки в теории и практике

дошкольного образования многоаспектной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, гендерных особенностей, детско-родительских отношений.

Рассмотреть понятие «психолого-педагогическое сопровождение» целесообразно с основного слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни.

Морфемный состав слова «сопровождение» имеет корень -вожд- и две приставки со- и про-. Корень -вожд- от корня вести, что означает: «идя вместе, направлять движение, помогать идти. Направлять деятельность кого-, чего-л., управлять, руководить...». Приставка «про» указывает на действия, направленные определенным образом, которые разворачиваются во всем объеме, во всей своей полноте; приставка «со» усиливает совместность таких действий (со-бытийность, со-присутствие и др.).

Для определения сущности и содержания психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в период подготовки к школьному обучению мы ориентировались на смысл ключевого понятия «сопровождение». Оно этимологически близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова предлагается нижеприведенное определение слову «сопровождать»:

1) следовать вместе с кем-нибудь находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь;

2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь;

3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь.

Сопровождающий – это человек, который лишь временно находится рядом с путником. Среди его ролевых функций Д. Ушаков указывает не только достаточно нейтральные «попутчик, проводитель (проводительница)», но и – «спутник, товарищ на пути, в дороге, в жизни», «проводник, путевод», то есть «спутник для указания пути, для охраны, защиты, для присмотра». В русской культуре путь – это понятие-символ, в семантике которого есть такие смыслы, как жизненный путь, духовный путь.

Это придает понятию «сопровождение» духовный смысл – поддержка личности в переломные, кризисные периоды его жизни. В этом понятии заложены идеи общего пути в пространстве-времени, особых поддерживающих отношений между участниками, защиты от опасностей и помощи, которую оказывает сопровождающий путнику.

Понятие «сопровождение» берет свое начало педагогики (от английского слова *guideness*) и возникло на основе гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов позволяют раскрыть проблему психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание (М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др).

В своем учебно-методическом пособии М.Г. Бочило, А.Ю. Качимская отмечают, что внедрение практического психолога в образовательные учреждения нашей страны началось в 1988 г., когда

ставка «психолога» была введена в учебно-воспитательные учреждения. Основной целью как детского психолога, работающего в детском саду, так и в целом психологической службы дошкольного образования является обеспечение психологического здоровья детей. В задачи деятельности дошкольного психолога входило создание благоприятного для развития ребенка климата в детском саду, а также оказание своевременной психологической помощи, как детям, так и их родителям, воспитателям.

В начале 1990-х гг. стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые объединили психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских и других работников для сопровождения «проблемного» ребенка и его семьи и были ориентированы на оказание помощи детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка.

Психологический термин «сопровождение» в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» был представлен в исследованиях Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов, как сопровождение естественного развития ребенка. Идея психолого-педагогического, медико-социального развития стала реализовываться с 1994 года и в основном в коррекционной педагогике.

В 1998 году, на Первой всероссийской конференции специалистов системы сопровождения, психолого-педагогическое сопровождение было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса и с этого момента начало свое интенсивное становление в России. Правительством РФ было принято Постановление № 867 (от 31.07.98 г.) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-

социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране.

В научной литературе термин «сопровождение» рассматривается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. При этом следует подчеркнуть, что в психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности.

Основная идея сопровождения в образовании - создание условий для всестороннего развития и самореализации любого ребенка, с целью его социализации и жизненного самоопределения. Таким образом, содержание понятия «сопровождение» можно определить, как обеспечение ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

М. Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, направленную на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения. Общей задачей педагога-психолога при взаимодействии с ребенком является создание условий для «продуктивного продвижения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи». Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Консультативная и просветительская работа психолога в ДОУ (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Т.Н. Чиркова и др.) будет разворачиваться в трех направлениях:

– сбор и учет информации о развитии ребенка для решения вопросов возрастного и индивидуального развития;

– разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком для решения вопросов содержания и стиля взаимодействия с отдельным ребенком или возрастной группой. Это является базой для выработки участниками сопровождения стратегии и тактики собственной деятельности в рамках данной модели в трех аспектах: для детей, испытывающих трудности в психологическом развитии; для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения; для организации межличностного общения в группе;

– проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом, которое направлено на решение проблем, касающихся построения учебно-воспитательного процесса ДООУ в целом. Психолог производит экспертную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения. В этом смысле происходит анализ программы развития ДООУ, где оцениваются инновационные моменты и внедрение новых технологий в образовательных процесс дошкольников.

С авторской точки зрения психолого-педагогическое сопровождение содержательно может пониматься как комплексная технология, эффективная система профессиональной деятельности психолога в ДООУ, проявляющаяся в различных формах.

По мнению Т.И. Чирковой, различие моделей психологического сопровождения заключается в средствах, путях, центрации приоритетов, доминировании, пропорции составляющих профессиональную деятельность психолога. Автор считает, что предметом деятельности психолога в ДООУ должны являться позитивные аспекты развития ребенка и педагогического процесса; а приоритетным направлением - модуляция учебно-воспитательного процесса, создание условий для позитивного развития личности дошкольника. Анализируя процесс сопровождения в ДООУ, Т. И. Чиркова приходит к выводу, что стратегией

планирования содержания работы является собственная инициатива в определении содержания работы и согласованность с нуждами других субъектов взаимодействия. В этом случае ожидаемый результат деятельности - это полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса. По мнению Т.И. Чирковой, модель психологического сопровождения, ее методология – это этап перспективного развития психологической службы образования, в том числе и в ДОУ.

О.С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки или помощи для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития, которые препятствуют жизненному самоопределению, межличностной коммуникации и обучению.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а также опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. Основу концепции составил системно-ориентационный подход к развитию человека, приоритетами которого являются индивидуально-личностный потенциал субъекта и ответственность за совершаемый выбор.

Е.И. Казакова рассматривает, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает сам ребенок и его ближайшее окружение. По мнению автора, процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;

– стремление к автономизации.

Дальнейший анализ термина «сопровождение» показывает необходимость определения методологических основ его применения. Г.А. Берулава в книге «Методологические основы практической психологии» рассматривает сопровождение с позиции субъектной парадигмы развития личности. Автор считает, что «примат интегративных личностных конструктов» реализуется на основе всех уровней индивидуальности, поэтому основная задача практического психолога - психологическое сопровождение развития личности. Г.А. Берулава определяет цель сопровождения как создание необходимых условий для ее наиболее эффективного становления. С этой точки зрения яркой иллюстрацией психологического сопровождения развития личности является его практическая реализация в ДОУ, где вариативность образовательной программы, приоритет здоровья ребенка и ведущая роль семьи способствуют эффективной деятельности психолога и педагогов.

Э.М. Александровская, Р.В. Овчарова, Н.Г. Осухова, Т.Г. Яничева и др. обращают внимание, что сопровождение предусматривает поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности. При этом успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает ребенку войти в «зону ближайшего развития». Среди видов психологической деятельности в модели сопровождения выделяются следующие приоритеты и их этапность: психологическое просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, просвещение, коррекция, экспертиза.

Н.Г. Осухова видит сопровождение как модель психологической помощи. Она считает, что это специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала, где на первый план выходит личностно-

ориентированное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников. Психолог здесь в роли партнера, который создает условия в процессе взаимодействия, которые помогают ребенку продуктивно пройти кризисные периоды жизни и выйти на новый уровень личностного развития. Н.Г. Осухова отмечает, что в каждом конкретном случае задачи сопровождения сугубо индивидуальны и определяются особенностями личности или семьи, которым оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

Р.В. Овчарова определяет сопровождение как направление и как технологию деятельности психолога. По мнению автора, как направление сопровождение включает в себя поддержку личности и ее ориентирование в трудных, проблемных ситуациях, а также сопровождение естественного развития индивидуально-личностного потенциала. Во втором случае – это «комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности». Отличие сопровождения как технологии от других видов профессиональной деятельности психолога заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетов в работе, а также в критериях эффективности деятельности психолога.

А.А. Майер в своей книге, в которой описывается организация работы в дошкольном образовательном учреждении, утверждает, что психолог лишь создает условия для реализации личностного потенциала. А.А. Майер считает, что технология сопровождения предполагает поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе

психологических условий для восстановления связей с социумом. Следовательно, А.А. Майер утверждает, что в условиях ДОО сопровождение – это создание пространства для социализации ребенка, где обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для перевода его из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности.

По мнению А.Ю. Качимской, психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка – это возможность для педагогов совместно с сотрудниками дошкольного учреждения разработать цели деятельности единого коллектива, решить основные задачи его функционирования в рамках вопроса преемственности, определить направление развития такой сложной системы, какой является функциональный комплекс детский сад – школа. «В соответствии с запросом школьных психологов методисты и воспитатели детских садов создают свой банк данных, характеризующих психологические особенности детей, зоны их актуального и ближайшего развития, возможные затруднения, которые могут возникнуть на начальном этапе обучения детей в инновационной школе». А.Ю. Качимская отмечает, что превращение ребенка в субъект образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения требует в качестве необходимой составляющей организацию специальной работы по целенаправленному формированию сложных форм самостоятельности и активности.

Н.И. Гуткина определяет психолого-педагогическое сопровождение воспитанников в учреждениях дошкольного образования как разворачивающийся во времени процесс совместной деятельности педагога-психолога и ребенка, осуществляемый в диагностических, адаптационных, реабилитационных и контрольных целях, позволяющий своевременно выявлять проблемные ситуации воспитанников и оказывать им незамедлительную помощь и поддержку.

Своё понимание, термина «сопровождения» дает М.М. Семаго. Он считает, что это поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации.

Среди основных причин, ведущих к несформированности отдельных функциональных систем психики ребенка, Н.К. Корсакова на первое место ставит неблагоприятную среду, в которой происходит его формирование (сложные семейные отношения, плохие бытовые условия, вредные экологические условия, недостаточная социализация и включенность в учебные и воспитательные программы). Можно сделать вывод, что сопровождение семьи дошкольника является важным аспектом в работе дошкольного психолога.

Технология сопровождения в образовании – это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей.

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности. Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. Известно, что психологическое здоровье обеспечивается

целым комплексом психических явлений на протяжении жизнедеятельности человека.

Анализ, проведенный Ю.П. Федоровой, показывает, что содержание развивающей работы, должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса дошкольников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально. Коррекционная работа будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса дошкольника, уровень развития и содержание которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. Коррекционно-развивающая работа в таком случае организуется по итогам проведения психодиагностических минимумов.

Таким образом, анализ научной литературы по вопросу сущности и содержания понятия «психолого-педагогическое сопровождение» показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, импульсивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации, при подготовке к школе и т.д.); сопровождение педагога в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

А.Ю Качимская отмечает, что основной целью в работе психолога дошкольного образования является обеспечение психологического здоровья детей. М.Р. Битянова рассматривает сопровождение детей как технологию создания эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения. Е.И. Казакова, Т.Н. Чиркова, О.С Газман видят психолого-педагогическую поддержку в решении индивидуальных проблем ребенка. Г.А. Берулава, Э.М. Александровская, Н.Г. Осухова Р.В. Овчарова, А.А. Майер и др. определяют цель сопровождения как создание условий для развития

индивидуально - личностного потенциала ребенка и его социализации. Н.К. Корсакова на первое место ставит сопровождение семьи дошкольника с целью профилактики недостаточной социализации ребенка и создания благоприятной среды в семье. М. М. Семаго также отмечает важность сопровождения с целью предотвращения и устранения дезадаптации ребенка.

Обобщая рассмотренные определения, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе с целью его социализации. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых. Важное место занимают психическое здоровье детей, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы дошкольного образования возникает потребность организации психологического сопровождения внедрения федерального государственного образовательного стандарта на уровне каждого дошкольного образовательного учреждения.

1.2 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе

На современном этапе проблема подготовки ребенка к школьному обучению является одной из наиболее значимых задач психологической науки. Успешность решения задач обучения и воспитания, формирование и развитие личности ребенка определяется успешностью подготовки каждого дошкольника к систематическому учению. Однако

современная психология на настоящий момент не способна дать единого определения готовности или школьной зрелости.

Актуальность изучения готовности детей к школе, посещающих старшую группу детского сада, связана с произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями: усложнением программы, высокими требованиями к детям, идущим в первый класс. Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Готовность к школе один из важных и значимых аспектов этой задачи. В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий формирования готовности к обучению в школе.

В качестве основополагающих аспектов выделяются: состояние физического и психического здоровья, уровень морфологической зрелости организма, уровень развития познавательной деятельности и речи, стремление занять более значимую социальную позицию, сформированность произвольности поведения, внеситуативное общение со взрослыми и сверстниками.

В научной литературе выделяется три компонента готовности ребенка к обучению в школе:

1) физиологическая готовность, которая определяется состоянием нервной системы ребенка, данными физического развития ребенка от рождения до поступления в школу;

2) социальная или личностная готовность, определяющаяся уровнем сформированности у ребенка готовности принятия новой социальной роли школьника. Выражение этой личностной готовности состоит в конкретном отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителю, сверстникам, родным и самому себе;

3) психологическая готовность, в которую входит ряд составляющие, таких, как эмоционально-волевой, интеллектуальный, речевой и мотивационный.

Одним из первых понятие психологической готовности к систематическому обучению начинает исследовать А.Н. Леонтьев (1995). Ученый видит содержание и значение психологической готовности в развитии у детей способности управлять своим поведением и прослеживает развитие данного качества во всем дошкольном детстве. «Проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него прежний смысл, и он все больше «выпадает» из жизни детского сада», – отмечает А.Н. Леонтьев.

К настоящему времени определенной точки зрения на вопрос о психологической готовности старшего дошкольника к обучению в школе нет. Существует несколько подходов к определению понятия, сущности и структуры данного психологического явления.

Отталкиваясь от ключевого термина «готовность», ученые считают, что психологическая готовность к школьному обучению состоит в том, что дети осваивают навыки к последующему их овладению. Еще Л.С. Выготский не считает необходимым наличие полностью оформившихся психических функций к моменту начала школьного обучения. По его мнению, недостаточно определить уровень своевременного развития детей, надо учитывать еще и созревающие функции, развивающиеся с помощью обучения.

Главной ролью в процессе обучения Л.С. Выготский считает «зону ближайшего развития» ребенка. Она определяется как «...расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами». Сотрудничество понимается широко – от наводящих вопросов до прямого показа решения задачи.

Можно заметить, что Л.С. Выготский разграничивает понятия «готовность к школьному обучению» (готовность к особым условиям и организации школьного обучения) и «готовность к предметному обучению» (готовность к усвоению специальных знаний подходящих разделов школьной программы). В начальный период обучения на этой основе формируется вторичная готовность к школьному обучению. На основе учебной деятельности возникают, развиваются и перестраиваются психические функции, составляющие базу обучения чтению, письму и т.д.

А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками".

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.

Л. И. Божович полагала, что готовность к обучению в школе складывается из интеллектуальных способностей ребенка. Она еще в 60 – е годы, а прошлого столетия рассматривала технологию готовности к обучению в школе как формирование основ мыслительной деятельности ребенка определенного характера. К основному признаку готовности к школе Л.И. Божович относит «внутреннюю позицию школьника» – психологическое новообразование дошкольного возраста, включающее в себя новый уровень познавательных и коммуникативных потребностей.

Подобным взглядам был подвержен и А. И. Запорожец. Он говорил о том, что готовность к школе – это некая совокупность взглядов ребенка на обучение в школе, готовность к волевой регуляции

познавательных потребностей, а также определенным способом сформированные черты и акцентуации личности.

По мнению К. Е. Чугановой, психологическая готовность ребёнка к обучению в школе – готовность к усвоению определённой части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности – это сложное структурное образование, которое охватывает все стороны детской психики.

Как отмечает В. А. Якименко, у ребёнка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде. Психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у детей эти качества оказываются сформированными, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению. Автор указывает, что дошкольники, прошедшие через обучение в детском саду, более готовы к принятию роли ученика и освоению правил школьной жизни.

Успех обучения зависит от того, насколько у дошкольника будет сформирована произвольность поведения, что в первую очередь выражается в его организованности. Личностная готовность к школе – необходимая часть общей психологической готовности. Ребёнок может быть интеллектуально развит и в этом плане готов к школьному обучению, но личностная неготовность (отсутствие учебных мотивов, нужного отношения к учителю и сверстникам, адекватной самооценки) не даст ему возможности успешно учиться в первом классе. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Немаловажную роль в успешном обучении играет адаптация ребёнка к школе. По мнению М.Р. Битяновой (2002), адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Следовательно, адаптированный ребёнок – это ребёнок, приспособленный к полноценному развитию

своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде. Происходит внутреннее созревание, подготавливающее смену ведущего вида деятельности ребенка. Игровая деятельность дошкольника постепенно сменяется учебной деятельностью школьника.

В этой связи очень важны наблюдения Д.Б. Эльконина, касающиеся значения игры для развития школьной готовности детей. Ученый подчеркивает, что произвольное поведение возникает в коллективной ролевой игре. Коллектив исправляет нарушения в подражании предполагаемому образцу, одному же ребенку осуществлять подобный контроль сложно. «Функция контроля еще очень слаба, – замечает 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». Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер выявляют единое психологическое свойство, являющееся необходимым условием формирования учебной деятельности. Это способность ребенка к подчинению определенным правилам и требованиям взрослого.

«Психологическая готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для усвоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников», – указывает Н.И. Гуткина.

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков утверждают, что психологическую готовность следует рассматривать как целостную структуру, развитие которой обусловлено качественными и количественными изменениями составляющих её учебных качеств и их взаимосвязей. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе развивается в процессе самого обучения.

Сходное определение дается Е.А. Грудненко: готовность к школе – это «...целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой в целом и учителем, успешное овладение новой для него деятельностью, и новыми социальными ролями».

Психологическую готовность к школе как сложное структурное образование, охватывающее все стороны детской психики и определяющее готовность ребенка к овладению определенной части культуры, включенной в содержание образования, определяет К.Е. Чуганова.

В.С. Мухина считает, что готовность к школьному обучению заключается в желании и осознании ребенком необходимости учиться. Это состояние возникает у него в результате социального созревания, появления внутренних разногласий, задающих мотивацию к учебной деятельности. В.С. Мухина упоминает, что советская детская психология «опирается на марксистские положения о социальном наследовании психических свойств и способностей, о «присвоении» индивидом материальной и духовной культуры, созданной человечеством. В ней показано, что развитие ребенка обусловлено успешностью усвоения социального опыта. Большое внимание уделено выявлению ведущей роли воспитания и обучения в психическом развитии ребенка и анализу того принципиального значения, которое имеют в этом развитии разные виды деятельности».

Главным компонентом школьной готовности, как отмечает Е.Е. Кравцова, является «феномен утраты непосредственности».

По данным различных исследований, от 20 до 50% шестилетних детей не могут без напряжения усваивать школьную программу, что является одной из причин возникновения у ребенка школьных трудностей. Это, в свою очередь, повышает возможность возникновения психических, психологических и психосоматических расстройств и

различных форм девиантного поведения, выступающих в качестве неадекватной компенсации неуспеха в школьной деятельности. Частой причиной школьной неуспешности является тот факт, что дети не достигли психологической готовности к обучению в школе.

В настоящее время исследователи (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Л.С. Цветкова), а также педагоги и родители констатируют накопление в современной детской популяции целого ряда патологических феноменов:

- обилие сосудистых и мышечных дистоний, синкинезий, патологических ригидных телесных установок;
- резкое возрастание патологической леворукости и снижение порогов возбудимости мозга, незрелость корковой ритмики и изменение/искажение порогов чувствительности;
- высокая встречаемость гипертензионного синдрома и вегетососудистой дистонии от стертых до грубых форм;
- гиперактивность и дефицит внимания, невротические расстройства, логопатии; недостаточность и/или дефицитарность (базовых психических процессов: памяти, пространственных представлений, письма, произвольной саморегуляции и т.п.; заметный скачок индекса агрессивности и тревожности; снижение иммунных механизмов и десинхроноз, дизритмии различных систем организма ребенка; разнообразные функциональные расстройства желудочнокишечного тракта, эндокринных, мочеполовых, сердечно-сосудистых систем и подсистем.

Таким образом, поиск и устранение причин затруднений, возникающих у определенной части детей при усвоении школьной программы, являются одной из наиболее острых проблем образования.

Среди психологических причин школьной неуспеваемости, по мнению многих авторов, наряду с «эмоционально мотивационными факторами, социальной ситуацией развития ребенка» значительную

роль играют «индивидуальные особенности церебрального морфо- и функциогенеза мозга», которые могут быть обусловлены как отставанием темпа развития определенных мозговых зон и систем, так и относительно стойкими минимальными мозговыми дисфункциями. Поэтому особую значимость приобретает рассмотрение понятия «готовность» к обучению в школе в более контексте нейропсихологического подхода.

Исследования в области нейропсихологии вносят важный вклад в решение вопросов о развитии и строении высших психических функций (далее – ВПФ), их связи с мозгом. Нейропсихологический подход адекватен при изучении закономерностей формирования мозговой организации психических процессов в онтогенезе, изучении, психологического и психофизиологического уровня их строения.

Как отмечалось выше, созревание мозга и развитие психических функций в онтогенезе необходимо рассматривать в единстве формирования структурно функциональной организации мозга и психических процессов. Анализ научной литературы позволяет сделать ряд выводов, существенных для анализа проблемы возникновения школьных трудностей у ребенка:

1. Общая морфологическая архитектура мозга ребенка, которая выступит в последующем мозговой основой функциональных систем, обеспечивающих психические процессы, складывается к моменту рождения ребенка или на ранних этапах онтогенеза. На начальных стадиях постнатального онтогенеза формируется основа единой системы распределения активности мозга, «каркас», связывающий разные отделы мозга в целостную динамическую систему и создающий почву для включения различных мозговых центров в функциональные системы.

2. Развитие различных областей мозга у ребенка в онтогенезе происходит неравномерно. Первыми к моменту рождения ребенка созревают подкорковые образования. В корковых отделах мозга сначала

оформляются зоны, относящиеся к работе анализаторных систем (задние отделы мозга). Более позднее и постепенное созревание присуще ассоциативным отделам коры и связям между различными областями мозга. Наиболее медленный темп развития характерен для лобных отделов мозга, функцией которых являются произвольная регуляция и интеграция различных мозговых зон в целостные функциональные системы (передние отделы мозга). Правополушарные структуры начинают формироваться раньше, чем левополушарные (Л.К. Семенова, Д.А. Фарбер, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман).

3. Существует определенная хронология созревания различных отделов мозга. В ней можно выделить возрастные пики, связанные с достижением зрелости у целого ряда мозговых структур. Наиболее значительные из них приходятся на первые два года и на возраст 6-7 лет.

4. Переход к произвольной регуляции деятельности происходит в 7-10 лет. Возраст 7 лет является наиболее важным периодом созревания мозга, так как в этот период многие поля лобной области, обеспечивающие ребенку возможность программирования, регуляции и контроля психической деятельности и поведения, достигают максимального развития. На этапе начального обучения в школе, ведущей становится учебная деятельность детей. Основное новообразование этого возраста – появление отвлеченного словесно-логического и рассуждающего мышления, что перестраивает другие познавательные процессы, а также умение произвольно регулировать свое поведение и управлять им.

Вместе с тем, каждый ребёнок развивается своим индивидуальным путём, обусловленным наследственными и, не менее важными, средовыми факторами, поэтому у детей выявляется ситуация неровности, неравномерности функционального развития, когда одни функции сформированы лучше, чем другие. Более того, важно отметить, что не все психические функции развиваются одновременно и

окончательно сформированы к началу обучения ребёнка в школе. В частности, в нейропсихологии сформировано представление о неравномерности развития психических функций и их отдельных компонентов.

Наряду с гетерохронией развития, определяемой видовой генетической программой и задающей «расписание» развития психических функций, выделяется еще неравномерность развития, задаваемая индивидуальной генетической программой и средовыми влияниями и определяющая индивидуальные особенности состояния ВПФ (Т.В. Ахутина).

Анализируя состояние ВПФ неуспевающих школьников, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе описали «нейропсихологический портрет» неуспевающего школьника. Общей чертой, характерной для неуспевающих учеников, является специфическое состояние процессов внимания и «энергетического» обеспечения психической деятельности. На основании проведённого исследования, авторами было выделено три варианта нейропсихологических синдромов отклонений в развитии когнитивной сферы.

В первом случае выделяется группа детей, имеющих преимущественно дефицит в речевой сфере. У другой группы неуспевающих школьников «когнитивный дефицит» затрагивал в основном пространственные и квазипространственные функции. Третий вариант отклонений в развитии познавательных функций связан с наличием фактора левшества и обусловлен не минимальными мозговыми дисфункциями. Установлено, что в категорию слабоуспевающих и не успевающих в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счёта ещё до школы. Результаты анализов раннего обучения противоречивы: с одной стороны, считается, что раннее обучение провоцирует невротизацию

детей, ухудшает их здоровье, с другой – уменьшает или наоборот, создаёт трудности обучения в школе.

Анализ результатов нейропсихологического исследования психической сферы детей старшего дошкольного возраста (под руководством Л.С. Цветковой и С.Н. Котягиной) показывает, что наиболее незрелыми, «слабыми» зонами мозга по причине отставания их морфофункционального созревания являются передние, задние лобные отделы, средние височные, теменно-височно-затылочные отделы головного мозга, преимущественно левого полушария, а также субкортикальные структуры головного мозга.

Таким образом, детям с несформированностью ВПФ определенной степени выраженности необходимо предварительное обучение по формированию отстающих в развитии ВПФ. Кроме того, проведенное исследование выявило, что ранняя диагностика психического развития детей, в частности исследование сформированности / несформированности ВПФ у детей на этапе подготовки к школе, может предупредить явления школьной неуспеваемости и социальной дезадаптации в целом.

Следует подчеркнуть, что знание особенностей физического и психофизиологического развития и их учёт важны, поскольку они во многом определяют психический облик развивающейся личности. В случае игнорирования этих особенностей воспитательный процесс совершается вопреки природным возможностям детского организма, это приводит к негативным последствиям, в частности, к различным психологическим травмам. Они надолго оставляют глубокий след в детской душе и тормозят естественное развитие.

По мнению Н. В. Нижегородцевой физиологическая готовность к школе определяется уровнем основных функциональных систем организма ребёнка и состояния его здоровья.

При определении физического развития обычно проводят оценку тотальных размеров тела – это длина тела, масса тела, окружность грудной клетки. Однако при этом следует учитывать не только эти соматические величины, но и результаты физиометрических измерений (становая сила, сила сжатия кисти рук, жизненная ёмкость лёгких), а также соматоскопические признаки (развитие костно-мышечной силы, жиронакопление, кровенаполнение и т.д.). Показатель роста в общем процессе физического развития детей имеет важное значение. Этот показатель по сравнению с другими показателями является наиболее стабильным, отражающим сложные внутренние процессы, происходящие в организме.

Период 3-6 лет характеризуется интенсивным психическим развитием и изменением во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребёнка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Главное изменение, которое происходит в работе высшей нервной деятельности в данном возрасте – это способность к дифференцировке, т.е. к различию ребёнком воздействий, которые поступают из внешнего мира (сигналов, указаний), так и ответных реакций на них.

М.М. Безруких считает, что самым существенным моментом структурного созревания коры больших полушарий к 6-7 годам, является усложнение системы связей между нейронами различных областей коры.

В силу лёгкости распространения процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга у дошкольников отмечается неустойчивость внимания, быстрая утомляемость.

У младших школьников изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения, т.к. к 7 годам полностью дифференцируется нервный двигательный центр, что служит основой сдерживания, самоконтроля, становится более заметным.

По мнению Г. А. Урунтаевой в данном возрасте значительно возрастает концентрация, объём и устойчивость внимания. Внимание постепенно становится опосредованным. Однако склонность к возбуждению ещё очень велика, а торможение ещё неустойчиво, что свидетельствует о высокой истощаемости клеток коры головного мозга. Отсюда характерная непоседливость, частая отвлекаемость.

Так же по данным В. П. Герасимова ребёнок в этом возрасте не способен распределять внимание между различными видами деятельности, например, между чтением и слушанием учителя.

В этом возрасте происходит развитие памяти. По мнению В.С. Герасимова в процессе обучения ребёнка память становится более управляемой и произвольной. Под влиянием обучения в семилетнем возрасте память начинает развиваться в двух направлениях: увеличивается объём словесно-логического запоминания и происходит самостоятельная регуляция запоминания и воспроизведения.

Согласно А. Д. Алфёрову у детей 6-7 лет происходит скачок и в развитии мышления. В данном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление. В то же время, среди неорганизованных детей, т. е. не посещавших дошкольные учреждения, отмечается сравнительно низкий уровень развития пространственного мышления. Вероятнее всего, пространственно-образное мышление формируется в результате направленного систематического обучения. При индивидуальной оценке пространственно-образного мышления было установлено, что девочки обладают более высоким типом оперирования, чем мальчики.

Основой формирования мышления ребёнка является речь. В.П. Герасимов указывает на то, что важным моментом в развитии речи детей дошкольного возраста является увеличение количества обобщённых слов и придаточных предложений, что свидетельствует о развитии отвлечённого мышления.

В настоящее время существуют факты, свидетельствующие о различной роли симметричных мозговых структур в обучении человека, которые легли в основу научных монографий и научно-популярных изданий. Поэтому сегодня нет необходимости доказывать актуальность исследований левого и правого полушария у детей. Хотя многие из нас рассматривают мозг как единую структуру, в действительности он разделён на две половины. Между двумя полушариями равномерно распределены сенсорные и двигательные функции. Известно, что левое полушарие участвует в аналитических процессах, особенно в построении и понимании речи, в то время как правое отвечает за определённые навыки в обращении с пространственными сигналами, за музыкальные способности и обрабатывает информации целостным образом. Таким образом, межполушарная асимметрия мозга оказывает большое влияние на степень усвоения знаний в условиях систематического школьного обучения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе показал, что психологическая готовность к школе является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики. Это состояние достижения определенного уровня психофизиологического, умственного, личностного и эмоционально-волевого развития, позволяющего детям включиться в организованную учебную деятельность.

А.Н. Леонтьев видит содержание психологической готовности в способности управлять своим поведением, а Л.С. Выготский и Н.И

Гуткина - в полностью сформировавшихся психических функциях к началу обучения в школе. А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости в овладении умениями, знаниями, способностями и мотивацией. Л.И. Божович, А.И. Запорожец полагают, что готовность к обучению в школе складывается из интеллектуальных способностей ребенка. А В.А. Якименко отмечает значительную роль дошкольного учреждения в формировании школьных качеств. По мнению М.Р. Битяновой адаптация ребенка к школе является показателем приспособления организма к изменениям среды, а, следовательно, такой ребенок приспособлен к полноценному развитию своего потенциала. Д.Б. Эльконин выделяет игру в качестве важного фактора в формировании школьной готовности детей. К.Е. Чуганова и В.С. Мухина считают, что готовность к школьному обучению обусловлена успешностью усвоения социального опыта и части культуры, включенной в содержание образования. Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и др. рассматривают готовность к обучению в школе в контексте нейропсихологического подхода, отмечают значительную роль индивидуальных особенностей состояния высших психических функций и подчеркивают важность знания и учета особенностей физического и психофизиологического развития детей взрослыми.

Подводя итог, мы отмечаем, что центральным новообразованием старшего дошкольного возраста, свидетельствующим о становлении личностной готовности ребенка к решению задач школьного обучения, является формирующаяся субъектная позиция в деятельности, общении и познании. Она характеризуется новыми достижениями и возможностями старшего дошкольника самостоятельно решать широкий круг доступных познавательных, продуктивных, коммуникативных и творческих задач в детской деятельности, развитием познавательных мотивов и положительных личностных социальных ожиданий, связанных с новой школьной позицией.

Цель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе их подготовки к школе, на наш взгляд, заключается в том, чтобы содействовать развитию личностного и интеллектуального потенциала ребенка, способствующему эффективности школьного обучения будущего первоклассника, а также профилактики школьной неуспеваемости и дезадаптации.

1.3 Условия психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста

Индивидуально-дифференцированный подход (А.М. Абрамова, Л.В. Анков, Е.А. Голанд, И.М. Осмоловская и др.) мы применяем для осуществления индивидуального подхода к каждому ребёнку, ибо это неременное условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности. Однако, в существующих условиях (большое число детей в группах, нехватка квалифицированных кадров и др.) реализация индивидуального подхода значительно затруднена. Осуществлять психолого-педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей детей возможно, только группируя детей по каким-либо из этих особенностей- индивидуально-дифференцированный подход. Дифференцированный подход занимает промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым ребенком. Необходимое условие дифференцированного подхода - изучение межличностных отношений. Дифференцированный подход даёт возможность воздействовать на отношения между личностью и группой, группой и взрослым, личностью и взрослым.

Индивидуальный подход никак не противостоит принципу коллективности – основному принципу не только воспитания, но и всего уклада жизни. «Индивид» есть общественное существо, поэтому всякое

проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, является появлением и утверждением общественной жизни» (К. Маркс, Ф. Энгельс). Научные исследования конкретно подтвердили это положение. «Я» возможно только потому, что есть «мы».

И. Унт в своих исследованиях выделяет следующие цели дифференциации:

- обучающая цель - содействие реализации учебно-воспитательных программ посредством повышения уровня знаний и навыков каждого ребенка в отдельности, уменьшение его отставания, углубление и расширение знаний исходя из интересов и способностей умственного и психологического развития;

- развивающая цель - формирование и развитие логического мышления дошкольников, умение трудиться при опоре на зону ближайшего развития; воспитывающая цель - создание предпосылок для развития интересов и способностей ребенка.

Дифференцированное обучение (дифференцированный подход в обучении) это:

- создание разнообразных условий обучения для различных образовательных учреждений, групп, с целью учёта особенностей их контингента;

- комплекс методических, психолого-педагогических, организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

В процессе дифференцированного подхода педагог изучает, анализирует, классифицирует различные качества личности и их проявлений у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для определённой группы воспитанников.

В условиях целенаправленного процесса обучения дифференцированный подход к дошкольникам реализуется на занятиях

в разумной дифференциации заданий, постановок перед детьми посильных задач. Это посильные задания, упражнения, предлагаемые с учётом уровня знаний, умений и навыков дошкольников и предполагающее последовательное усложнение познавательных задач.

Мы понимаем подход сущность индивидуально-дифференцированного подхода в организации учебного процесса с учётом возрастных особенностей, в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей, в перестраивании содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности дошкольников.

Личностно-деятельностный подход (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.А. Беликов, и др.)

Деятельностный подход предполагает:

- субъектно-ориентированную организацию и управление педагогом деятельностью ребенка при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную, коммуникативную и другие виды компетентностей ребенка, но и его личностные качества;

- открытие перед ребенком всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный выбор той или иной возможности.

Ставит следующие задачи перед педагогом:

- создать условия для того, чтобы сделать процесс приобретения знаний ребенком стал мотивированным;

- учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, ее достижения;

- помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Деятельностный подход рассматривает деятельность наравне с обучением как движущую силу психического развития ребенка. В каждом возрасте существует своя ведущая деятельность, внутри которой возникают новые виды деятельности, развиваются (перестраиваются) психические процессы и возникают личностные новообразования (по А. Н. Леонтьеву, Д. Б. Эльконину, А. В. Запорожцу, В. В. Давыдову)

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей с взрослыми, в реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не подает готовые образцы нравственной и духовной культуры, создает, вырабатывает их вместе с детьми. Совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода. «Ведущая деятельность» - деятельность ребенка, внутри которой рождаются новые виды деятельности, развиваются высшие психические функции и в результате которой возникают личностные новообразования. Ведущая деятельность дошкольного возраста – игра.

Под личностным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Личностный подход имеет много общего с индивидуальным подходом, но отличается тем, что преследует главную цель – развитие личности, «принятие ее такой, какая она есть», а не ее «переделывание» под заданный стандарт и подавление. Личностный подход предполагает, что в основе развития лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения.

Личностный подход как основа организации образовательного процесса означает признание приоритета личности перед коллективом,

создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым ребенок осознает себя личностью и учится видеть личность в других людях: взрослых и сверстниках.

Принципы личностного подхода:

- принцип самоактуализации, важно пробудить и поддержать стремление детей к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей;

- принцип индивидуальности, необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию;

- принцип субъектности, следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в группе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта;

- принцип выбора, выбор обуславливает развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка;

- принцип творчества и успеха, благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности;

- принцип доверия и поддержки, решительный отказ от идеологии и практики авторитарного по характеру образовательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка.

Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно-ориентированными технологиями образования детей. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка.

Технологическая составляющая личностного подхода:

- диалогичность;
- деятельностно - творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития ребенка;
- предоставление детям необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов деятельности и поведения.

Компоненты личностного и деятельностного подхода неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов определяет его личностное развитие.

В дошкольном возрасте социальные мотивы поведения развиты еще слабо, а потому в этот возрастной период деятельность мотивируется в основном непосредственными мотивами. Исходя из этого, предлагаемая ребенку деятельность должна быть для него осмысленной, только в этом случае она будет оказывать на него развивающее воздействие (по Л. С. Выготскому, А. Н. Леонтьеву, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконину, А. В. Запорожцу)

Организованная образовательная деятельность в свете реализации федеральных образовательных стандартов представляет собой организацию совместной деятельности педагога с детьми: с одним ребенком; с подгруппой детей; с целой группой детей. Выбор количества детей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей; их интереса к данному занятию; сложности материала; вида деятельности (игровая, познавательно – исследовательская, двигательная, продуктивная). Факт повышения роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и отведение ей главенствующего места в образовательно-воспитательном процессе, это повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей

дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми, таких как: ИКТ, проектная деятельность, игровая, проблемно – обучающая ситуация в рамках интеграции образовательных областей.

Одним из важных условий успешного введения ФГОС ДО является организация развивающей предметно-пространственной среды, т. е. педагог должен решать задачи создания зоны ближайшего развития. Для этого педагог подбирает материалы, предназначенные детям данного возраста. Согласно образовательному стандарту необходимо обеспечить предметно- пространственную среду, которая будет полифункциональной, вариативной, содержательно- насыщенной, трансформируемой, доступной и безопасной.

Нейропсихологический подход (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М Семаго, Ж.М. Глозман)

Нейропсихология детского возраста – наука о формировании мозговой организации психических процессов человека. С точки зрения нейропсихологического подхода, большинство проблем среди детей во многом связано с проявлением так называемого «дисгенетического синдрома»: внутриутробной и/или возникшей в младенчестве дисфункции, органической или функциональной, наиболее рано созревающих подкорковых (в первую очередь стволовых) структур головного мозга (А.В. Семенович). На психическом уровне это проявляется как варианты дизонтогенеза речевой деятельности, синдромы гиперактивности и дефицита внимания на фоне повышенной эпиготовности, несформированность произвольной саморегуляции, и, в целом, как учебная и социальная неуспешность.

Одним из наиболее продуктивных и актуальных подходов к решению задач преодоления отставаний в психическом развитии, профилактики и преодолении возникающих трудностей в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста является нейропсихологический подход, базирующийся на теории развития

высших психических функций (ВПФ) Л.С. Выготского, теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии и теории нейропсихологической реабилитации Цветковой Л.С.

Коррекционно-развивающая работа с ребенком включает в себя четыре основных этапа: диагностический, установочный, коррекционный, этап оценки эффективности коррекционного воздействия.

При анализе данных нейропсихологической диагностики и разработки на основе их программы коррекционного воздействия необходимо учитывать следующие основополагающие принципы нейропсихологического подхода:

1. Основной принцип: коррекция – это не обучение, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения.

2. Для профилактики дезадаптации важна более ранняя диагностика и коррекция базовых функций.

3. Принцип учета развития психических функций в онтогенезе. Каждая стадия развития создает предпосылки для нормального освоения последующего этапа. Поэтому, если у ребенка имеются проблемы в развитии речевых и познавательных функций, необходимо начинать работать с нижележащими, базовыми уровнями (уровень психической активности, эмоциональная, сенсорная, двигательная сферы).

4. Принцип учета специфики развития психических функций и мозговой организации психической деятельности у детей:

– неравномерность развития высших психических функций. Трудности обучения вызываются парциальной слабостью отдельных психических функций или их компонентов. Неравномерность развития ВПФ определяется индивидуальной генетической программой развития и средовыми факторами и не имеет отчетливой границы между

нормотипичными детьми и детьми с особыми образовательными потребностями;

– в каждом конкретном случае недостатки в развитии проявляются по-разному, в зависимости от того, какие мозговые структуры задействованы. Например, если повреждение происходит в области, ответственной за память и обучение, человек может испытывать затруднения в запоминании новой информации или воспроизведении ранее изученного материала. Если повреждение касается эмоциональной сферы, то могут возникать проблемы с контролем эмоций или проявляться нарушения настроения. Кроме того, каждая мозговая структура может вносить свой уникальный вклад в психические процессы. Например, гиппокамп играет важную роль в формировании новых воспоминаний, а префронтальная кора отвечает за планирование и принятие решений;

– в силу сложности своего строения психическая функция не нарушается полностью, всегда остаются сохраненные составляющие, коррекцию нарушенной функции целесообразно строить за счет опоры на сохраненные звенья;

– недостаточно сформированные у дошкольников составляющие психической деятельности оказываются наиболее уязвимыми в условиях, адаптации к новым условиям (начало посещения дошкольного или школьного учреждения, смена ведущей деятельности);

– в сенситивный период развития мозговых ансамблей они наиболее чувствительны как к позитивному, так и к негативному воздействию, поэтому при коррекционном обучении детей в первую очередь привлекаются ближайшие по функциональным ролям зоны мозга и ближайшие ассоциативные связи, а затем все более отдаленные.

5. Принцип опоры на индивидуально-личностные особенности ребенка:

– перед началом коррекционной работы необходимо оценить, соответствие уровня развития психических функций биологическому возрасту ребенка;

– учет индивидуальных особенностей ребенка, сформированности эмоционально-волевой сферы, особенностей темперамента и характера должен являться основой для коррекционной работы;

– учет социальных условий развития ребенка: особенности среды (сенсорно-обедненная или обогащенная), стиль воспитания, степень поощрения собственной инициативы ребенка в семье, востребованность той или иной функции.

6. Принцип опоры на сохранные формы деятельности в процессе нейропсихологической коррекции позволяет временно перевести пострадавшую функцию на другой, более низкий и доступный для ребенка уровень ее осуществления.

7. Принцип от простого к сложному и постепенному введению новых видов деятельности.

8. Принцип опоры на предметную деятельность и ее организацию. «Усвоение материала происходит через деятельность субъекта, которую необходимо организовать: в обучении важна методически грамотная организация деятельности по усвоению материала и управление ею». (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев).

9. Принцип использования игровой деятельности. Поскольку игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, необходимо строить коррекционную работу в игровой форме.

10. Принцип программированного обучения предусматривает использование специально подобранных упражнений на формирование тех или иных “западающих” психических функций каждого конкретного

ребенка, с учетом доступности данных упражнений, многократного повторения, гибкой замены одних упражнений на другие.

11. Принцип коллегиального взаимодействия в процессе сопровождения детей к школьному обучению обуславливает совместную деятельность субъектов психологического сопровождения на равноправной основе в рамках единой системы ценностей на основе взаимного уважения и коллегиального обсуждения проблем, возникающих в ходе реализации программы.

Эмоциональный контакт с ребенком. Базовые системы связаны не только с познавательной, но и с личностной сферой ребенка. Одним из важных компонентов работы с ребенком является установление эмоционального контакта. Эмоциональное подкрепление в коррекционной работе обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга.

В рамках психологического сопровождения образовательного процесса и в дошкольном учреждении актуальны три основных направления нейропсихологической коррекции:

1. Первое направление – когнитивная нейропсихологическая коррекция, направлено на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в них компонентов. Оно реализует идеи Л.С. Выготского о процессе интериоризации. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах... сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» (Л.С. Выготский). Таким образом, акцент ставится на развитие слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого, где взрослый сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку, выстраивая задания от простых к сложным, от совместного к самостоятельному действию; от опосредованного внешними опорами интериоризированного действия к

развернутому поэлементному действию и, наконец, к свернутому действию.

2. Второе направление нейропсихологической коррекции связано с идеей “замещающего онтогенеза” (А.В. Семенович, 2003) и нацелено на формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций. В нем используются методы моторной коррекции или телесно-ориентированные методы, направленные на восстановление контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, развитие невербальных компонентов общения, а также собственно когнитивные методы, направленные на преодоление трудностей усвоения школьных знаний и формирование ВПФ. Обе группы методов применяются в едином комплексе, с их последующей интеграцией и с учетом взаимодополняющего влияния. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций. Так как сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса отдается предпочтение именно двигательным методам, которые активизируют мозговой метаболизм и являются триггерным механизмом восстановления взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Развитие базальных функций праксиса, гнозиса, памяти, а также процессов саморегуляции создает базовые предпосылки для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математическими знаниями и волевой регуляцией психической деятельности.

Методика «замещающего онтогенеза» представляет собой трехуровневую систему:

- «уровень активации, энергосбережения и статокинестетического баланса психических процессов»;
- «уровень операционального обеспечения сенсомоторного взаимодействия с внешним миром»;

– «уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов».

3. Третье направление основано на интегративном подходе. Развитие коррекционной работы на современном этапе приводит к созданию интегративных программ, где используются в той или иной мере приемы и методы нейропсихологической коррекции.

Использование телесно-ориентированных, нейропсихологических и кинезиологических методов и приемов в работе с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению.

Психосоматическое развитие ребенка сквозь призму культурно-исторического подхода Л. С. Выготского можно рассматривать как процесс закономерного становления механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов. Содержание этого процесса является основание знаково-символических форм регуляции, трансформирующей природы заданные потребности (пить, есть и др.), телесные функции (дыхание, реакция боли) или создающей новые психосоматические феномены (образ тела, образ боли, самочувствие). Формами внедрения психологической регуляции в телесные феномены являются телесные действия, имеющие план открытого поведения и потому формирующиеся по социально заданному эталону, смысловые структуры и эмоциональные переживания (отношение к телесному феномену) [3].

Работа с сегментами тела – телесно-ориентированная терапия, направленная на последовательную проработку сегментов тела. Задача телесно-ориентированного подхода – распускание мышечных зажимов. Мышечные зажимы организуются в семи основных защитных сегментах, которые располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота, таза. Основным способом распускания мышечных зажимов на соответствующем уровне является предварительное максимальное напряжение мышц основных сегментов тела.

Телесное взаимодействие является способом поддержания контакта и выхода из него, учит понимать другого человека, таким образом, развивая чувство эмпатии и приятия, что является особенно ценным в детской среде.

Важным моментом социализации ребёнка является его способность контролировать телесные проявления и тесно связана с формированием основных черт психики. У ребёнка возникает ощущение возможности использовать своё тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром. Он учится доверять своему телу, собственным впечатлениям, различать эмоции, усваивает приёмы самоконтроля.

Нейропсихологические игры развивают и корректируют механизмы мозговой деятельности ребенка, помогают развивать у них способность к произвольному планированию своих действий, позволяют повысить концентрацию внимания, продуктивно его распределять, научиться регулировать, контролировать и управлять своими психическими процессами.

Для более эффективной коррекционной и развивающей работы целесообразно добавлять к нейропсихологическим упражнениям кинезиологические упражнения.

Кинезиология включает в себя учение о развитии ребенка и взрослого через естественные физические движения, способствующие оптимизированию деятельности мозга и тела, служащие гармоничному развитию личности. Именно они позволяют создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта. Развитие интеллекта напрямую зависит от сформированности взаимодействия полушарий головного мозга. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются, мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой

и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев.

Организация взаимодействия всех участников образовательных отношений в вопросах подготовки детей к школьному обучению, в том числе посредством видеометода и месенджеров.

В ФГОС ДО говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольного учреждения, повышение культуры педагогической грамотности семьи.

В соответствии с ФГОС ДО, детский сад обязан:

- информировать родителей (законных представителей) и общественность относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, а также о Программе, и не только семье, но и всем заинтересованным лицам, вовлечённым в образовательную деятельность;
- обеспечить открытость дошкольного образования;
- создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;
- поддерживать родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья;
- обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;
- создавать условия для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы, в том числе в информационной среде, а также для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией.

Однако привлечь родителей к сотрудничеству, часто бывает не простой задачей. Поэтому наряду с совершенствованием традиционных форм, оптимизации методов и содержания коррекционно-речевой работы происходит активный поиск новых, вариативных форм организации логопедической и психологической помощи семьям воспитанников непосредственно в детском саду и в дистанционном формате, ориентированных на специфику коррекционной работы с детьми.

Принимая во внимание всё вышесказанное и, проанализировав специфику запросов на услуги дошкольных учреждений со стороны родителей, мы считаем, наиболее эффективными формами работы с родителями – организация интегрированных и дистанционных мероприятий специалистами ДОО. С их помощью созданы условия для психопрофилактической поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей и родителей, способствующие формированию положительного отношения к ДОО, навыкам общения с взрослыми и сверстниками.

Нами отмечено, что применение видео метода в работе специалистов с родителями значительно повышает заинтересованность и активность со стороны родительской общественности к вопросам развития и обучения детей, работе специалистов и педагогов, а также расширяет границы общения между участниками образовательных отношений. С помощью видео метода, сотрудники дошкольного учреждения в интересной форме могут донести до родителей информацию рекомендательного, просветительского, профилактического, консультативного, обучающего характера, а родители, в свою очередь, могут воспользоваться этой информацией в удобное для них время и в любом месте, вооружившись доступным гаджетом.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей и педагогов специалистами необходимо осуществлять в нескольких направлениях: диагностика, консультирование, просвещение, профилактика.

С научной точки зрения психологическая диагностика участников образовательного процесса – это одна из областей психологии, применяющая различные методы тестирования и измерения особенностей личности для выявления и диагностирования истинного психологического состояния человека с интеграцией и анализом результатов.

Цель: получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательного образовательного процесса.

Среди существующих методов психологической диагностики детей, родителей и педагогов можно выделить наиболее часто используемые – на основе косвенного или прямого наблюдения, объективные, опросные (анкета, интервью), экспериментальные. Все эти методы имеют одну конечную цель – понять, на какие аспекты психологического состояния респондента следует обратить внимание. Какой из методов рационально применить, психолог решает в каждом отдельном случае в зависимости от задач и объекта исследования. Любое психодиагностическое обследование детей включает в себя несколько этапов. В первую очередь это сбор данных, анализ и интерпретация полученной информации, а также составление психологического диагноза и прогноза.

Психологическая диагностика детей позволяет выявить индивидуально-психологические особенности ребенка, а также оценить уровень его личностного и интеллектуального развития. Так как основные качества человека закладываются еще в раннем детстве. Именно на этом этапе родителям стоит обращать особое внимание на

поведение своего ребенка и при возникновении сложных ситуаций искать способы их решения.

Консультативная деятельность – это оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

Цель: оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития.

Психологическое консультирование, помогает правильно понимать себя, должным образом оценивать свои мысли и поступки, узнать и использовать во благо свои сильные и слабые стороны, принимать правильные решения и нести за них ответственность, вырабатывать и претворять в жизнь дела, которые позволяют максимально эффективно управлять ей и делать ее лучше.

Необходимо учитывать, что речь идет о помощи участникам воспитательно-образовательного процесса, не имеющим патологических нарушений, т.е. находящимся в рамках медико-биологической нормы, но встретившимся с какими-либо трудностями психологического характера. Это могут быть проблемы детей (неуверенность в своих силах, негативизм, страхи и пр.), воспитанников (дезадаптация, неуспеваемость, отклоняющееся поведение), взрослых (низкая самооценка, конфликтные отношения с окружающими, нарушение детско-родительских отношений).

При работе с родителями и педагогами продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, имеющая своей целью повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа осуществляется через различные формы консультаций:

групповые или индивидуальные, тематические или по запросу, offline или online формата. Консультирование предполагает активную позицию консультируемого, совместную проработку имеющихся затруднений и поиск оптимальных способов решения. Другими вариантами работы с родителями является разработки домашних игротек для родителей, в которых очень коротко предлагалась необходимая родителям психологическая информация, а также очное и заочное участие родителей воспитанников в проектах.

Психологическое просвещение является разделом профилактической деятельности специалиста-психолога, направленной на формирование у участников образовательных отношений положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога и расширение кругозора в области психологического знания.

Цель: создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей, а именно:

- актуализация и систематизация имеющихся знаний;
- повышение уровня психологических знаний;
- включение имеющихся знаний в структуру деятельности.

Главная задача и смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы знакомить участников образовательных отношений с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка, популяризовать и разъяснять результаты психологических исследований.

Для психологического просвещения используются различные способы:

- вербальные (беседа, лекция, тематический семинар, видео выступление);

– невербальные (интернет и размещение тематической информации на web-сайтах, в меседжерах, памятки, брошюры, стенгазеты и т. п.)

Психологическое просвещение не ограничивается общими сведениями по детской психологии, а также опирается на результаты изучения конкретных особенностей детей конкретного учреждения, учитывает традиции и местные условия, квалификацию и особенности педагогического коллектива, своеобразие детей и родителей.

Профилактическая деятельность – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей, по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития, а также формирование у педагогов, воспитанников и их родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создание условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности.

Психологическая профилактика направлена на:

– сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на этапе окончания дошкольного детства;

– соблюдение в дошкольном учреждении психологических условий, необходимых для полноценного психологического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;

– своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;

– профилактику эмоционального выгорания педагогов дошкольного учреждения.

Вышеперечисленные виды деятельности психолого-педагогического сопровождения помогают оказывать своевременную квалифицированную консультативно-методическую, диагностическую, коррекционную помощь детям, родителям и педагогам по вопросам развития, обучения и воспитания.

Таким образом, анализ условий психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста показал, что осуществление психолого-педагогического сопровождения подготовки детей к школьному обучению в контексте индивидуально-дифференцированного, личностно-деятельностного и нейропсихологического подходов заключается в организации учебного процесса с учётом возрастных особенностей, в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей, для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса в перестраивании содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности дошкольников, потребности и уровень компетентности родителей воспитанников и педагогов, а также организацию развивающей предметно-пространственной среды с учетом зоны ближайшего развития детей.

Выводы по первой главе

Подводя итог теоретическому обоснованию психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного, мы говорим о том, что психолого-педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе, наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей, с целью его

социализации, где ребёнок выступает субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что психологическая готовность к школе является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики. Центральным новообразованием старшего дошкольного возраста, свидетельствующим о становлении личностной готовности ребенка к решению задач школьного обучения, является формирующаяся субъектная позиция в деятельности, общении и познании. Она характеризуется новыми достижениями и возможностями старшего дошкольника самостоятельно решать широкий круг доступных познавательных, продуктивных, коммуникативных и творческих задач в детской деятельности, развитием познавательных мотивов и положительных личностных социальных ожиданий, связанных с новой школьной позицией.

Осуществление психолого-педагогического сопровождения подготовки детей к школьному обучению в контексте индивидуально - дифференцированного, личностно - деятельностного и нейропсихологического подходов заключается в организации учебного процесса с учётом возрастных особенностей, в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей, для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса, в перестройке содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности дошкольников, потребности и уровень компетентности родителей воспитанников и педагогов, а также организацию развивающей предметно-пространственной среды с учетом зоны ближайшего развития детей.

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики

Теоретическое исследование по проблеме психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста, обусловило необходимость разработки, апробации и подтверждения эффективности соответствующей программы.

Цель эмпирической части исследования: разработать и апробировать программу и условия психолого-педагогического сопровождения подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с выдвинутой целью, опытно-экспериментальная часть работы предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Определить сформированность навыков детей старшего дошкольного возраста, необходимых для обучения в школе.
2. Разработать и реализовать программу и условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школьному обучению.
3. Определить эффективность разработанной программы на основе итоговых результатов апробации.

Соответственно поставленным задачам в структуру исследования были включены три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе нами был проведен констатирующий эксперимент, заключающийся в первичной диагностике готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

На втором этапе, на основании результатов, полученных в ходе первичной диагностики, был проведен формирующий эксперимент, с целью разработки и апробации программы и условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школе на экспериментальной группе.

На третьем этапе был осуществлен контрольный эксперимент, заключающийся в повторной диагностике готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе с целью осуществления проверки эффективности разработанной и апробированной программы и условий.

Исследовательская работа проводилась в МБДОУ «ДС № 481 г. Челябинска».

В исследовании приняло участие 50 детей в возрасте 6-7 лет, из них 28 человека – девочки, что составило 56 %, и 22 человек – мальчики, 44% соответственно.

Экспериментальная и контрольная группы выбирались исходя из параметров:

- у воспитанников имеются сниженные показатели по результатам диагностики готовности к школьному обучению;
- родители воспитанников согласны принять активное участие в эксперименте;
- воспитанники постоянно посещают дошкольное учреждение.

Методом рандомизации выборочная совокупность нами была сформирована в две группы испытуемых – контрольная и экспериментальная в равном количестве участников.

Для выявления значимости различий в показателях уровня развития ВПФ между экспериментальной и контрольной группой

использовали процентное соотношение данных диагностики между контрольной и экспериментальной группами.

Понимая психологическую готовность ребенка к школе как многокомпонентное образование, складывающееся из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника, нам необходимо согласиться с тем, что нет и не может быть единственного теста, измеряющего готовность ребенка к школе, необходимо за основу взять комплекс тестов.

Основой нашей исследовательской работы послужила методика Л.А. Ясюковой «Изучение готовности детей 6-7 – летнего возраста к школьному обучению» (прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе).

Методика является первой частью психолого-социальной технологии оптимизации обучения и развития школьников, разработанной специалистом в области школьной психодиагностики, кандидатом психологических наук Л. А. Ясюковой.

На основании анализа процесса учебной деятельности автором был подобран диагностический комплекс, позволяющий оценить индивидуально-психологические особенности, которые обеспечивают успешность обучения и развития ребенка в условиях современной начальной школы.

В диагностике предусмотрен стимульный материал и разработаны бланки фиксации результатов. В состав методики включены субтесты, диагностирующие:

- скорость переработки информации,
- произвольное внимание,
- кратковременную слуховую и зрительную память,
- речевое развитие,

- понятийное и абстрактное мышление,
- особенности преобладающего эмоционального фона, энергетический баланс организма ребенка и адаптационные возможности,
- личностный потенциал обучения (самооценку, эмоциональные установки по отношению к школе, обстановку в семье и др.).

Основу диагностики представляют тесты, позволяющие проанализировать особенности интеллекта ребенка, оценить степень сформированности мышления в понятиях, которое необходимо для успешного обучения и дальнейшего полноценного развития ребенка в школе.

Прогрессивные матрицы Равена, входящие в диагностический комплекс, используются для того, чтобы выяснить реальный потенциал обучаемости детей, которые при педагогическом собеседовании, а также по речевым тестам оцениваются как недостаточно подготовленные к обучению в школе.

Результаты методики позволяют определить степень готовности ребенка к школьному обучению, прогнозировать проблемы в обучении и адаптации. Автор методики дает подробные рекомендации, направленные на профилактику возможных или коррекцию уже имеющихся осложнений школьной адаптации. Методика рассчитана на широкий круг практических психологов, работающих в сфере образования и здравоохранения.

Прогностическая валидность методики оценивалась в результате лонгитюдных обследований.

Диагностический комплекс состоит из двух методических блоков:

Первый блок методик предназначен для группового тестирования. В него входят:

1. Гештальт-тест Бендер (зрительно-моторная координация),

2. Тест Тулуз-Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности);
3. Тест Равена (субтесты А и В – визуальное линейное и структурное мышление);
4. Проективный рисуночный тест «Рисунок семьи» (личностные особенности, самооценка, семейная атмосфера и т. п.);
5. Проективный рисуночный тест «Дерево» (личностные особенности, самооценка, семейная атмосфера и т. п.).

Поскольку исследование уровня готовности детей к школе по методике Л.А. Ясюковой целесообразно проводить в два этапа, мы начали исследование с группового этапа. Для исследователя это поспособствовало благоприятному знакомству с детьми, проведению наблюдения за ними для выявления индивидуальных особенностей каждого из участников эмпирической работы.

Групповое тестирование не должно проводиться в игровой форме. Это позволит выяснить готовность детей к восприятию объяснений педагога и способность самостоятельно работать по общей инструкции. Если по каким-либо причинам организовать групповое тестирование невозможно, допускается проведение перечисленных методик в режиме индивидуального тестирования. Однако прогностичность полученных результатов в этом случае будет несколько снижена. Тесты требующие концентрации внимания и активизации мыслительной деятельности целесообразно проводить в первой половине дня, при этом необходимо убедиться, что все дети здоровы и находятся в хорошем настроении. Рисуночные тесты проводятся в любое время.

Тестирование дошкольников проводилось в группах по 6-8 человек. Дети рассаживались по одному за столы так, чтобы видеть доску.

Продолжительность группового тестирования длилось от 20 до 40 минут в зависимости от объема группы и способностей детей.

Порядок предъявлении методик:

1. Тест Тулуз-Пьерона;
2. Тест Равена (серии А и В);
3. Гештальт-тест Бендер;
4. Тест Коха «Дерево»;
5. Тест «Рисунок семьи».

Для выполнения работы детям потребовались только ручки, листы бумаги А4. Бланк с корректурной пробой Тулуз-Пьерона, стимульный материал к тесту Равена (две прозрачные кассы среднего размера: в одной кассе – задания серии А, в другой – задания серии В), образец для срисовывания теста Бендер. Для проведения рисуночных тестов требовался простой лист бумаги стандартного размера.

Второй блок методик предназначен для индивидуальной работы с ребенком. Его цель – выяснить потенциальные возможности ребенка, уточнить проблемные моменты в его развитии. В этот блок входят методики:

- 1.Кратковременная речевая память.
- 2.Кратковременная зрительная память.
- 3.Интуитивный речевой анализ-синтез.
- 4.Речевые аналогии.
- 5.Произвольное владение речью:
 - исправление семантически неверных фраз;
 - восстановление предложений;
 - завершение предложений.
- 6.Визуальные аналогии.
- 7.Абстрактное мышление.
- 8.Тест Тэммл - Дорки.
- 9.Тест Люшера.

Тестирование проводилось в отдельном кабинете индивидуально в виде беседы 15-30 минут (в зависимости от уровня интеллектуального

развития ребенка). В процессе индивидуальной работы важно, как можно подробнее, фиксировать все особенности ответов и поведения ребенка. Инструкции к индивидуальным заданиям абсолютно одинаковы для всех детей. Точно воспроизводятся предложенные варианты инструкций. По результатам многократного тестирования именно такие формулировки представляются оптимальными.

Порядок предъявления тестовых заданий:

1. Кратковременная речевая память.
2. Кратковременная зрительная память.
3. Интуитивный речевой анализ-синтез.
4. Речевые антонимы.
5. Речевые классификации.
6. Речевые аналогии.
7. Произвольное владение речью:
 - исправление семантически неверных фраз;
 - восстановление предложений;
 - завершение предложений.
8. Интуитивный визуальный анализ-синтез.
9. Визуальные классификации.
10. Визуальные аналогии.
11. Абстрактное мышление.
12. Тест Тэммл-Дорки-Амен,
13. Цветовой тест Люшера.

Стимульный материал, необходимый для индивидуального проведения заданий с 1 по 11, находится в большой прозрачной кассе. Стимульный материал к тесту Тэммл-Дорки-Амен лежит в двух прозрачных кассах, так как имеет два варианта – для мальчиков и для девочек. Цветовые карточки к тесту Люшера хранятся в специальном футляре.

Порядок предъявления заданий не меняется так как, выполняя

задания в данной последовательности, дети не утомляются и работают с удовольствием. Результаты обработки отражаются на Бланке фиксации результатов в специальной таблице под заголовком «Психологическая характеристика». В этой таблице перечислены все измеряемые показатели, характеризующие готовность ребенка к школе.

По итогам обработки результатов напротив каждого показателя в соответствующей колонке ставится крестик. Колонка отражает уровень развития соответствующего психологического качества. На основе статистического анализа результатов диагностики готовности детей к школе, а также последующих лонгитюдных исследований их обучаемости и выделено пять зон, отражающих уровень развития каждого психологического качества: уровень патологии, уровень слабого, среднего, хорошего и высокого развития.

Уровень развития перечисленных в таблице психологических качеств определяется путем сравнения индивидуальных результатов тестирования с нормативными данными.

Зона I – Уровень патологии. Свидетельствует о нарушении формирования психических процессов, об аномалиях развития, в основе которых могут лежать осложнения физиологического или неврологического характера, различные травмы и хронические заболевания.

Зона II – Слабый уровень, или субнорма. Свидетельствует о недостаточном развитии психических процессов. Требуется объединения усилий психолога, родителей и педагогов для оказания помощи ребенку.

Зона III – Средний уровень, или норма. Минимально необходимый для детей, поступающих в школу, и достаточный для начала обучения по общеобразовательной программе.

Зона IV – Хороший уровень. Позволяет детям самостоятельно успешно учиться в школе, является необходимым и достаточным для обучения по гимназическим, усложненным и расширенным программам,

а также по программе Л.В. Занкова.

Зона V – Высокий уровень. Редко встречается и свидетельствует о незаурядности ребенка.

Таблица 1 – Тесты, включенные в методику Л.А. Ясюковой

№ раздела	Название психодиагностических методик	Показатели/уровни
1	2	3
1	Тест Тулуз-Пьерона	Объем и качество произвольного внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение), нарушения внимания, имеющие нейрофизиологическую основу (ММД)
2	Тест Равена (серии А и В)	Визуальное линейное и структурное мышление
3	Гештальт-тест Бендер	Зрительно-моторная координация
4	Тест Коха «Дерево»	Личностные особенности, самооценка ребенка
5	Тест «Рисунок семьи»	Личностные особенности, самооценка, семейная атмосфера
6	Кратковременная речевая память	Количество слов, запоминаемых на слух
7	Кратковременная зрительная память	Количество запоминаемых образов
8	Речевые антонимы	Подбор антонимов
9	Речевые классификации	Дополнение классификационных групп; Нахождение обобщающего слова
10	Произвольное владение речью	Исправление семантически неверных фраз; Восстановление предложений; Завершение предложений.
11	Визуальное линейное мышление	Характеризует умение мыслить образами, умение отображать свои и чужие слова в наглядном виде, а именно рисунками, схемами, графиками, таблицами. Визуальное мышление помогает лучше запоминать нужную информацию (ведь образ всегда оставляет большее впечатление, чем просто написанные слова).
12	Визуальное структурное мышление	
13	«Интуитивный речевой анализ – синтез»	Личный опыт ребенка и, соответственно, связан с его возможностью самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Это мышление необходимо, как база, для усвоения школьных знаний.
14	«Интуитивный визуальный анализ – синтез»	
15	«Речевые аналогии»	Характеризует способность ребенка учиться. Благодаря этому типу мышления ребенок понимает суть правил, законов, формул, видит зону их применения и может использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным в них алгоритмом.
16	«Визуальные аналогии»	
17	«Интуитивный речевой анализ – синтез»	Характеризует умение видеть истинную суть явления, способность отыскать причину происходящего, умение предвидеть последствия, навык обращения с информацией, умение ее систематизировать, способность выстраивать полную картину происходящего. Показатель того, как ребёнок самостоятельно рассуждает, делает выводы, сопоставляет, сравнивает, анализирует, находит частное и общее, устанавливает простые
18	«Речевые классификации»	
19	«Речевые аналогии»	

		закономерности.
20	«Интуитивный визуальный анализ – синтез»	Характеризует оперирование образами-представлениями предметов или их изображений, при этом может воссоздаваться все многообразие различных фактических характеристик предметов.
21	«Визуальные классификации»	
22	«Визуальные аналогии»	

Продолжение таблицы 1

1	2	3
23	Абстрактное мышление	Определение способности ребенка выделять различные формальных признаки (количественные, интервальные, функциональные) и возможности оперирования ими.

Таким образом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое обследование детей по представленным выше методикам. По результатам первичной диагностики готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе в общей выборке исследования были получены следующие данные.

«Прогрессивные матрицы Равена». Уровень развития линейного и структурного визуального мышления говорит об умении ребёнка пользоваться рисунками, графиками, схемами и другими вспомогательными материалами при усвоении нового материала.

Данный тест предназначен для исследования:

– линейного мышления (мыслительные операции сравнения различных изображений и их деталей, а также восстановление изображения по фрагментам).

Результаты данного теста до формирующего этапа:

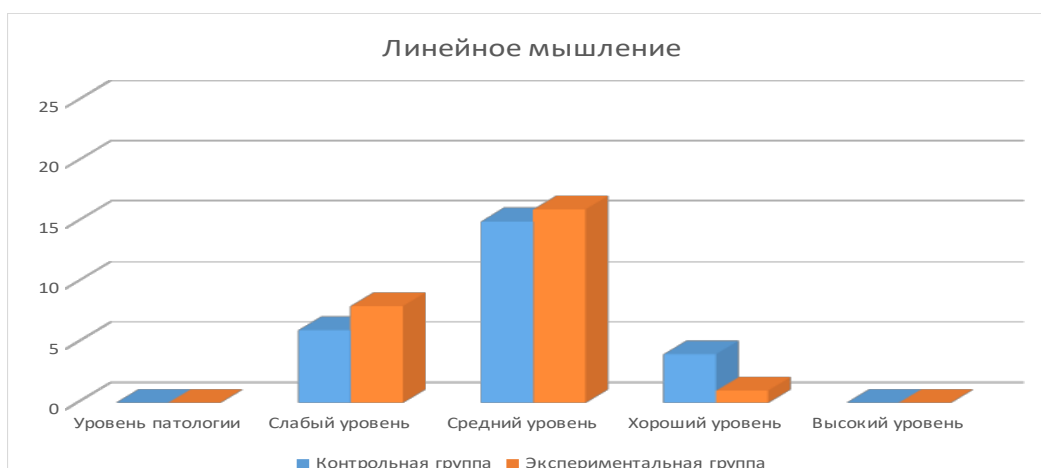


Рисунок 1 – Линейное мышление

– структурного мышления (способность мыслить по аналогии).

Результаты данного теста до формирующего этапа:

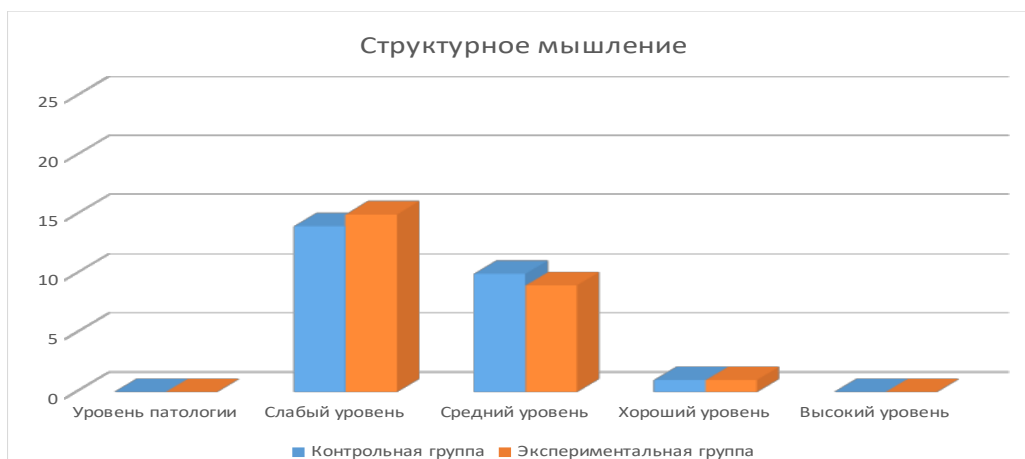


Рисунок 2 – Структурное мышление

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 4 человек КГ (8%), 1 ребенка ЭГ (2%) и у 1 человека КГ (2%), 1 человека ЭГ (2%) на момент обследования уровень линейного и структурного (соответственно) развития относится к IV уровню. Эти дети смогут успешно использовать наглядный вспомогательный материал при возникновении трудностей.

У 15 человек КГ (30%), 16 человек ЭГ (32%) и у 10 человек (20%), 9 человек ЭГ (18%) на момент обследования уровень линейного и структурного (соответственно) относится к III зоне. Эти дети будут

лучше воспринимать материал с опорой на наглядность, но возникнут трудности в самостоятельном использовании рисунков, схем, графиков и т.д.

Особое внимание следует обратить на детей, чьи показатели уровня линейного мышления 6 человек КГ (12%), 8 человек ЭГ (16%) и структурного мышления 14 человек КГ (28%), 15 человек ЭГ (30%) (соответственно) находится в пределах II зоны. При использовании наглядного материала во время объяснения уроков эффективности не даст. Необходимо обратить внимание на показатели других тестов этих детей с целью выявления и коррекции возможных проблем.

«Гештальт – тест Бендер» предназначен для анализа процесса зрительно-моторной координации и его нарушений. Уровень развития зрительно-моторной координации говорит о том, как ребенок умеет срисовывать или списывать с образца. Успешное выполнение такого рода заданий возможно при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок, которые ребенок допускает при списывании с доски или из учебника.

Результаты данного теста до формирующего этапа:



Рисунок 3 – Зрительно-моторная координация

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 17 детей КГ (34%) и 18 детей ЭГ (36%) недостаточный уровень сформированности зрительно-моторной координации. Значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных отделов головного мозга, что может быть следствием органических поражений, соответственно, правой или левой теменных областей. Слабое развитие зрительно-моторной координации (зона II) чаще всего связано с функциональными отклонениями в деятельности мозга (ММД). В этом случае необходимо рекомендовать родителям ребенка консультацию и обследование у невролога.

У 8 человек КГ (16%) и 7 человек ЭГ (14%) – средний уровень развития зрительно-моторной координации, эти показатели находятся в пределах условно-возрастной нормы. 1 человек КГ (2%) – справился с данным заданием, можно считать связь между зрительным анализом и движением руки у этого ребенка сформирована.

«Скорость переработки информации, внимательность». Этот тест позволяет определить объем и качество произвольного внимания (концентрацию, устойчивость, распределение, переключение), нарушения внимания, имеющие нейрофизиологическую основу (ММД). Также этот тест дает информацию и о более общих характеристиках работоспособности, таких как вработываемость, утомляемость, продолжительность цикла устойчивой работоспособности, периодичность отвлечений и перепадов скорости работы.

– скорость переработки информации до формирующего этапа:

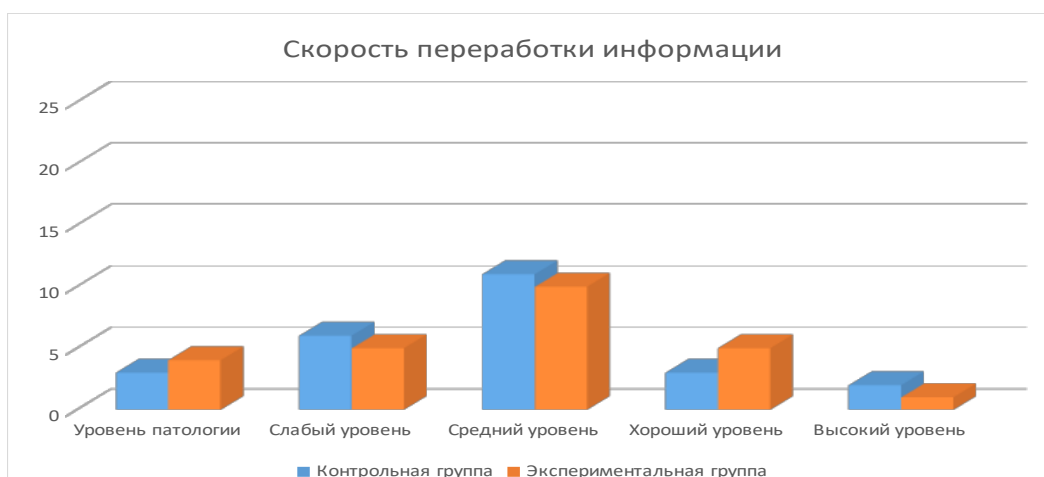


Рисунок 4 – Скорость переработки информации

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 2 человек КГ (4%), 1 человека ЭГ (2%) и 3 человек КГ (6%), 5 человек ЭГ (10%) на момент обследования высокий (V) и хороший (IV) уровень скорости переработки информации (соответственно).

У 11 человек КГ (42%), 10 человек ЭГ (20%) на момент обследования уровень скорости переработки информации относится к III зоне. Детей необходимо обучать методам речевого самоконтроля.

Особое внимание следует обратить на детей, чьи показатели скорости переработки информации 6 человек КГ (12%), 5 человек ЭГ (10%) – II уровень, 3 человека КГ (6%), 4 ребенка ЭГ (8%) – I уровень. Эти показатели могут свидетельствовать о высокой вероятности ММД. Тогда нужно направить ребенка к невропатологу. Рекомендуется обратить внимание на результаты других тестов (Рисунок дерева, скорость ответов в индивидуальной беседе, анализ энергозатрат организма) этих детей с целью выявления и коррекции возможных проблем.

- внимательность до формирующего этапа:



Рисунок 5 – Внимательность

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 3 человек КГ (6%) высокий уровень скорости внимательности, а у 1 ребенка КГ (2%) и 2 человек ЭГ (4%) хороший уровень внимательности, что соответствует IV – V уровням. В этом случае поводов для беспокойства нет. Если ребенок все же будет допускать ошибки, их уже нельзя считать случайными – по невнимательности. Причина ошибок – в незнании или непонимании материала.

У 15 человек КГ (30%) и 16 человек ЭГ (32%) на момент обследования уровень внимательности относится к III зоне. Возможно, эти дети будут допускать ошибки по невнимательности, в этом случае, необходимо обучение детей методам речевого самоконтроля.

Особое внимание следует обратить на детей, чьи показатели внимательности находятся в слабой зоне 4 человека КГ (8%), 4 человека ЭГ (8%), а у 2 человек КГ (4%) и 3 человек ЭГ (6%) – I уровень внимательности, что соответствует зоне патологии, что может свидетельствовать о высокой вероятности ММД. В этом случае необходимо направить ребенка к невропатологу. Рекомендуется обратить внимание на результаты других тестов (Рисунок дерева, скорость ответов в индивидуальной беседе, анализ энергозатрат

организма) этих детей с целью выявления и коррекции возможных проблем.

«Кратковременная речевая память». Этот тест направлен на определение способности ребенка воспринимать информацию на слух в процессе урока.

Результаты данного теста до формирующего этапа:

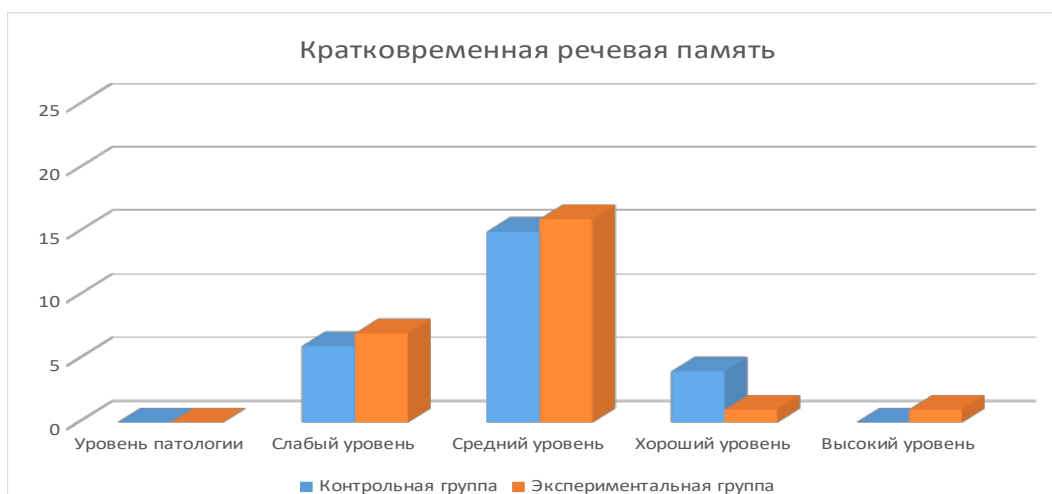


Рисунок 6 – Кратковременная речевая память

Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что у 1 ребенка ЭГ (2%) высокий уровень кратковременной речевой памяти, у 4 детей КГ (8%), 1 ребенка ЭГ (2%) – хороший уровень и у 15 детей КГ (30%), 16 детей ЭГ (32%) – средний уровень развития кратковременной речевой памяти, и они успешно справились с заданием. Это говорит о сформированности у них речевой памяти.

6 детей КГ (12%), 7 человек ЭГ (14%) – слабый уровень. Если ребенок запоминает меньше трех слов, он будет не сразу понимать объяснения учителя или обращенные к нему вопросы, если каждую фразу ему не повторят 2-3 раза. Особые сложности ребенок будет испытывать при восприятии нового материала. Необходимо обратить внимание на результаты других тестов (Тулуз-Пьерона, мотивационная готовность, зрительная память, тест тревожности, рисунок дерева) с целью выявления и коррекции возможных проблем.

«Кратковременная зрительная память». Тест позволяет определить способность ребенка воспроизвести зрительно представленную информацию и получить дополнительную информацию об особенностях его зрительной памяти.

Результаты данного теста до формирующего этапа:

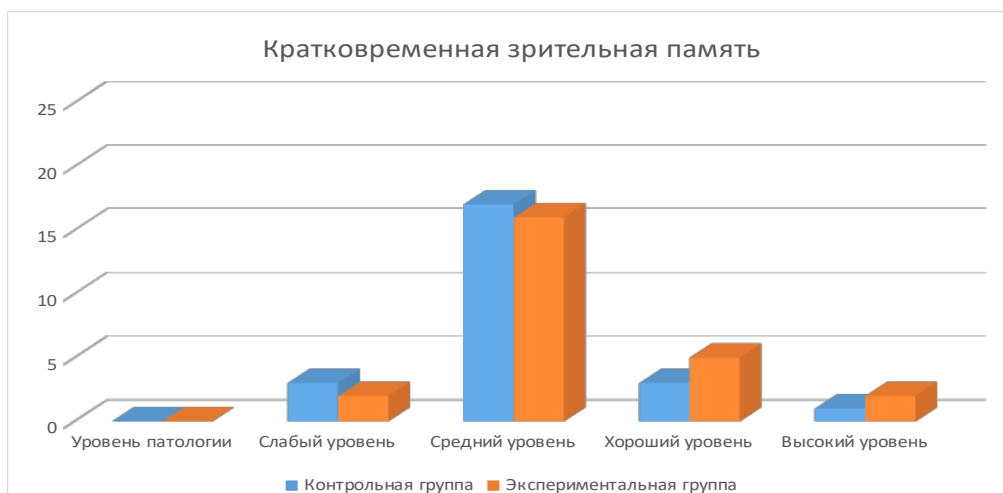


Рисунок 7 – Кратковременная зрительная память

Из полученных результатов, представленных в таблице видно, 1 ребенок КГ (2%) и 2 ребенка ЭГ (4%) с высокими показателями кратковременной зрительной памяти, у 3 детей КГ (6%), 5 человек ЭГ (10%) – хороший уровень и у 17 детей КГ (34%), 16 человек ЭГ (32%) – средний уровень развития кратковременной зрительной памяти, и они успешно справились с заданием. Это говорит о сформированности у них кратковременной зрительной памяти. Следует отметить, что у 33 детей зрительная память еще не может компенсировать недостатки кратковременной речевой памяти.

У 3 детей КГ (6%) и 2 детей ЭГ (4%) уровень развития зрительной памяти в слабой зоне. Наличие наглядной информации не будет улучшать запоминание материала, напротив ее избытие без достаточных речевых разъяснений может осложнять процессы восприятия и запоминания информации.

«Речевое развитие». Уровень развития этого психологического качества определяется несколькими параметрами: «речевые антонимы», «речевые классификации», «произвольное владение речью». Целью этих тестов является характеристика словарного запаса и грамматического строя речи ребенка (подбор антонимов, дополнение классификационных групп, нахождение обобщающего слова, исправление, восстановление, дополнение предложений).

Результаты данного теста до формирующего этапа:

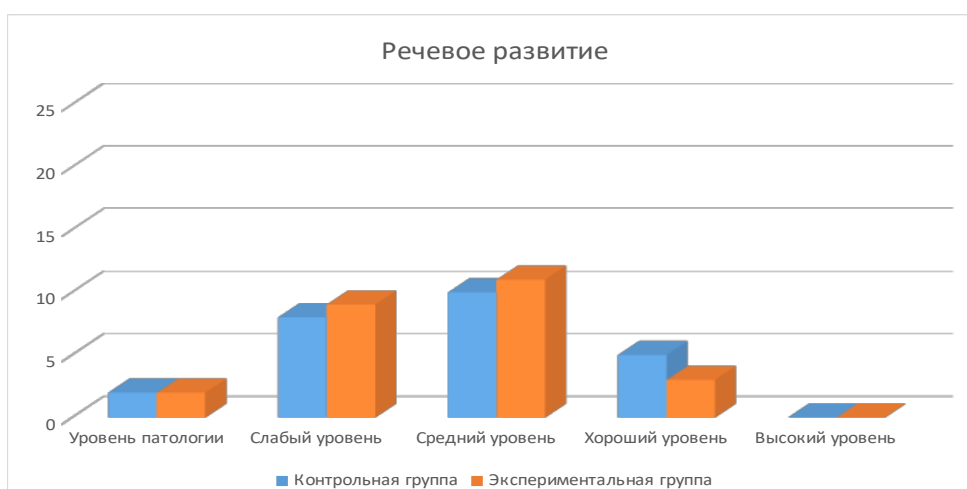


Рисунок 8 – Речевое развитие

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 2 детей КГ (4%) и 2 детей ЭГ (2%) речевое развитие находится в зоне патологии. Этим детям необходима консультация невролога и занятия с учителем-логопедом, у 8 детей КГ (34%) и 9 детей ЭГ (18%) недостаточный уровень сформированности речевых навыков. В основе задержки речевого развития могут лежать осложнения неврологического, физиологического характера. Вероятной причиной проблем в речевом развитии также может быть социально-педагогическая запущенность и высокий уровень тревожности, необходимы консультации невропатолога, логопеда и дефектолога.

У 10 человек КГ (20%) и 11 человек ЭГ (12%) – средний уровень речевого развития. Данные показатели являются достаточными для обучения по общеобразовательной программе в школе.

5 человек КГ (16%) и 3 ребенка ЭГ (6%) – справились с данным заданием. Если у ребенка хорошие показатели мышления, то можно говорить о том, что проблем с обучением в школе у ребенка возникнуть не должно.

«Понятийное интуитивное мышление». Уровень развития этого психологического качества определяется несколькими параметрами: «интуитивный речевой анализ-синтез», «интуитивный визуальный анализ-синтез». Смысл этих заданий заключается в нахождении ребенком лишнего слова и картинки из нескольких представленных ему. Оно основано на личном опыте ребенка и связано с его возможностью самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Это мышление необходимо как база для усвоения школьных знаний. Благодаря этому типу мышления школьные знания не остаются формальными и поверхностными, а "входят" в личный опыт ребёнка, находят применение в его жизни, помогают формировать представление об окружающем мире и осмысливать его.

Результаты данного теста до формирующего этапа:

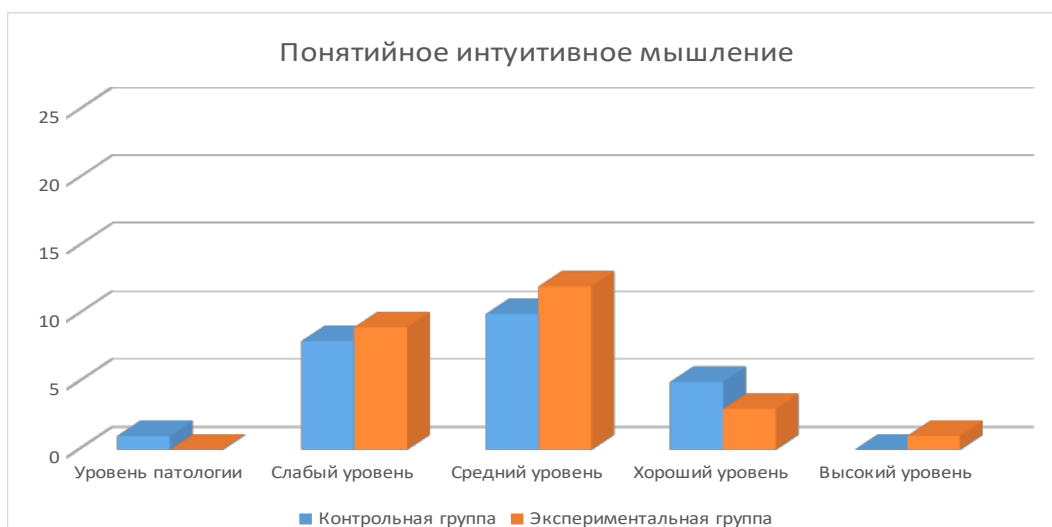


Рисунок 9 – Понятийное интуитивное мышление

Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что у 1 ребенка ЭГ (2%) – высокий уровень, у 5 детей КГ (16%) и 3 детей ЭГ (6%) – хороший уровень, у 10 детей КГ (20%) и 12 детей ЭГ (24%) – средний уровень развития понятийного интуитивного мышления, и они успешно справились с заданием. Дети с высоким и хорошим уровнем интуитивного мышления способны понимать и вписывать в свой личный опыт школьные знания, прогноз для развития полноценного понятийного мышления благоприятный. Показатели детей со средним уровнем интуитивного мышления свидетельствуют о том, что необходимые зачатки для развития полноценного понятийного мышления имеются, но прогноз не ясный.

У 8 детей КГ (16%) и 9 детей ЭГ (18%) уровень развития понятийного интуитивного мышления в слабой зоне, у 1 ребенка (2%) в зоне патологии. Эти дети пока не способны самостоятельно разбираться в каких-либо научных построениях школьной программы, не могут понять суть учебного материала и использовать школьные знания в своем личном опыте.

«Понятийное логическое мышление». Уровень развития этого психологического качества определяется из нескольких параметров: «речевые аналогии», «визуальные аналогии». Анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное логическое мышление. Характеризует способность ребенка учиться и понимать суть правил, законов, формул, используя их на практике.

Результаты данного теста до формирующего этапа:

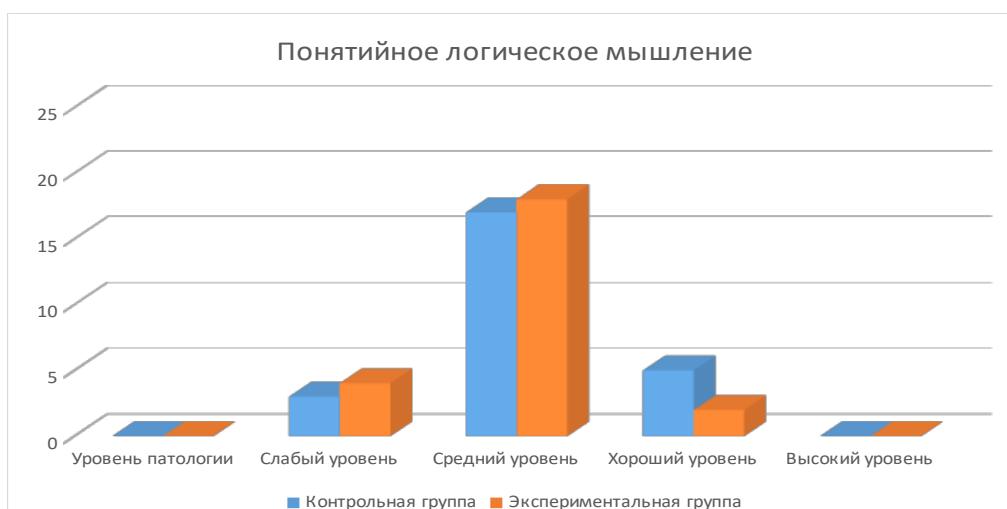


Рисунок 10 – Понятийное логическое мышление

Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что у 5 детей КГ (14%) и 2 детей ЭГ (4%) - хороший уровень, а у 17 детей КГ (70%) и 18 человек ЭГ (36%) – средний уровень развития понятийного логического мышления. Эти дети способны понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело и правильно применять их на практике.

3 ребенка КГ (6%) и 4 человека ЭГ (8%) – слабый уровень. Дети фактически не умеют работать по правилу. Они способны использовать правило в том материале, на котором оно объяснялось, и не способен выполнить аналогичные задания. Либо могут применять правила там, где они не применимы.

«Речевое мышление». Уровень развития этого психологического качества определяется несколькими параметрами: «интуитивный речевой анализ-синтез», «речевые аналогии», «речевые классификации».

Результаты данного теста до формирующего этапа:

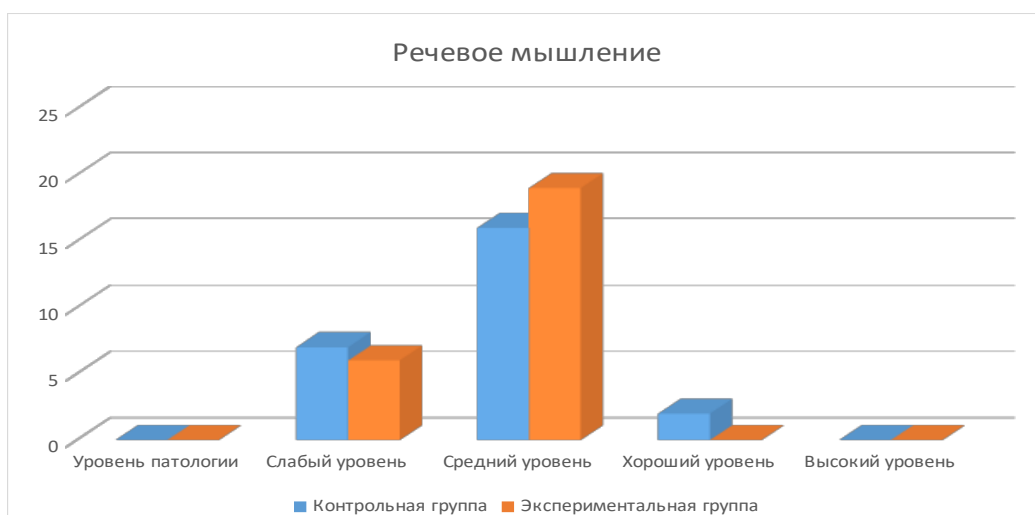


Рисунок 11 – Речевое мышление

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 7 детей КГ (14%) и 6 детей ЭГ (12%) недостаточный уровень сформированности речевого мышления. Это указывает на то, что у детей сформировано только допонятийное мышление, им сложно понять закономерности или способ действия и применить полученные знания на аналогичном задании.

У 16 человек КГ (70%) и 19 детей ЭГ (38%) – средний уровень развития речевого мышления, что говорит о развитии речевого мышления в пределах условно-возрастной нормы.

У 2 детей (4%) хороший уровень, что говорит о развитой самостоятельности мышления. Ребенок если и не сразу видит, как надо выполнять то или иное задание, то, вспоминая и рассуждая, может самостоятельно найти адекватный алгоритм.

«Образное мышление». Уровень развития этого психологического качества определяется из нескольких параметров: «интуитивный визуальный анализ-синтез», «визуальные классификации», «визуальные аналогии». Этот вид мышления говорит о том, как ребёнок воспринимает наглядную информацию.

Результаты данного теста до формирующего этапа:

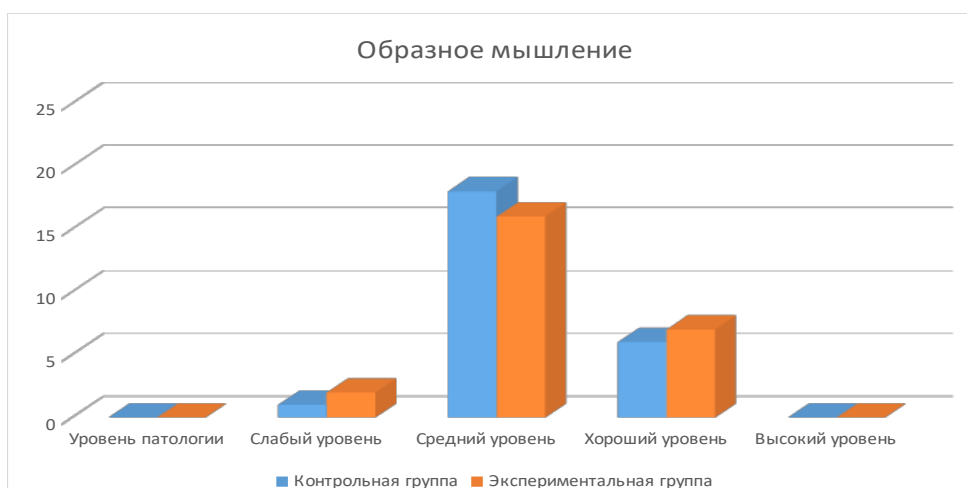


Рисунок 12 – Образное мышление

У 6 детей КГ (12%) и 7 детей ЭГ (14%) – хороший уровень развития, у 18 детей КГ (36%) и 16 человек ЭГ (32%) – средний уровень этого мышления. Это свидетельствует о том, что ребёнок легче воспринимает и усваивает то, что видит, поэтому больше наглядности в объяснениях только улучшит усвоение материала. Характерно решение познавательных задач с опорой на образы памяти, представления восприятия. Основу составляют мыслительные действия – сравнение, анализ, обобщение и модельно-образная форма (соотношение части и целого, связь элементов конструкций). Дети способны на обобщение практического опыта, решают задачи в уме, используя обобщенные образы, отображая лишь те особенности предмета, которые помогут найти правильное решение для задачи.

Результаты 1 ребенка КГ (2%) и 2 детей ЭГ (4%) в слабой зоне, детям сложно понимать инструкцию, оперировать образами, совершать мыслительные операции.

«Абстрактное мышление». Суть этого задания заключается в выделении ребенком различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных). Абстрактное мышление говорит о том, как ребёнок может выделять различные

признаки и оперировать ими. В дошкольном возрасте этот вид мышления редко развит хорошо. Пик его развития приходится на школу.

Результаты данного теста до формирующего этапа:



Рисунок 13 – Абстрактное мышление

Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что у 1 ребенка КГ (2%) полностью сформирован уровень абстрактного мышления, у 10 детей КГ (20%) и 10 детей ЭГ (20%) – средний уровень развития абстрактного мышления. Эти дети могут усвоить правило, как некий общий принцип действия, обладают хотя бы в зачаточной форме способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», отвлекаясь от каких-либо конкретных предметов, явлений или ситуаций, то есть от материала, в котором эти отношения выражены.

У 14 детей КГ (28%) и 15 детей ЭГ (30%) можно считать абстрактное мышление еще не сформированным.

«Мотивация» позволяет исследовать мотивационную готовность к школьному обучению. Результаты данного теста до формирующего этапа:



Рисунок 14 – Мотивация

Из полученных данных мы можем увидеть, что только у 3 детей КГ (6%) и 2 детей ЭГ (4%) сформирована мотивационная готовность к обучению в школе. У этих детей развитая потребность в знаниях, умениях, а также стремление к их совершенствованию. Можно прогнозировать успешную адаптацию детей к школе.

У 9 детей КГ (40%) и 11 человек ЭГ (22%) мотивационная готовность к обучению в школе находится в стадии формирования.

У 13 детей КГ (26%) и 12 человек ЭГ (24%) «позиция школьника» еще не сформирована. В случае не сформированности мотивов к учению ребенок очень трудно привыкает к новым условиям, к коллективу и учителю, недостаточно хорошо воспринимает школьный материал, что приводит к дезадаптации.

Проективный рисуночный тест «Рисунок дерева» позволяет определить самооценку ребенка. Результаты данного теста до формирующего этапа:

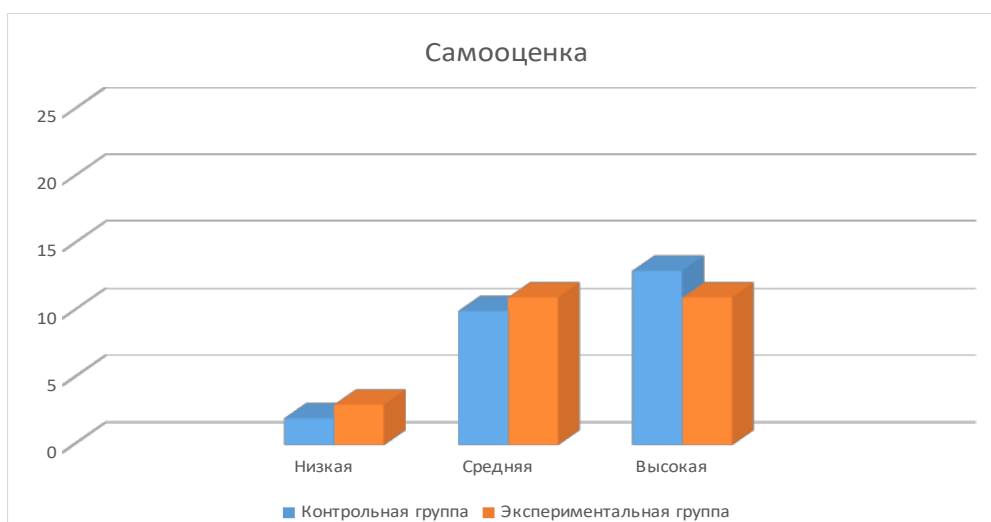


Рисунок 15 – Самооценка

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 2 детей КГ (4%) и 3 человек ЭГ (6%) низкая самооценка. Заниженный уровень самооценки говорит об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Это очень серьёзное нарушение структуры личности, которое может привести к депрессиям, неврозам у детей. Как правило, это связано с холодным отношением к детям, отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается сам ребёнок, который приходит к выводу, что его любят только тогда, когда он хорошо себя ведёт. А так как дети не могут быть хорошими постоянно и уж тем более не могут соответствовать всем притязаниям взрослых, выполнять все их требования, то, естественно, дети в этих условиях начинают сомневаться в себе, в своих силах и в любви к ним родителей. Также не уверены в себе и в родительской любви дети, которыми вообще не занимаются дома. Крайнее пренебрежение ребёнком, как и крайний авторитаризм, постоянная опека и контроль, приводят к сходным результатам.

У 10 детей КГ (20%) и 11 человек ЭГ (22%) самооценка в стадии формирования. Развитие самооценки детей дошкольного возраста зависит от многих факторов. Факторы индивидуальных особенностей самооценки в старшем дошкольном возрасте обусловлены своеобразным

для каждого ребенка сочетанием условий развития. Дети с адекватной самооценкой в большинстве случаев склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины своих ошибок. Они уверены в себе, активны, уравновешенны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, настойчивы в достижении цели. Стремятся сотрудничать, помогать другим, они достаточно общительны и дружелюбны. При попадании в ситуации неудачи пытаются выяснить причину и выбирают задачи несколько меньшей сложности. Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Детям с адекватной самооценкой свойственно стремление к успеху.

У 13 человек КГ (26%) и 11 детей ЭГ (22%) – высокая самооценка, свойственная детям 6-7 летнего возраста. Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в круг представлений о самом себе. Эти дети уже склонны анализировать свой опыт, прислушиваются к оценкам взрослых. В условиях привычной деятельности – в игре, на спортивных занятиях – они уже могут реально оценивать свои возможности. Считается, что завышенная самооценка дошкольника при наличии попыток анализа себя и своей деятельности несет в себе позитивный момент: ребенок стремится к успеху, активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в процессе деятельности.

Эмоциональные установки по отношению к школе. Обстановка дома. Эмоциональный фон. Энергетика. (тест Люшера)

– «настроение». Определение преобладающего настроения ребенка. Тест помогает понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации. Результаты данного теста до формирующего этапа:



Рисунок 16 – Настроение

Мы видим, что у 11 детей КГ (22%), 12 детей ЭГ (24%) доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснить. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно. Преобладание плохого настроения (II зона) не является противопоказанием для обучения ребенка в школе, но свидетельствует о том, что он остро нуждается в психологической (психотерапевтической) помощи. Необходимо понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации.

12 детей КГ (24%) и 10 детей ЭГ (20%) могут и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает, в целом, нормально.

И 2 ребенка КГ (4%), 3 детей ЭГ (6%) веселы, счастливы, настроены оптимистично.

– «энергия». Определение энергетического показателя организма ребенка, его работоспособности. Результаты данного теста до формирующего этапа:



Рисунок 17 – Энергия

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 3 человек КГ (6%), 2 человек ЭГ (4%) на момент обследования хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Переутомление и падение энергетике приводят к тому, что сильные внешние раздражители становятся непереносимыми, причем в разряд «сильных» переходят и те раздражители, которые раньше воспринимались как нормальные. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний (почечной, сердечной, легочной недостаточности и др.), проявляется в низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям. Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление, нарушается адекватность реагирования, снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на школьных успехах. Но чем больше времени ребенок начинает уделять урокам и меньше – отдыху, тем плачевнее бывают общие результаты: к слабой успеваемости добавляется и потеря здоровья. При хроническом переутомлении в первую очередь требуется снижение нагрузок.

У 8 детей КГ (16%) и 7 детей ЭГ (14%) – III зона – компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка.

13 детей КГ (26%), 15 человек ЭГ (30%) показали оптимальную работоспособность. Эти дети отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям. Образ жизни детей позволяет им полностью восстанавливать затраченную энергию.

Показатели 1 ребенок КГ (2%), 1 ребенок ЭГ (2%) находятся в зоне перевозбуждения. Чаще всего, является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, а не в оптимальном для него режиме, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) позволяет исследовать тревожность ребенка по отношению к ряду типичных для него ситуаций общения с другими людьми, а также позволяет обнаружить ряд типичных для 6-7 ребенка фрустраторов. Тип фрустрирующих ситуаций определяется в соответствии с содержанием картинок, на которые ребенок дал негативную реакцию.

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что комфортно чувствуют себя 39 детей (78%) в детском саду, 40 детей (80%) семье и 34 ребенка (68%) сохраняют позитивный эмоциональный настрой по отношению к школе.

Следует обратить особое внимание на 3 детей (6 %), 2 ребенка (4 %), 10 детей (20 %), которые выбрали черные и коричневые цвета в отношении детского сада, семьи и школы. Следует выяснить причины

их эмоционального неблагополучия и оказать им психолого-педагогическую поддержку.

– «тревожность». Тест может служить не только индикатором общего эмоционального состояния ребенка, но и позволяет определить источник напряженности. Результаты данного теста до формирующего этапа:

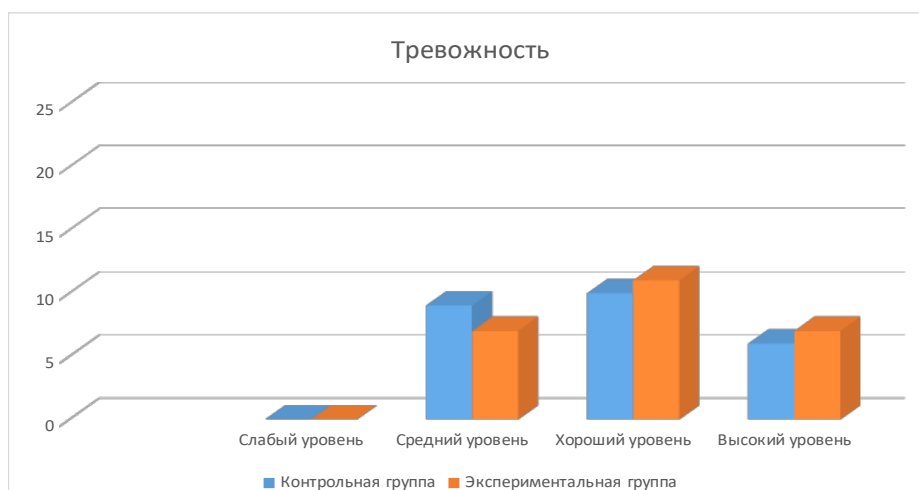


Рисунок 18 – Тревожность

Мы видим, что у 9 детей КГ (18%), у 7 детей ЭГ (14%) средний уровень тревожности. Скорее всего, причин для беспокойства нет. Неопределенные ситуации воспринимаются ребенком в положительном ключе и не содержат эмоционально-дестабилизирующего фактора. В этом случае дополнительный качественный анализ ответов не производится.

У 10 детей КГ (20%) и 11 детей ЭГ (22%) повышенная тревожность. Это свидетельствует о постоянном присутствии какого-то беспокоящего фактора, которому ребенок вынужден противостоять. Действие беспокоящего фактора пока ограничено и еще не определяет общего самочувствия ребенка. Но все чаще ему приходится испытывать напряжение в тех ситуациях взаимодействия, в которых раньше он хорошо себя чувствовал.

6 детей КГ (12%) и 7 детей ЭГ (14%) в зоне высокой тревожности, что свидетельствует о том, что ребенок не может адекватно справляться с возникающими жизненными трудностями и находится в состоянии эмоциональной дестабилизации.

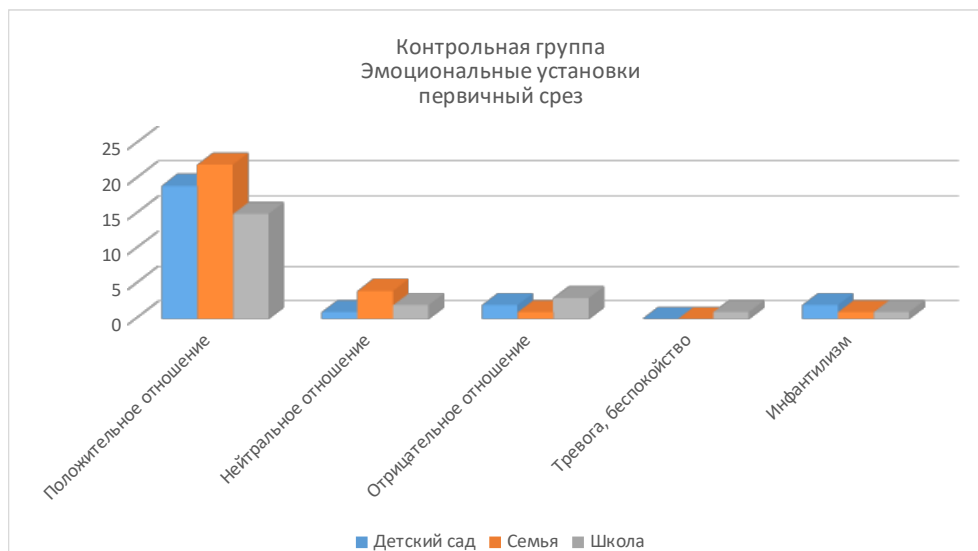


Рисунок 19 – Контрольная группа. Эмоциональные установки



Рисунок 20 – Экспериментальная группа. Эмоциональные установки

В случае повышенной и высокой тревожности (IV и V зоны) необходим качественный анализ ответов для определения тех сфер жизнедеятельности, которые выступают источником повышенной тревоги, осложняя и без того трудный период адаптации ребенка в школе. Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых его

эмоциональное самочувствие оказывается нарушенным, необходимо, в первую очередь, работать не с ним, а с его родителями.

Уровень	Речевое развитие	Мышление							Скорость переработки информации	Внимательность	ЗМК	Речевая память	Зрительная память	Тревожность	Энергия	Настроение	Самооценка	Мотивация
		визуальное линейное	визуальное структурное	интуитивное	логическое	речевое	образное	абстрактное										
патология	4%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	6%	4%	0%	0%	0%	-	-	-	-	-
слабый	16%	12%	28%	18%	6%	14%	2%	28%	12%	8%	34%	12%	6%	-	6%	22%	4%	26%
средний	20%	30%	20%	20%	34%	32%	36%	20%	22%	30%	16%	30%	34%	18%	16%	24%	20%	18%
хороший	10%	8%	2%	10%	10%	4%	12%	2%	6%	2%	2%	8%	6%	20%	26%	4%	-	-
высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	6%	0%	0%	2%	12%	2%	0%	26%	6%
Среднее значение по группе	9,81	7,63	5,39	4,06	4,29	4,97	6,13	1	20,64	1,01	2,44	2,98	5,28	5,44	1,29	14	-	4,38
Норма	10-14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18-29	0,91-0,95	3	3-4	4,5-7	2-5	0,92-1,90	0-18	ВЫС	5-10

Таблица 3 – Уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе контрольной группы детей первичный срез %.

Эмоциональные установки			
Отношение	Детский сад	Семья	Школа
положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)	40%	40%	32%
нейтральное отношение (серый)	2%	6%	4%
отрицательное отношение (черный)	4%	2%	8%
тревога, беспокойство (коричневый)	0	0	2%
инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)	4%	2%	4%

Таблица 4 – Уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе экспериментальной группы детей первичный срез %.

Уровень	Речевое развитие	Мышление							Скорость переработки информации	Внимательность	ЗМК	Речевая память	Зрительная память	Тревожность	Энергия	Настроение	Самооценка	Мотивация
		визуально-личное	визуально-отраженное	интуитивное	логическое	речевое	образное	абстрактное										
патология	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	6%	0%	0%	0%	-	-	-	-	-
слабый	18%	16%	15%	18%	10%	12%	4%	30%	10%	8%	36%	14%	4%	-	4%	24%	6%	24%
средний	22%	32%	18%	24%	36%	38%	32%	20%	20%	32%	14%	32%	32%	14%	14%	20%	22%	22%
хороший	6%	2%	2%	6%	4%	0%	14%	0%	10%	4%	0%	2%	10%	22%	30%	6%	-	-
высокий	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	2%	4%	14%	2%	-	22%	4%
Среднее значение по группе	9,47	7,21	5,53	3,89	3,93	5,11	6,5	0,88	20,78	0,96	2,11	2,83	5,69	5,98	1,5	13,83	-	4,07
Норма	10-14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18-29	0,91-0,95	3	3-4	4,5-7	2-5	0,92-1,90	18-0	ВЫС	5-10

Эмоциональные установки

Отношение	Детский сад	Семья	Школа
положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)	38%	36%	32%
нейтральное отношение (серый)	4%	2%	2%
отрицательное отношение (черный)	2%	6%	10%
тревога, беспокойство (коричневый)	0	0	2%
инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)	6%	6%	4%

Таблица 5 – Сводная таблица уровней развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе контрольной и экспериментальной групп детей первичный срез %.

Уровень	Р е	Мышление	Контрольная группа/экспериментальная группа									
			О к	В н	З М	Р с	З р	Т р	Э н	Н а	С а	М о

	чвое развит ие	визуаль ное ощущение	визуаль ное ощущение	интуити вное	логичес кое	речевое	образно е	абстрактное	орость перера ботки	имате льность	К	чевая память	ительн ая память	евожн ость	ергия	строен ие	мооще нка	тиваци я
патология	4/4	0/0	0/0	2/0	0/0	0/0	0/0	0/0	6/8	4/6	0/0	0/0	0/0	-	-	-	-	-
слабый	16/ 18	12/ 16	28/ 30	18/ 18	6/1 0	14/ 12	2/4	28/3 0	12/ 10	8/8	34/ 36	12/1 4	6/4	-	6/4	22/2 4	4/6	26/2 4
средний	20/ 22	30/ 32	20/ 18	20/ 24	34/ 36	32/ 38	36/ 32	20/2 0	22/ 20	30/ 32	16/ 14	30/3 2	34/3 2	18/1 4	16/1 4	24/2 0	20/2 2	18/2 2
хороший	10/ 6	8/2	2/2	10/ 6	10/ 4	4/0	12/ 14	2/0	6/1 0	2/4	2/0	8/2	6/10	20/2 2	26/3 0	4/6	-	-
высокий	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	4/2	6/0	0/0	0/2	2/4	12/1 4	2/2	0/0	26/2 2	6/4
Среднее значение по КГ	9,81	7,6 3	5,3 9	4,0 6	4,2 9	4,9 7	6,1 3	1	20, 64	1,0 1	2,4 4	2,98	5,28	5,44	1,29	14	-	4,38
Среднее значение по ЭГ	9,47	7,2 1	5,5 3	3,8 9	3,9 3	5,1 1	6,5	0,88	20, 78	0,9 6	2,1 1	2,83	5,69	5,98	1,5	13,8 3	-	4,07
Норма	10- 14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18- 29	0,9 1- 0,9 5	3	3-4	4,5-7	2-5	0,92- 1,90	18-0	Вы С	5-10

Эмоциональные установки - Контрольная группа/экспериментальная группа			
Отношение	Детский сад	Семья	Школа
<i>положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)</i>	40/38	40/36	32/32
<i>нейтральное отношение (серый)</i>	2/4	6/2	4/2
<i>отрицательное отношение (черный)</i>	4/2	2/6	8/10
<i>тревога, беспокойство (коричневый)</i>	0/0	0/0	2/2
<i>инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)</i>	4/6	2/6	4/4

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что показатели контрольной и экспериментальной групп приближены друг к другу.

Мы выявили сниженные показатели в речевом развитии, мышлении, памяти, зрительно-моторной координации, в объеме и качестве произвольного внимания (концентрации, устойчивости, распределении, переключении), нарушения внимания, имеющие нейрофизиологическую основу. Также у этих детей наблюдаются хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность, доминируют плохое настроение и неприятные переживания, заниженный уровень самооценки, что говорит об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.

В заключении можно отметить, все вышеперечисленные показатели несомненно окажут отрицательную роль в школьной жизни ребенка и повлияют как на процесс адаптации к школьному обучению, так и на процесс обучения и социализацию ребенка в будущем.

Наше исследование показало, что для успешной адаптации в школе необходим весь комплекс установленных для обучения характеристик. Поэтому на основании нашей деятельности мы разработали коррекционную программу «Мои возможности». Программа создана для детей, получивших низкие показатели в результате тестирования по уровню школьной готовности. Проведённое нами исследование позволило сделать вывод, что в программу психолого-педагогического сопровождения при подготовке детей к обучению в школе целесообразно включить упражнения по развитию высших психических функций, зрительно-моторной координации, а также игры и упражнения на снятие уровня тревожности, по развитию эмоционально-волевой сферы, личностной сферы, упражнения на восстановление энергобаланса организма, релаксационные упражнения, обогащенные нейропсихологическим материалом.

Наша программа содержит:

1. Введение, в котором прописана актуальность коррекционно-развивающей программы.

2. Пояснительную записку, где прописано для кого она создавалась, цель программы, программные задачи, принципы реализации, а также отмечены участники реализации.

3. Описана возможность реализации в условиях ДОУ, этапы построения занятий.

4. Тематическое планирование разработано в табличной форме, что позволяет оценить возможности занятий. В плане представлены 20 занятий для психологической коррекции с определёнными названиями для конкретизации методического направления работы. Так же прописаны цели и решаемые задачи, последняя графа отражает формы работы и их содержание.

Количество заданий может варьироваться по необходимости их проведения, так же может быть изменено их содержание и адаптировано под потребности детей конкретной коррекционной группы.

2.2 Описание программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе

Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению -прежде всего обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

Концепции готовности к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, АА. Люблинская. Они включают в понятие

готовности к обучению понимание ребенком смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач.

В последние годы в массовом порядке наблюдается стремление многих родителей и педагогов дошкольных учреждений как можно лучше подготовить детей к школе. Но при подготовке к школе не многие взрослые учитывают индивидуальные особенности детей, особенности их здоровья, интересы и возрастные особенности. На сегодняшний день существует большое количество теоретической и методической литературы, касающейся развития ребенка, но единой психологической программы для детей дошкольного возраста нет.

Следует отметить, в настоящее время стали актуальными проблемы здоровья в связи с устойчивой тенденцией ухудшения здоровья детей. Объем познавательной информации для дошкольников достаточно высок, растет доля умственной нагрузки и в режиме дня. Вследствие этого нередко наблюдается переутомление детей, снижение их функциональных возможностей, что отрицательно влияет не только на состояние здоровья дошкольников, но и на перспективы их дальнейшего развития. Ритм современной жизни предъявляет к здоровью человека весьма высокие требования.

Большинство детей, посещающих ДОУ имеют те или иные отклонения в здоровье. Педиатры информируют о том, что у 70% новорожденных выявлены различные перинатальные поражения головного мозга. Подобные отклонения, так или иначе, сказываются на последующем развитии и обучении ребенка. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у детей дошкольного возраста, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в социальном поведении.

Согласно ФГОС дошкольного образования, вступившему в силу с 1 января 2014 года, выпускник дошкольного учреждения при поступлении в школу должен не столько уметь читать, считать, писать, сколько обладать определенным набором качеств, среди которых можно выделить:

- уверенность в собственных силах;
- любознательность;
- способность к волевым усилиям;
- самостоятельность;
- инициативность;
- готовность отвечать за свои поступки;
- доброжелательность;
- уважительное отношение к семье и социуму.

Задача работников образования и родителей способствовать развитию ребенка, его возрастным особенностям и индивидуальным способностям. Нами предпринята попытка обобщить и структурировать различные подходы, касающиеся психического развития ребенка дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей; раскрыть основные закономерности подготовки ребенка к успешному обучению в школе. Это позволит достичь более эффективного взаимодействия между педагогом и психологом.

Представленная программа представляет собой систему подготовки, основой которой является интегрированный курс, объединяющий основные направления, развивающие необходимые качества, навыки, необходимые для обучения в школе, а главное, все занятия проходят в игровой форме, что позволяет детям почувствовать себя активными, самостоятельными, способными решать постоянно усложняющиеся задачи и быстро адаптироваться новой деятельности и незнакомым заданиям.

Программа имеет коррекционно-развивающую направленность. Она ориентирована на развитие психических процессов ребенка, перестройку неблагоприятно сложившихся образований, форм эмоционального

реагирования и стереотипов поведения, реконструкцию обновленных контактов ребенка с миром, а также создание необходимых условий для проявления субъектности дошкольника и его стремления к познанию всего нового. Программа базируется на теории развития высших психических функций, (далее – ВПФ) Л.С. Выготского, теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии и теории нейропсихологической абилитации А.В. Семенович и предполагает построение коррекционно-развивающей работы с ребенком с учетом его индивидуально-типологических нейропсихологических особенностей: состояния высших психических функций, выделении сильных и слабых сторон, компонентов развития высших психических функций.

Игровые ситуации позволяют ребенку приобретать новые знания, умения, навыки, необходимые для обучения в школе. Все упражнения в программе предусматривают постоянное взаимодействие детей друг с другом и взрослым. Таким образом, происходит выработка и тренировка навыков общения и взаимодействия с проработкой невербальных средств общения (интонаций, мимики, движений и т.д.), а также эмоциональной сферы детей.

1. Реализация программы осуществляется при взаимодействии педагогов, родителей и педагога-психолога. Педагоги способствуют развитию ребенка в соответствии с образовательными областями. Родители, находясь в тесном контакте с педагогами ДОО, осуществляют развитие нравственной и эмоциональной сферы ребенка, а также закрепляют навыки, полученные ребенком на занятиях педагога-психолога. Активное участие взрослых, поощрение успехов детей способствует познавательной и коммуникативной активности дошкольников.

Особенностью программы является то, что содержание материала можно использовать на групповых занятиях с детьми, а также адаптировать для работы с ребенком в индивидуальной форме. Подобранные упражнения

могут применяться педагогом-психологом интегрировано с учителем-логопедом в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Для проведения занятий необходима просторная комната, стены которой оклеены обоями или окрашены в мягкие пастельные тона, на полу ковер. Целесообразно использование аудиовизуальной техники: проигрывателя, диапроектора, магнитофона.

Цель программы: устранение искажений в психическом развитии ребенка, перестройка неблагоприятно сложившихся образований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения.

Задачи программы:

1. Способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, получению навыков овладения собственными переживаниями и эмоциональными состояниями.

2. Способствовать преодолению негативных личностных проявлений: неорганизованности, агрессивности, конфликтности, обидчивости, импульсивности, неуверенности, тревожности и др.

3. Способствовать развитию позитивной «Я-концепции», адекватной самооценки, повышение уверенности в себе.

4. Способствовать развитию произвольности психических процессов, познавательной активности и самостоятельности, навыков самоконтроля и регуляции поведения.

5. Способствовать развитию пространственных представлений, двигательной активности ребёнка, сохранению и укреплению психофизического здоровья путём использования гимнастики и упражнений, активизирующих мозговую деятельность.

6. Способствовать развитию способности к оптимальному взаимодействию с окружающим миром.

7. Способствовать развитию благоприятных детско-родительских отношений.

Принципы построения программы

- систематичности и последовательности в проведении коррекционно-развивающей работы.

- учета индивидуальных особенностей детей при организации взаимодействия.

- учета добровольности и выбора детей при выполнении упражнений на занятии.

- вариативности используемых заданий и их усложнение.

- активного взаимодействия родителей, педагогов и детей.

- включенности психолога-ведущего в выполнение упражнений вместе с участниками группы.

Форма организации занятий:

- занятия проводятся в отдельной просторной комнате, желательно, чтобы на полу был ковер, а также дополнительные подушки для того, чтобы сидеть;

- регулярность проведения- один раз в неделю, всего 20 занятий;

- продолжительность занятий 30-35 минут зависит от возможностей детей и работоспособности группы.

Условия формирования группы.

В состав группы могут входить дети 6-7 лет, имеющие низкое статусное положение в группе детского сада; неуверенные в себе, агрессивные, эгоистичные, замкнутые, тревожные, медлительные; дети, отличающиеся неорганизованностью поведения (недостаточная целенаправленность деятельности, неумение планировать, регулировать и оценивать свои действия) и несформированностью эмоционально-волевой сферы, а также дети с недостаточным уровнем развития психических процессов, зрительно-моторной координации. Количество детей не должно превышать 6-7 человек, что создает оптимальные условия для индивидуального подхода и обеспечивает вариативность общения.

Адресная направленность.

Данная программа адресована педагогам-психологам, осуществляющим подготовку детей подготовительных групп к обучению в школе. Так же она может быть интересна педагогам-психологам начальных школ, осуществляющим коррекционную работу с детьми, не готовыми к школьному обучению, и учителям-логопедам, осуществляющим интегрированную деятельность с педагогом-психологом в дошкольном учреждении.

Структура занятий.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Все упражнения комплексные и способствуют развитию сразу многих сфер ребенка. Направленность упражнений программы может меняться с учетом особенностей и потребностей детей. Каждое занятие имеет четкую структуру, что необходимо для импульсивных, подвижных и отвлекаемых детей:

1. Упражнения-приветствия.

Данные упражнения способствуют снятию эмоционального напряжения, включая участников группы в работу, а также развивают эмоциональную сферу ребенка.

2. Упражнения с кинезио мячами или другим спортивным, подручным материалом:

– кинезиологические мячи используют для развития мыслительных способностей у детей и коррекции их психического состояния;

– целенаправленные движения с цветными мячиками приносят детям удовольствие и пользу; общение и взаимодействие с другими детьми или взрослыми гармонизирует эмоциональный фон, формирует навык работы в сотрудничестве и коммуникации;

– упражнения с мячами тренируют естественный ритм – его правильное восприятие и воспроизведение влияет на формирование навыка

речи. Когда тренажеры полностью освоены по отдельности, к занятиям подключают балансир для ног;

- во время игры ребенок следит за мячом глазами, поворачивает голову, со временем ему становится проще сконцентрироваться на строке при чтении и письме; активизируется связь глаз – рука;

- правильный захват мяча тренирует кисть, почерк ребенка улучшается; он учится управлять своими движениями – формируется представление о положении тела в пространстве;

- развивается крупная и мелкая моторика;

- регулярные занятия улучшают концентрацию внимания, понимание инструкций и воспроизведение программы действия, а также способность воспринимать информацию, так как в играх с мячами задействуются оба полушария головного мозга;

- развивается усидчивость и контроль над телом и эмоциями.

3. Упражнения на осознание языка собственного тела.

Задача данных упражнений состоит в том, чтобы обратить ребенка к собственному опыту, научить прислушиваться к ощущениям, выработать способность отличать свои ощущения и чувства от культурно и социально привитых образов, от ощущений, возникающих под влиянием взрослых, которые столь часто перекрывают и искажают этот опыт. Предлагаемые упражнения направлены на достижение определенных целей:

- развитие навыков овладения своим телом, понимание смысла совершаемых движений и действий;

- снятие стресса;

- снятие хронической усталости;

- лечение неврозов, депрессий;

- избавление от страхов;

- избавление от чувства неудовлетворенности;

- повышение самооценки.

Таким образом, обучаясь понимать свое тело, его реакции на различные жизненные ситуации, ребенок учиться понимать других людей и применять адекватные формы взаимодействия с социумом.

4. Упражнения на развитие навыков познавательной сферы направлены на развитие аналитико-синтетических способностей, на развитие способности устанавливать причинно-следственные связи и закономерности, понимать скрытый смысл выражений и изображений, умение строить умозаключения, самостоятельно и произвольно мыслить. На развитие устойчивости, концентрации, легкой переключаемости внимания, расширение объема внимания, способности выполнять многоступенчатую инструкцию.

5. Упражнения на развитие личностных качеств, расширение представлений о себе, преодоление негативных личностных проявлений, формирование позитивной «Я – концепции», адекватной самооценки и повышение уверенности в себе.

Данные упражнения позволяют детям научиться видеть положительное в себе и других людях, расширить представления о себе, преодолеть неуверенность в себе, тревожность и другие нежелательные проявления, а также повысить самооценку.

6. Настольная игра на выбор детей:

– настольные игры переживают сегодня пик популярности, это связано с тем, что все устало от обилия интерактивных электронных способов общения, проведения досуга;

– в настольной игре совмещается живое общение, поэтому дети учатся общаться друг с другом, прислушиваться к другим, договариваться, соблюдать определённые правила, формулировать свою точку зрения, контролировать свои желания, эмоции;

– дети учатся регулировать поведение, продумывать стратегию, справляться с трудностями;

- огромным преимуществом настольных игр является то, что в них можно играть в любое время как одному, так и компанией;
- настольные игры оказывают полезное влияние на ребенка, развивая зрительную память, внимание, сообразительность, логику, воображение и образное мышление;
- игры направлены на обогащение словарного запаса, сообразительности и самостоятельности и, ориентировке в пространстве;
- азарт и желание победить стимулируют смекалку и интеллект, а также развивают интерес и мотивацию.

Настольная игра – это всегда испытание и тренировка личных качеств – умения сосредоточиться, думать, быть вежливым, доброжелательным, терпеливым, великодушно выигрывать и достойно проигрывать.

7. Рефлексия.

Психологи считают рефлекссию важным когнитивным механизмом, помогающим человеку лучше понимать себя, развиваться, достигать целей, избавляться от вредных привычек, улучшать качество жизни. Способность к рефлексии, по всей видимости, заложена в нас с рождения, но уровень ее развития у всех разный. Навык рефлексии и самосознания, то есть умение анализировать и оценивать себя, своё поведение и поступки, делает людей более уверенными в себе, творческими и счастливыми.

8. Обсуждение домашнего задания (чему необходимо научить родителей дома).

Все упражнения на занятиях в зависимости от цели занятия обогащаются и насыщаются материалом на:

- развитие слухоречевой и зрительной памяти, мышления, внимания и других психических процессов;
- активизацию и энергетизацию работы стволовых отделов мозга через дыхательные упражнения. Данные упражнения необходимы детям, которые испытывали гипоксию во время рождения, у которых слабая нейродинамика (наблюдаются сложности концентрации внимания,

усидчивости, повышенная истощаемость), имеются сенсорные перегрузки, проблемы со сном и т.д.;

– развитие межполушарного взаимодействия, что способствует согласованной работе обоих полушарий и полезны детям с трудностями онтогенеза в раннем возрасте (например, ребенок не ползал), если ребенок не определился с ведущей рукой, трудно запоминает информацию и т.д.;

– снятие психоэмоционального и мышечного напряжения, на развитие способов саморелаксации. Такие упражнения будут актуальны для импульсивных, тревожных, эмоциональных детей, а также для детей, воспитанием которых занимаются авторитарные взрослые;

– глазодвигательные упражнения в сочетании с движениями рук расширяют поле зрения и улучшают восприятие, развивают межполушарное взаимодействие, активизируют процесс обучения, способствуют снижению психической утомляемости и избыточной нервной возбудимости, способствуют улучшению межличностных отношений профилактику нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления;

– развитие речевых навыков и коммуникативных способностей.

Этапы работы с родителями, педагогами и детьми.

Родители.

1. Этап информирования родителей о начале диагностики готовности детей к обучению в школе и сбора согласий на проведение диагностики.

2. Этап ознакомления родителей с результатами диагностики готовности к обучению в школе в форме индивидуальной консультации, при этом акцент делается на сильные стороны ребенка.

3. Этап зачисления ребенка в коррекционно-развивающую группу, информирование родителей о целях и задачах занятий, функциях родителя в этот период проведения занятий.

4. Этап сбора анамнеза ребенка.

5. Этап оформления документального согласия родителя на коррекционно-развивающее сопровождение ребенка педагогом-психологом, подписывая которое, родитель подтверждает, что его ребенок не страдает серьезными заболеваниями (заболевания сердца и легких, эпилепсия, психические расстройства и т.д.).

6. Этап включения родителя в процесс взаимодействия:

– создается группа в мессенджере VK с целью поддержания постоянной связи с родителями детей коррекционной группы, информирования о теме занятия, демонстрации приемов работы, фото видео с занятий и видео рекомендации от педагога-психолога, а также ответов на возникающие вопросы;

– родители становятся участниками проектов: «Игровая пятница», «Важный Я», а также детско-родительского клуба «СЕМЬЯ».

Педагоги.

1. Этап диагностики. Обговариваются сроки проведения диагностических мероприятий в группе с детьми.

2. Этап ознакомления воспитателей с результатами диагностики готовности к обучению в школе в форме консультации, при этом акцент делается на сильные стороны каждого ребенка и обсуждаются особенности коррекционной группы в целом для того, чтобы воспитатели смогли построить индивидуальную работу с детьми в режимных моментах, на занятиях и в свободной деятельности.

3. Этап формирования коррекционно-развивающей группы, разъяснение цели и задачи занятий, функции воспитателей в период коррекции.

4. Этап педагогического взаимодействия.

– в группе создается экран взаимодействия воспитателей с педагогом-психологом в виде настенного стенда, где еженедельно педагогом-психологом и другими специалистами размещаются игры, для

закрепления навыков, полученных на занятии для группы этих детей или индивидуально для определенного ребенка;

– педагог совместно с педагогом-психологом осуществляет реализацию проектов: «Игровая пятница», «Важный Я», а также посещает семинары в рамках проекта «Педагогическая гостиная».

Дети.

1. Этап диагностики. В группе ДОУ для детей 6-7 лет проводится диагностика готовности к обучению в школе по методике Л.А.Ясюковой, по ее результатам формируется группа детей, которая нуждается в психолого-педагогической поддержке.

2. Этап ознакомления. С детьми коррекционно-развивающей группы предварительно проводится знакомство с игровой комнатой (не менее трех встреч):

– детям рассказывают, какие настольные игры живут в этой комнате.

– ребята пробуют поиграть с кинезио мячами, нейроскалками, фитболами, фонариками, резиночкой, камушками, массажными принадлежностями и другим оборудованием и узнают, где лежат те или иные предметы (где их «домики»).

– детям демонстрируют работу светового оборудования комнаты.

– дети с психологом обсуждают правила поведения на занятиях.

Взрослый проигрывает небольшие этюды для каждого правила, чтобы детям было понятнее. Затем дети записывают или зарисовывают их в группе с воспитателем. Правила прикрепляются на видное место в игровой комнате, где будут проходить коррекционно-развивающие занятия для наглядности.

3. Коррекционно-развивающий этап:

– дети с родителями выполняют домашние задания (обучают родителей дома одному упражнению с занятия и размещают видео в группе мессенджера);

– дети становятся участниками проектов: «Игровая пятница», «Важный Я», а также посещают занятия в детско-родительском клубе «СЕМЬЯ».

Дополнительно с целью психологического просвещения и обучения участников образовательных отношений (по необходимости или запросу родителей и педагогов):

Педагогом-психологом организуются детско-родительские встречи в клубе «СЕМЬЯ». Занятия проводятся по программе коррекции детско-родительских отношений «Связующая нить» автор Наталья Григори.

Педагогом-психологом организуется работа «Педагогической гостиной» с целью просвещения, обучения, консультирования педагогов по работе с детьми, нуждающимися в психолого-педагогической поддержке.

Проведение открытого занятия в начале коррекционно-развивающего пути и в конце.

Для участников образовательных отношений в группе были реализованы проекты и организовано их участие в следующей деятельности:

Таблица 6 – Проекты, реализованные в рамках программы «Мои ВОЗМОЖНОСТИ»

Вид деятельности	Описание
Проект: «Игровая пятница»	<p>Цели «Игровой пятницы»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование детских сообществ по интересам. • Создание условий для развития саморегуляции поведения у детей, самостоятельности, инициативности, творчества – способствующих успешной адаптации с современным обществе • Объединение результатов детских инициатив в общий продукт в пространстве Детской Реализации <p>Задачи «Игровой пятницы»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Обучать детей ведению конструктивного диалога с сверстниками и взрослыми, учить принимать коллективные решения и развивать коммуникативные навыки. • Учить устанавливать причинно-следственные связи, экспериментировать, доказывать аргументированно, формулировать и защищать идеи. • Формировать привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия. • Развивать любознательность, воображение, умение видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, находить оптимальные пути решения. • Способствовать развитию умения самостоятельно выделять и формулировать цель и добывать необходимую информацию. • Развивать умения подчиняться правилам и социальным нормам, адекватно оценивать результаты своей деятельности с помощью

	<p>самоконтроля и самокоррекции.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Воспитывать позитивное отношение к самому себе, чувство собственного достоинства, уверенности в своих силах.
--	---

Продолжение Таблицы 6

	<ul style="list-style-type: none"> • Укрепление детско-родительских отношений. <p>Виды «Игровой пятницы»:</p> <p>Тематическая- подведение итога проживания детьми темы</p> <p>Творческая –творческие мастерские, мастер –классы от взрослых и сверстников, биенале, театры, представления, фестивали</p> <p>Экспедиции- деятельность детей, определенная общей целью и маршрутом</p> <p>Свободный –самостоятельный выбор видов деятельности и пространств: внутригруппового, открытых, и территории и социума</p> <p>Ателье 100 миров: Реджио подход (ателье цвета, света, запаха, живые организмы, черно- белое и другие)</p> <p>Свободная игра –игровая самостоятельная деятельность, иницируемая и управляемая детьми (сюжетно- ролевые игры, переодевания, строительство, игры в песке и воде, соревнования)</p> <p>Квест- игра: последовательное выполнение разнообразных игровых заданий, объединенных одной темой</p> <p>Спортивная – посвященная образовательному событию, связанному со спортом или проведенного в форме эстафеты, спортивного праздника, туристического похода.</p> <p>Родительская пятница: раз в месяц один родитель или в паре с другим родителем проводит мероприятие для детей группы, разработанное самостоятельно или с помощью педагогов ДООУ (мастер-класс, развлечение, занятие, знакомство с профессией, эстафета, концерт, спектакль и т.д)</p> <p>Специфика «Игровой пятницы»:</p> <p>Является структурной единицей образовательной деятельности, образовательного события, длительной образовательной игры.</p> <p>Объединение сообществ детей по принципам: разновозрастному, одновозрастному, тематическому и коллаборации.</p> <p>Получение продукта детской деятельности адекватного средствам самовыражения и реализуемой темы в пространстве детской реализации, значимого для сверстников</p> <p>Предоставление ребенку возможности выбора: вида «Пятницы Детских Инициатив», вида деятельности, способа действий, места, времени, партнеров</p> <p>Эмоционально окрашенный фон, запоминающееся события.</p> <p>Педагоги не проявляют инициативу, им отводятся роли партнера, тьютера, провокатора, фиксатора, помощника, если этого попросят дети или родители.</p> <p>Поощрение даже минимальных успехов детей и творческих начинаний.</p> <p>Отсутствие критики результатов деятельности ребенка и его самого как личность</p> <p>Поддержание интереса ребенка к тому, что он рассматривает и наблюдает в разные режимные моменты.</p> <p>Поддержание спонтанной игры её обогащение, обеспечение игрового времени и пространства</p> <p>Создание правильно организованной РППС и её содержательное наполнение</p> <p>Поддержание спонтанной игры её обогащение, обеспечение игрового времени и пространства</p> <p>Создание правильно организованной РППС и её содержательное наполнение</p> <p>Вопросы рефлексии:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Где ты был? • Что тебе запомнилось? • Я понял, что... • Я смог... • Удалось ли тебе соблюдать правила? • Меня удивило... <p>Я научился...</p>
Проект: «Важный Я»	<p>Реализация проекта начинается с экскурсионных мероприятий. Дети с педагогами посещают все помещения детского сада (кухня, склад, прачечная, мягкий склад, мастерская плотника, музыкальный, спортивный</p>

	залы, кабинет педагога-психолога и учителя-логопеда, групповые помещения, комната уборщицы, вахта, медкабинет) с целью знакомства с сотрудниками и их обязанностями.
--	--

Продолжение Таблицы 6

	<p>Цель: развитие коммуникативных навыков в детско-взрослом общении, освоение субъект-субъектных отношений с детьми, зарождение новой традиции ДОУ – проведения дня самоуправления «Важный Я»</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создавать условия для становления и развития детско-взрослого коллектива; • развивать активность, самостоятельность детей, стремление занимать активную жизненную позицию в социуме; • воспитывать у детей культуру взаимоотношений, умение конструктивно решать проблемы, споры и противоречия. • развивать любовь к труду, желание помогать взрослым, понимание своей важности в обществе. • повышать самооценку и уверенность в собственных силах. <p>ранняя профориентация.</p>
Детско-родительский клуб «СЕМЬЯ»	<p>Групповая форма работы в паре «родитель-ребенок». 10 занятий (по 2 раза в месяц) по программе «Связующая нить» автора Натальи Григори.</p> <p>Цель: коррекция детско-родительских отношений.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Коррекция отношений родителей и детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> — установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком; — улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития; — достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга; — выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов; — устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях. <p>2. Коррекция отношения к «я» (к себе):</p> <ul style="list-style-type: none"> — формирование наиболее адекватной самооценки; — приобретение уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «я»; — укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях; — обучение приемам саморегуляции психического состояния. <p>3. Коррекция отношения к реальности (к жизни):</p> <ul style="list-style-type: none"> — приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств; — формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру.
Проект «Педагогическая гостиная»	<p>Групповая форма работы, предусматривающая встречи педагогов на тематических семинарах с элементами тренинга.</p> <p>Цель: Сохранение и поддержание психологического благополучия педагогов как средство создания психологически комфортной обстановки в дошкольном учреждении.</p> <p>Формы работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • игры и упражнения; • мини-беседы, лекции;
Проект «Педагогическая гостиная»	<ul style="list-style-type: none"> • релаксационные и динамические паузы; • музыкально-танцевальные этюды; • подвижные игры, дидактические игры; • художественно-творческая деятельность; • элементы арттерапии, сказкотерапии; • элементы тренинга;

	<ul style="list-style-type: none">• круглые столы;• дискуссии.
--	---

В программе используются упражнения, разработанные А.Л Сиротюк, А. В. Семенович, В. Окландер, О. В. Хухлаевой, С. В. Покровской, С.Л. Антоновой, Р. В. Овчаровой, А.В. Ухановой, Т.В. Ананьевой, Ю.В. Полякевич, Г.Н. Осинной, М. И. Чистяковой, В.С. Колгановой, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, В.Г. Маралова, И.В. Ганичевой.

Ожидаемый результат представленной программы в первую очередь характеризуется позитивным отношением детей к занятиям; отсутствием тяжелых эмоциональных состояний; зрелое поведение в социальных контактах и деятельности; устойчивым социометрическим статусом, уважительным отношением к семье, пониженным уровнем тревожности и адекватной самооценкой, достаточным уровнем развития психических процессов, ЗМК и направленности мотивационной сферы на учебную деятельность.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «Мои возможности»

Таблица 7 – Календарно-тематическое планирование

Месяц	№ Тема занятия	Упражнения
1	2	3
Ноябрь	Занятие № 1 «Дружба»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Обсуждение правил группы 3. Приветствие «Поздоровайся как друг» 4. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Маркировка руки» • «Брось и проследи» • «Чашечка» • «Рука-пол» • «Настоящий друг» 5. Упражнение «Массаж по кругу» 6. Функциональное упражнение "Тух-тиби-дух" 7. Упражнение «Какой я?» 8. Настольная игра «Пираты» 9. Рефлексия 10. Обсуждение домашнего задания 11. Прощание «Башенка»
	Занятие № 2 «Наш быт»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поделись добротой с друзьями» 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Маркировка левой руки» • «Вытираем зеркала» • «Моем пол» (руками и ногами) • В парах. «Собери мусор» • «Бытовые приборы-не бытовые приборы» 4. Упражнение «Хлопки» 5. Упражнение «Выбиваем пыль» 6. Упражнение «Я умею» 7. Настольная игра «Большая стирка» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»

Продолжение таблицы 7

1	2	3
	Занятие № 3 «Транспорт»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Посылка» (пожать руку) 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Маркировка левой руки» • «Встречное движение» • «Экскаватор» • «Запуск самолета» • «Баржа» 4. Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» 5. Упражнение «Парусник» 6. Упражнение «Автомойка» 7. Настольная игра «На луну» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
Ноябрь	Занятие № 4 «Здоровей-ка»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поздоровайся частями тела» 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Маркировка левой руки» • «Движение» • «Передай и не урони» • «На одной ноге» • «Слушай дыхание» 4. Упражнение «Росток» 5. Упражнение «Капризки» 6. Упражнение «О хорошем расскажи» 7. Настольная игра «Волшебные цветы» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 5 «Кто как готовится к зиме?»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поздоровайся как животное» 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Маркировка левой руки»

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Ноябрь		<ul style="list-style-type: none"> • «Скинь с дерева» • «Всех быстрее» • «Лови в норку» • «Снежный ком» 4. Упражнение «Шишки, желуди» 5. Психогимнастическое упражнение «Медвежата в берлоге» 6. Упражнение «Я – лев» 7. Настольная игра «Остров обезьян» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
Декабрь	Занятие № 6 «Здравствуй, Зимушка-зима»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Теплая улыбка» 3. Игры с кинезио мячами и другими материалами <ul style="list-style-type: none"> • «Снежные узоры» • «Брось и поймай» (с лентами, дождиком) • «Снежки» (с бумагой) • «Придумай по смыслу» 4. Упражнение «Танец снежинок» 5. Упражнение «Снеговик» 6. Упражнение «Я радуюсь, когда...» 7. Настольная игра «Новогодняя падающая башня» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 7 «Город мастеров»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Выбери профессию и поздоровайся». 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Кузнецы» • «Жонглеры» • «Фасовщики» • «Баржа» 4. Упражнение «Торт» 5. Упражнение «Шахтеры» 6. Упражнение «Какие навыки необходимы»

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Декабрь		7. Настольная игра «Котенок на стройке» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 8 «Новогодний калейдоскоп»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Подари подарок без слов» 3. Игры с кинезио мячами и другими материалами <ul style="list-style-type: none"> • «Поймай снежинку» • «Новогодний хоровод» • «Поймай посох Деда Мороза» (с гимнастическими палками) • «Поймай пузырь» • «Гирлянда» 4. Упражнение «Снежинки» 5. Упражнение «Огонь-лед» 6. Упражнение «Сотворение чуда» 7. Настольная игра «Новогодняя ОкаБока» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
Январь	Занятие № 9 «В гостях у сказки»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поздороваться как сказочный персонаж» 3. Игры с кинезио мячами <ul style="list-style-type: none"> • «Сказочное яблочко» • «Волшебная палочка» (с втулками разноцветными) • «Поймай яичко» • «Говори наоборот» (на развитие речи и мышления). Например, большой – маленький, чистый – грязный. быстро – медленно; высоко – низко; далеко – близко; светлый – темный; день – ночь; встать – сесть; сухо – мокро;

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Январь		<p>холод – жара; поздно – рано; детский – взрослый. начало – конец; 4. Упражнение «Снежная королева» (заморозить часть тела) 5. Упражнение «Сказочный мостик» 6. Упражнение «Емеля» 7. Игра «Камушки» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»</p>
	Занятие № 10 «Этикет»	<p>1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поделись добротой с друзьями» 3. Игры с подручным материалом</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Кто медленнее» • «Передайте, пожалуйста» • «Я хотел бы с вами поделиться» <p>4. Игра с мячом «Ругаемся овощами» 5. Упражнение на фитболе «Вежливые ножки» (видео Розум) 6. Упражнение «Случай из жизни» Ганичева) 7. Настольная игра «Скажи Мяу» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»</p>
	Занятие № 11 «Моя семья»	<p>1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Поздоровайся так, как это делают в твоей семье» 3. Игры с кинезио мячами и фитболами</p> <ul style="list-style-type: none"> • Игра с фитболами «Обнимашки» • Игра с фитболами «Заботливый массаж» • «Поцелуй мамы» (с кинезио мячами) • «Помоги маме разобрать вещи». <p>4. Упражнение «Слушай и топай» 5. Упражнение «Колыбельная» 6. Упражнение «Когда ...» 7. Настольная игра «Дом вверх дном»</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3
		<p>8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»</p>
Февраль	Занятие № 12 «Азбука безопасности»	<p>1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Передай обруч по кругу» 3. Игры с кинезио мячами</p> <ul style="list-style-type: none"> • «В темноте» • «Мое тело» • «Перепрыгни препятствие» • «Правила безопасности» <p>4. Игра «А я еду...» 5. Игра «Жужа» 6. Игра «Что делать, если...» 7. Настольная игра «Ежик потеряшка» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»</p>
	Занятие № 13 «Маленькие исследователи»	<p>1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «У меня сегодня вот такое настроение!» 3. Игры с кинезио мячами</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Отпустить сверху» • «Подбрось и хлопни» • Игра с шариками от пинг понга «Задуй в цель» • «Собери карандаши» • «Слова-признаки» <p>4. Упражнение «Найди глазами» 5. Упражнение «Танцы наоборот» (музыка веселая, а танец грустный) 7. Игра «Крокодил» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Февраль	Занятие № 14 «Наши защитники»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Солдатское приветствие 3. Игры с кинезио мячами и фитболами <ul style="list-style-type: none"> • Игра с фитболом «Отжимания» • Игра с кинезио мячами «Хлопок по груди» • Игра с кинезио мячами «Попади в цель» • Игра с кинезио мячами «Закончи предложение» 4. Упражнение ««Не забудь соседа»» 5. Упражнение «Кнопочки» (Толкашки) 6. Коммуникативное упражнение "Тачка" 7. Упражнение «Царь горы» 8. Настольная игра «Доббль» 9. Рефлексия 10. Обсуждение домашнего задания 11. Прощание «Башенка»
	Занятие № 15 «Наши защитники»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Пожми мою руку» 3. Игры с подручным материалом <ul style="list-style-type: none"> • С мячом «В козла» • «Веревочка» (в парах) • «Жмурки» (с шарфом) • Игра с кинезио мячами «Кто кем был» 4. Упражнение «Капитан и ныряльщики» 5. Упражнение «Слепой и поводырь» 6. Упражнение «Хлопалки-топталки-кричалки» 7. Настольная игра «Скоростные колпачки» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 16 «Женский день»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Сделай комплимент» 3. Игры с кинезио мячами и подручным материалом <ul style="list-style-type: none"> • Художественная гимнастика» • «Успевалочка»

		<ul style="list-style-type: none"> • Игра со скотчем «Классики» (в парах)
--	--	--

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Февраль		<ul style="list-style-type: none"> • Игра с бельевой резинкой «Резиночки» 4. Игра «На золотом крыльце сидели...» 5. Упражнение «Хвасталки» 6. Игра «Ладушки» 7. Игра «Колечко» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
Март	Занятие № 17 «Женский день»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Ты сегодня... Спасибо. А еще я...» 3. Игры с кинезио мячами и подручным материалом <ul style="list-style-type: none"> • «Крест-накрест» • «Скажи ласково» • «Веревочка» (в парах) 4. Игра «Черевички - стоп» 5. Упражнение «Надувная кукла» 6. Игра «Бабкины панталоны» 7. Настольная игра «Тянушки на ручки» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 18 «Миром правит доброта»	1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Выполни задание» 3. Игры с кинезио мячами и карандашами <ul style="list-style-type: none"> • «Наоборот» • «Попугайчики» • «Аналогии» • Игры с карандашами «Собери ногами» 4. Упражнение «Добрый, добрый, злой» 5. Упражнение «Добрые прикосновения» 6. Упражнение «Мои 5 добрых дел» 7. Настольная игра «Башня приведений» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Март	Занятие № 19 «Быть здоровыми хотим» (знакомство детей с играми, которые можно применять в школе, чтобы расслабиться, отдохнуть или подружиться с кем-нибудь)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Полезные обнимашки» 3. Игры с мячами <ul style="list-style-type: none"> • Я знаю пять полезных продуктов («Я знаю 5 имен») • «Слово-ассоциация» • Игра с мячом «Калека» • Игра с ладошками «Пианино» 4. Растяжка «Пластичные как кошки». 5. Упражнение «Скалолаз» 6. Беседа «Что полезного я делаю для того, чтобы быть здоровым?» 7. Настольная игра «Гномики в домике» 8. Рефлексия 9. Обсуждение домашнего задания 10. Прощание «Башенка»
	Занятие № 20 «Весна шагает по планете»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ритуал входа в игровую комнату. 2. Приветствие «Передай тарелку с водой» 3. Игра «Летела ворона» 4. Игра с кинезио мячами «Просто, хлопок» 5. Бормоталочка «Колпак мой треугольный» 6. Упражнение «Хватай башмак» 7. Релаксация «Деревья в лесу» 8. Упражнение «Аплодисменты» 9. Настольная игра «Хали-гали» 10. Рефлексия «Какой я пришел и какой ухожу?» 11. Прощание «Дискоотека»

Мы предполагаем, что данная программа «Мои возможности» будет способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, получению навыков овладения собственными переживаниями и эмоциональными состояниями; поможет ребенку справляться негативными проявлениями, быть более организованным, самостоятельным, уверенным в себе; развитию произвольности психических процессов, познавательной активности и самостоятельности, навыков самоконтроля и регуляции поведения, оптимальному взаимодействию с окружающим миром, а также развитию благоприятных детско-родительских отношений. Тесное сотрудничество всех участников образовательных отношений будет способствовать развитию взаимопонимания, желания сотрудничать и повышать свою психолого-педагогическую компетентность в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста.

2.3 Результаты реализации коррекционно-развивающей программы по формированию психологической готовности детей к школьному обучению в условиях ДОО

Таким образом, на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное диагностическое обследование детей по представленным выше методикам. По результатам повторной диагностики готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе в общей выборке исследования были получены следующие данные.

«Прогрессивные матрицы Равена».

– линейного мышления (мыслительные операции сравнения различных изображений и их деталей, а также восстановление изображения по фрагментам).

Результаты данного теста:

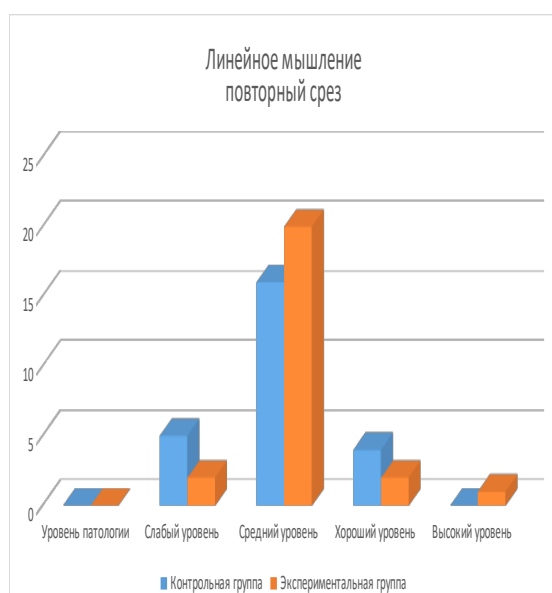
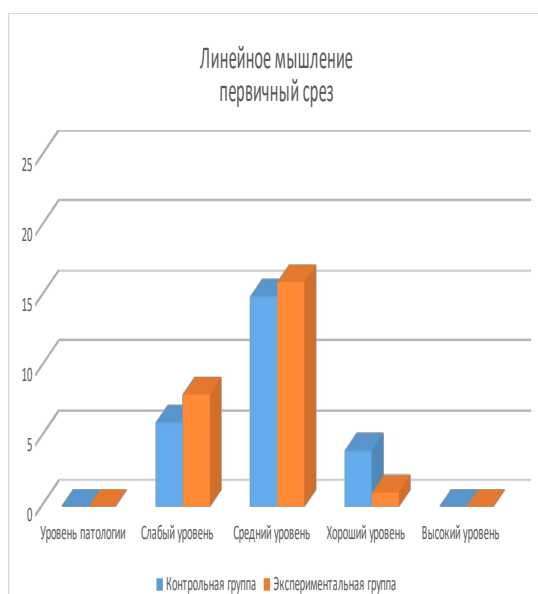


Рисунок 20 – Линейное мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что показатели детей экспериментальной группы (ЭГ) стали отличаться от показателей детей контрольной группы (КГ).

У 2 детей ЭГ (4%) и 5 детей КГ (10%) 0слабый уровень развития линейного мышления; у 20 человек ЭГ (40%) и 15 человек КГ (30%) –

средний уровень развития линейного мышления; 2 человека ЭГ (4%) и 4 человека КГ (8%) показали хороший уровень, а 1 ребенок ЭГ (2%) – высокий уровень.

Мы видим, что у детей ЭГ значительно снизилось количество детей со слабым уровнем на 6 детей (12%), тогда как у детей КГ всего на 1 ребенка (2%); увеличилось количество детей со средним уровнем на 4 ребенка (8%), у детей КГ на 1 человека (2%), прибавилось по 1 человеку с хорошим (2%) и высоким уровнями развития (2%).

– структурного мышления (способность мыслить по аналогии).

Результаты данного теста:

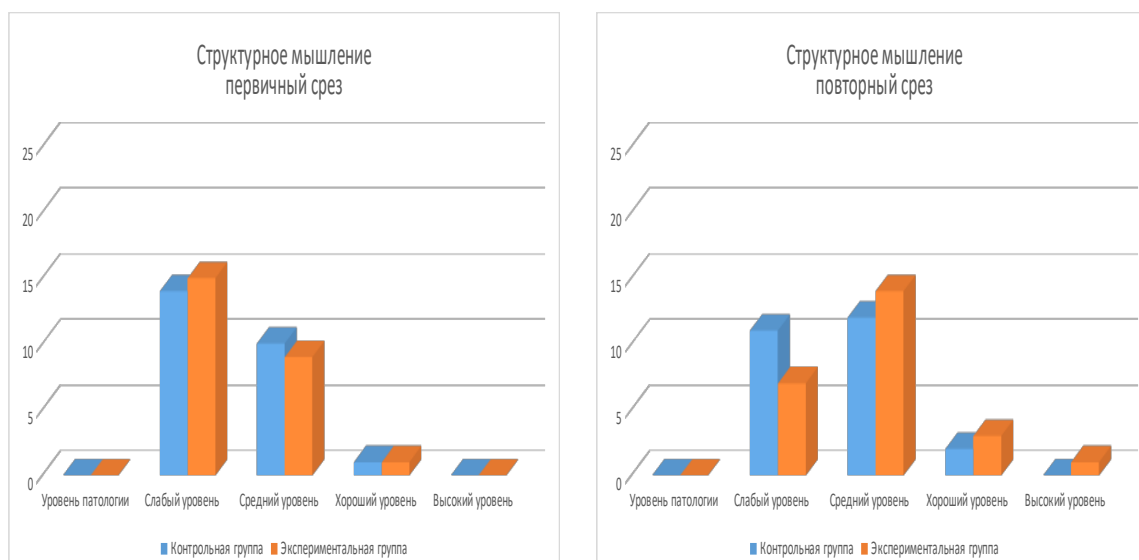


Рисунок 21 – Структурное мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что детей со слабым уровнем ЭГ стало на 8 человек (%) меньше, а в КГ всего на 3 ребенка (6%); детей ЭГ со средним уровнем стало больше на 5 человек (10%), а в КГ на 1 ребенка (2%); детей с хорошим уровнем в ЭГ стало на 2 ребенка больше (4%), в КГ на 1 человека (2%); на 1 ребенка (2%) с высоким уровнем структурного мышления в ЭГ стало больше.

Результаты теста «Гештальт – тест Бендер» при повторном срезе.

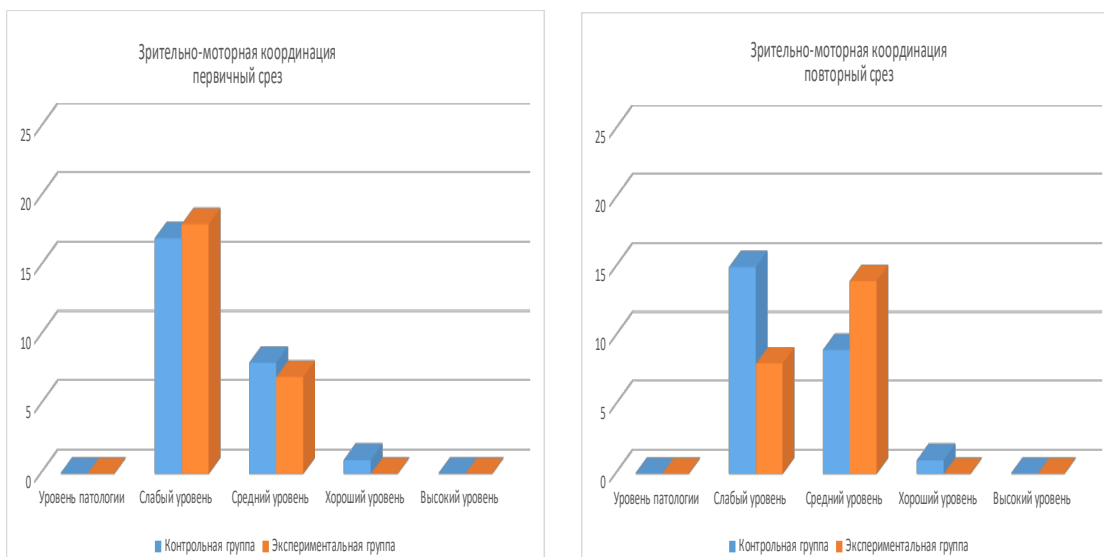


Рисунок 22 – Зрительно-моторная координация в сравнении (первичный и повторный срез)

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что 8 детей (16%) ЭГ и 15 детей КГ (30%) показали недостаточный уровень сформированности зрительно-моторной координации.

У 14 человек (28%) ЭГ и 9 детей (18%) КГ – средний уровень развития зрительно-моторной координации, эти показатели находятся в пределах условно-возрастной нормы.

У 3 детей (6%) ЭГ и 1 ребенка (2%) КГ – хороший уровень развития, можно считать связь между зрительным анализом и движением руки у этих детей сформированной.

«Скорость переработки информации, внимательность».

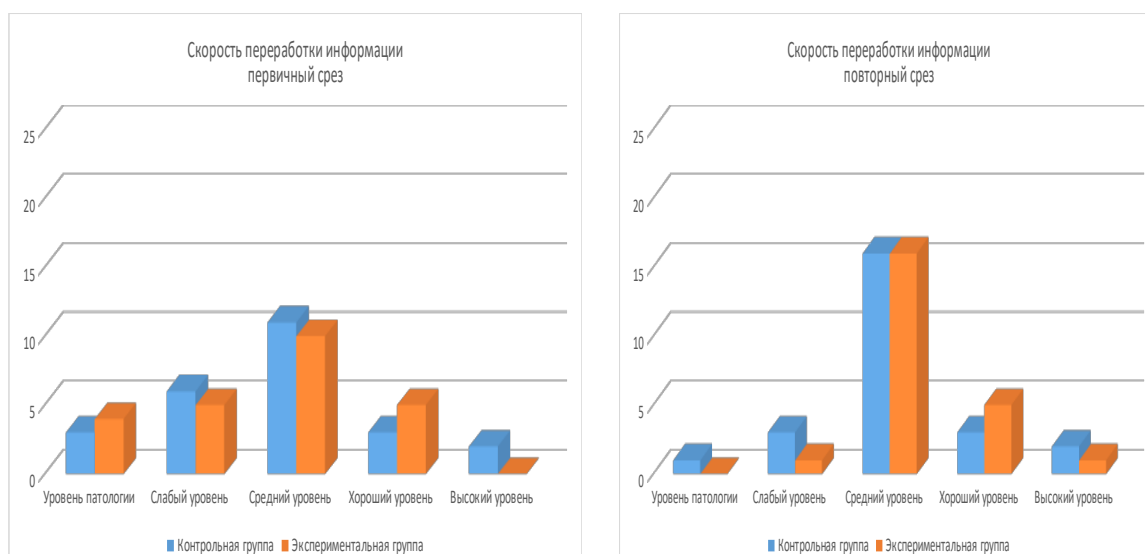


Рисунок 23 – Скорость переработки информации в сравнении (первичный и повторный срез)

– Внимательность:

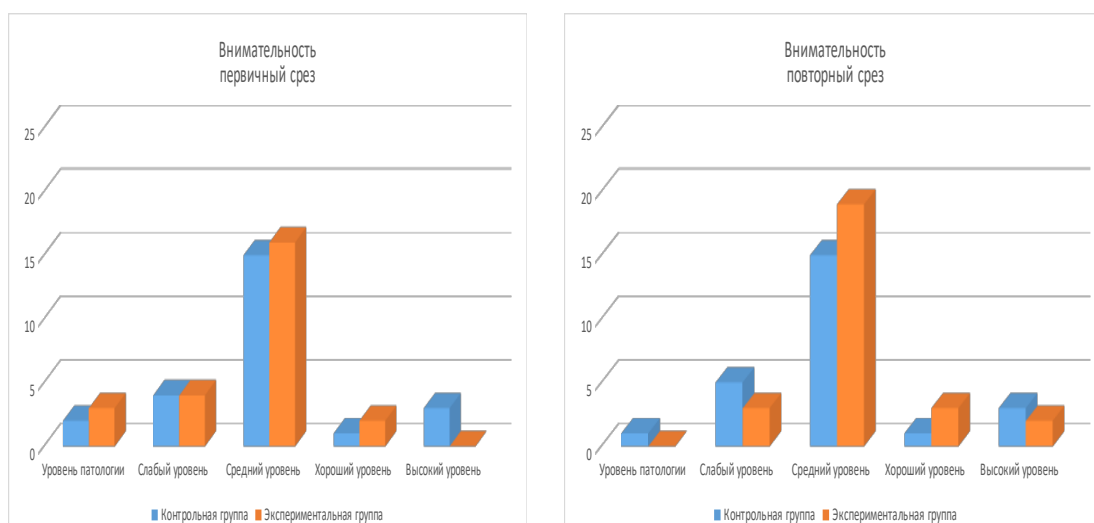


Рисунок 24 – Внимательность в сравнении (первичный и повторный срез)

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 1 человека (2%) ЭГ и 3 человек (6%) КГ, у 3 человек (6%) и 5 человек (10%) на момент обследования слабый уровень скорости переработки информации и внимательности (соответственно).

У 16 человек (32%) ЭГ и 16 детей (32%) КГ, у 17 детей (34%) ЭГ и 15 человек (30%) КГ на момент обследования уровень скорости переработки информации и внимательности (соответственно) относится к III зоне. Еще достаточно часто ребенок может допускать ошибки по невнимательности и его надо обучать методам речевого самоконтроля.

7 детей (14%) ЭГ и 3 ребенка (6%) КГ, 3 ребенка (6%) ЭГ и 1 ребенок (2%) КГ показали хороший уровень скорости переработки информации и внимательности (соответственно).

1 ребенок (2%) ЭГ и 2 ребенка (4%) КГ и 2 ребенка (4%) ЭГ и 3 человека (6%) КГ имеют высокий уровень скорости переработки информации и внимательности (соответственно).

Результаты теста «Кратковременная речевая память».

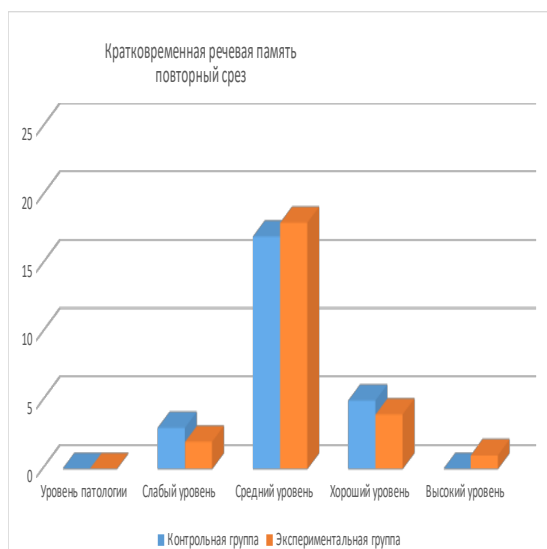
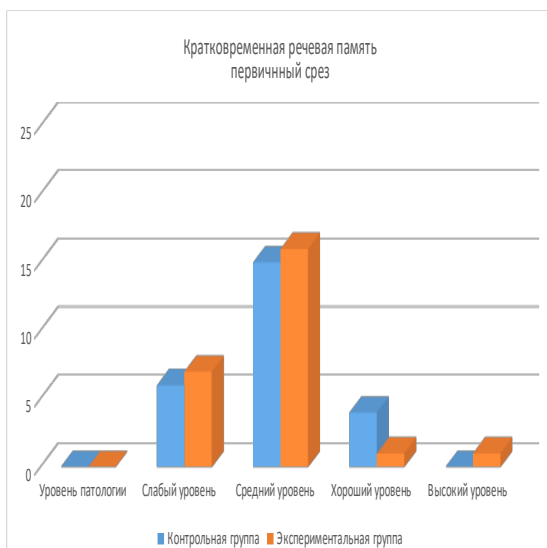


Рисунок 25 – Кратковременная речевая память в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных результатов, представленных в таблицах видно, что у 2 детей (4%) ЭГ и 3 человек (6%) КГ – слабый уровень.

У 18 детей (36%) ЭГ и 17 детей (34%) КГ средний уровень развития кратковременной речевой памяти.

У 4 детей (8%) ЭГ и 5 детей (10%) КГ хороший уровень, а у 1 ребенка (2%) ЭГ высокий уровень. У детей со средним, хорошим и высоким уровнем показатели говорят о сформированности у них речевой памяти.

Результаты теста «Кратковременная зрительная память».

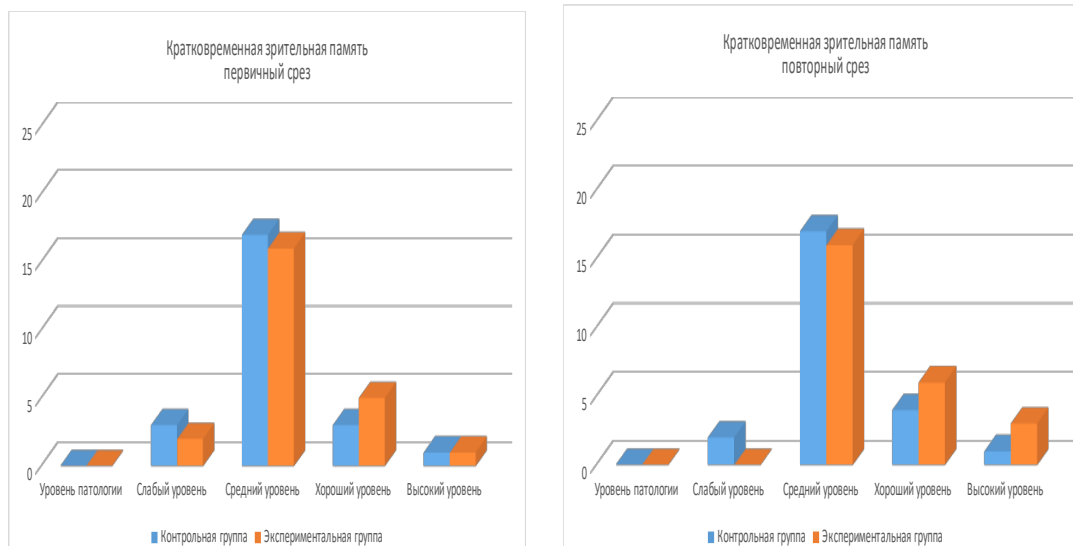


Рисунок 26 – Кратковременная зрительная память в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных результатов, представленных в таблицах видно: у 2 детей (4%) КГ уровень развития зрительной памяти в слабой зоне, в ЭГ таких детей не выявлено.

16 детей (32%) ЭГ и 18 детей (36%) КГ со средним уровнем кратковременной зрительной памяти, у 6 детей (12%) ЭГ и 4 детей (8%) КГ – хороший уровень, а у 3 человек (6%) ЭГ и 1 ребенка (2%) – высокий уровень кратковременной зрительной памяти, что говорит о ее сформированности.

«Речевое развитие». Уровень развития этого психологического качества определяется несколькими параметрами: «речевые антонимы», «речевые классификации», «произвольное владение речью».

Результаты данного теста:

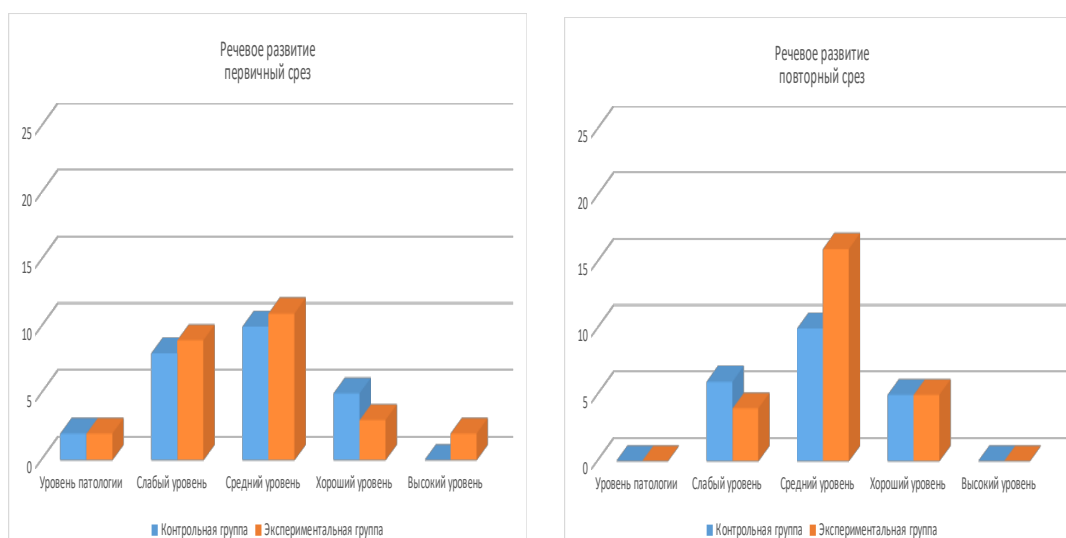


Рисунок 27 – Речевое развитие в сравнении (первичный и повторный срез)

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что детей с речевым развитием в зоне патологии в обеих группах нет. У 4 детей (8%) ЭГ и 6 детей (12%) недостаточный уровень сформированности речевых навыков. В основе задержки речевого развития лежат осложнения неврологического, физиологического характера.

У 16 детей (32%) ЭГ и 14 детей (28%) КГ – средний уровень речевого развития. Данные показатели являются достаточными для обучения по общеобразовательной программе в школе.

5 человек (10%) ЭГ и 5 человек (10%) КГ – справились с данным заданием. У этих детей проблем с обучением в школе возникнуть не должно.

Результаты данного теста «Понятийное интуитивное мышление».

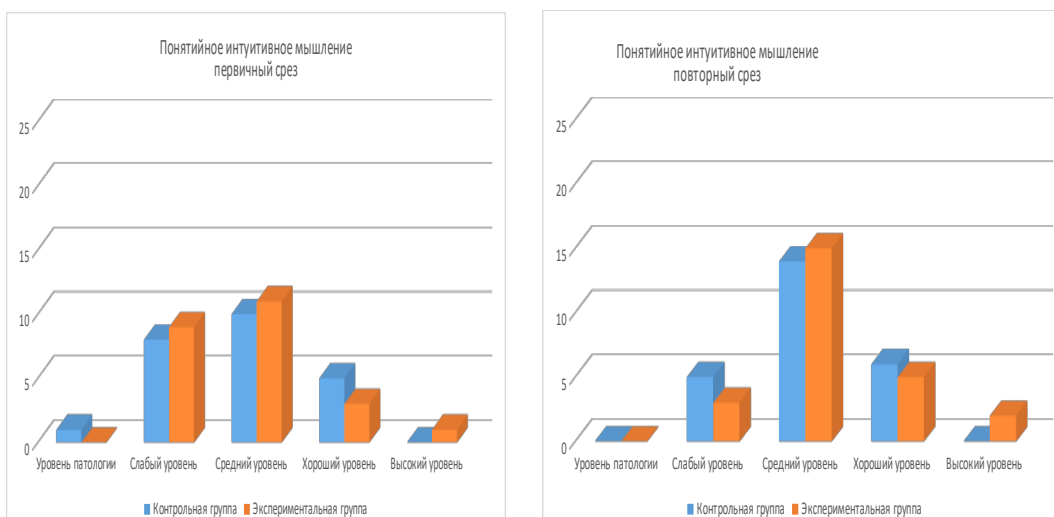


Рисунок 28 – Понятийное интуитивное мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных результатов, представленных в таблицах видно, что у 3 детей (6%) ЭГ и 5 детей (10%) КГ уровень развития понятийного интуитивного мышления в слабой зоне, у 15 детей (30%) ЭГ и 14 детей (28%) КГ – хороший уровень.

5 человек (10%) ЭГ и 6 детей (12%) КГ показали хороший уровень, а 2 ребенка (4%) ЭГ -высокий. Эти дети не способны самостоятельно разбираться в каких-либо научных построениях школьной программы. Они способны выучить материал, но не способны понять его суть и использовать школьные знания в своем личном опыте.

«Понятийное логическое мышление». Результаты данного теста:

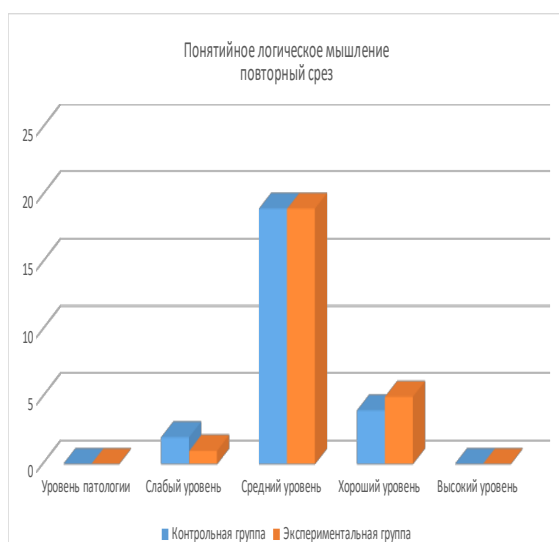
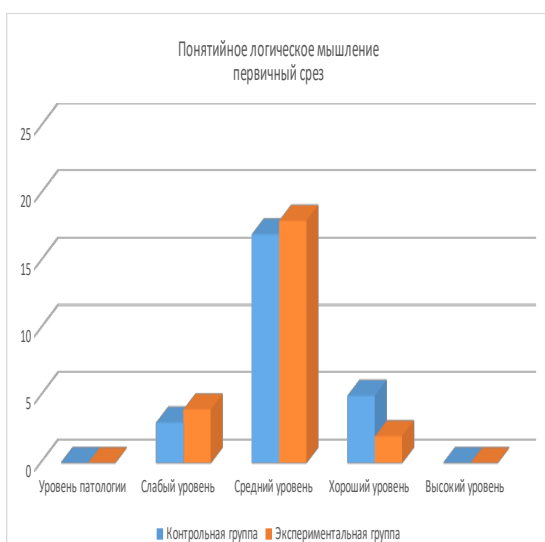


Рисунок 29 – Понятийное логическое мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных результатов, представленных в таблицах видно, 1 ребенок (2%) ЭГ и 2 ребенка (4%) КГ имеют слабый уровень. Дети фактически не умеют работать по правилу. Они способны использовать правило в том материале, на котором оно объяснялось, и не способен выполнить аналогичные задания. Либо могут применять правила там, где они не применимы.

У 19 детей (38%) ЭГ и 19 детей (38%) КГ – средний уровень и у 5 детей (10%) ЭГ и 4 детей (8%) КГ – хороший уровень развития понятийного логического мышления. Эти дети способны понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело и правильно применять их на практике.

Результаты теста «Речевое мышление»:

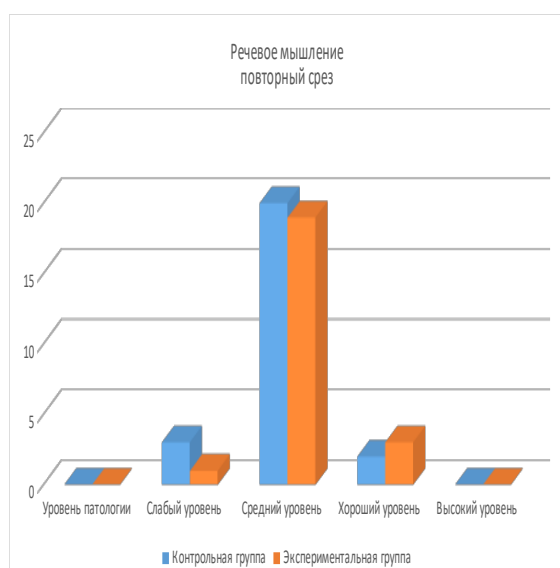
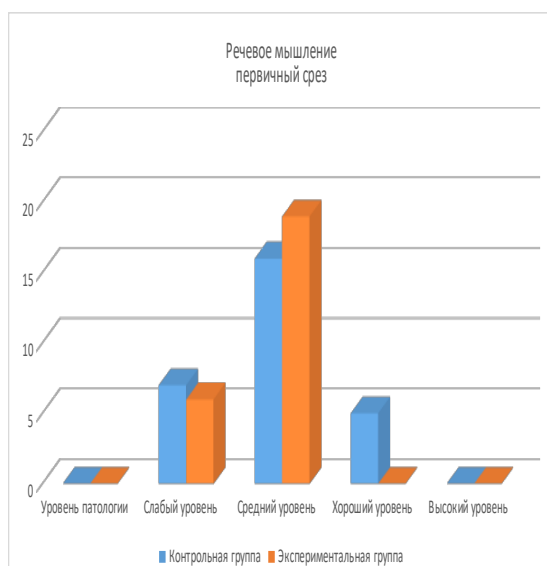


Рисунок 30 – Речевое мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 1 ребенка (2%) ЭГ и 3 детей (6%) КГ недостаточный уровень сформированности речевого мышления. Это указывает на то, что у детей сформировано только допонятийное мышление, им сложно понять закономерности или способ действия и применить полученные знания на аналогичном задании.

У 21 человека (42%) ЭГ и 20 детей (40%) КГ – средний уровень развития речевого мышления, что говорит о развитии речевого мышления в пределах условно-возрастной нормы.

У 3 детей (6%) ЭГ и 2 детей (4%) КГ хороший уровень, что говорит о развитой самостоятельности мышления. Ребенок если и не сразу видит, как надо выполнять то или иное задание, то, вспоминая и рассуждая, может самостоятельно найти адекватный алгоритм.

Результаты теста «Образное мышление»:

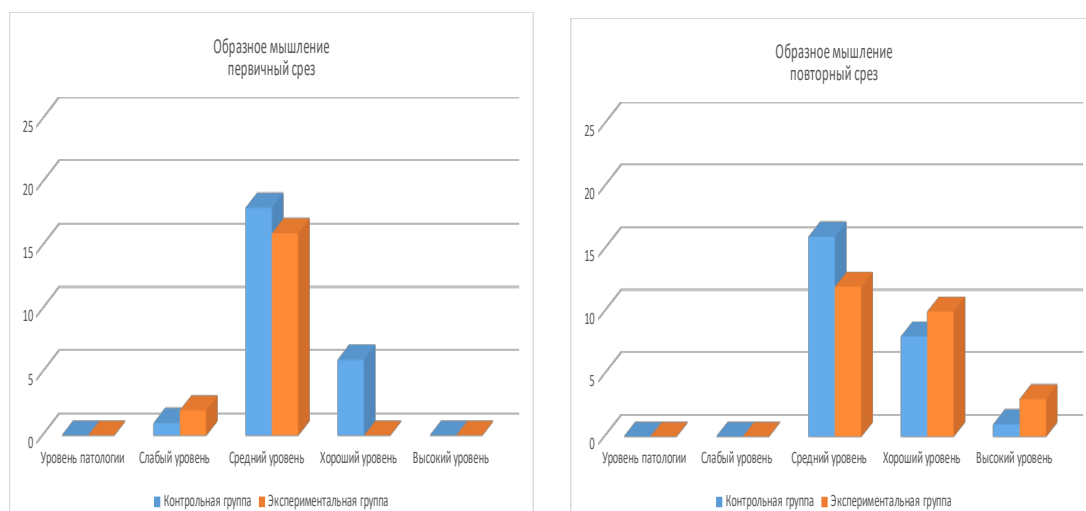


Рисунок 31 – Образное мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

У 12 детей (24%) ЭГ и 16 детей (32%) средний уровень развития. У 10 детей (20%) ЭГ и 8 детей (16%) – хороший уровень этого мышления, а у 3 детей (6%) ЭГ и 1 ребенка (2%) КГ – высокий уровень развития.

Результаты теста «Абстрактное мышление»:

В дошкольном возрасте этот вид мышления редко развит хорошо. Пик его развития приходится на школу.

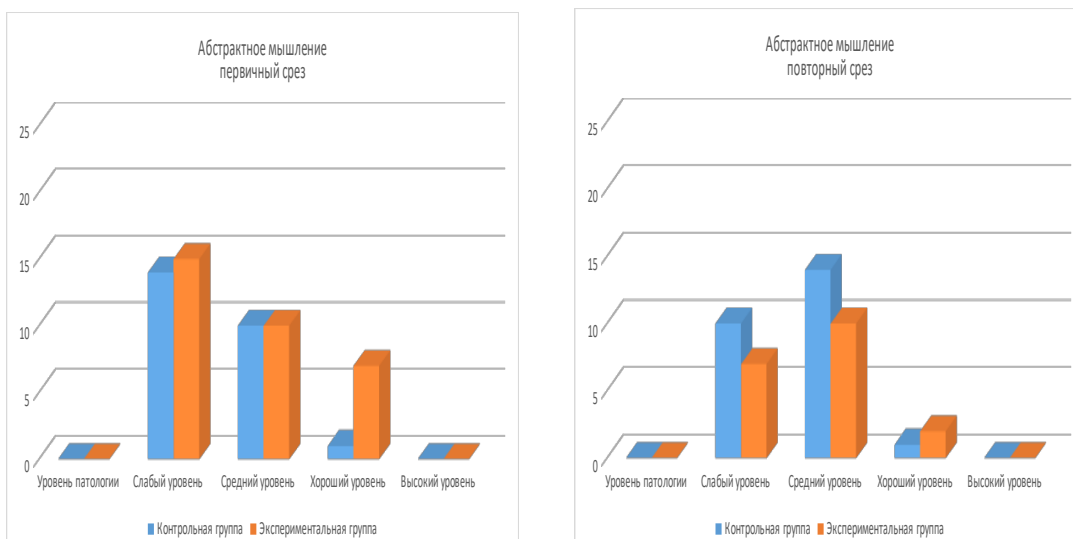


Рисунок 32 – Абстрактное мышление в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных результатов, представленных в таблицах видно, что у 16 детей (32%) ЭГ и 18 детей (36%) КГ средний уровень развития абстрактного мышления. Эти дети могут усвоить правило, как некий общий принцип действия, обладают хотя бы в зачаточной форме способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», отвлекаясь от каких-либо конкретных предметов, явлений или ситуаций, то есть от материала, в котором эти отношения выражены.

У 2 детей (4%) ЭГ и 1 ребенка (2%) КГ – хороший уровень развития абстрактного мышления.

Результаты теста «Мотивация»:

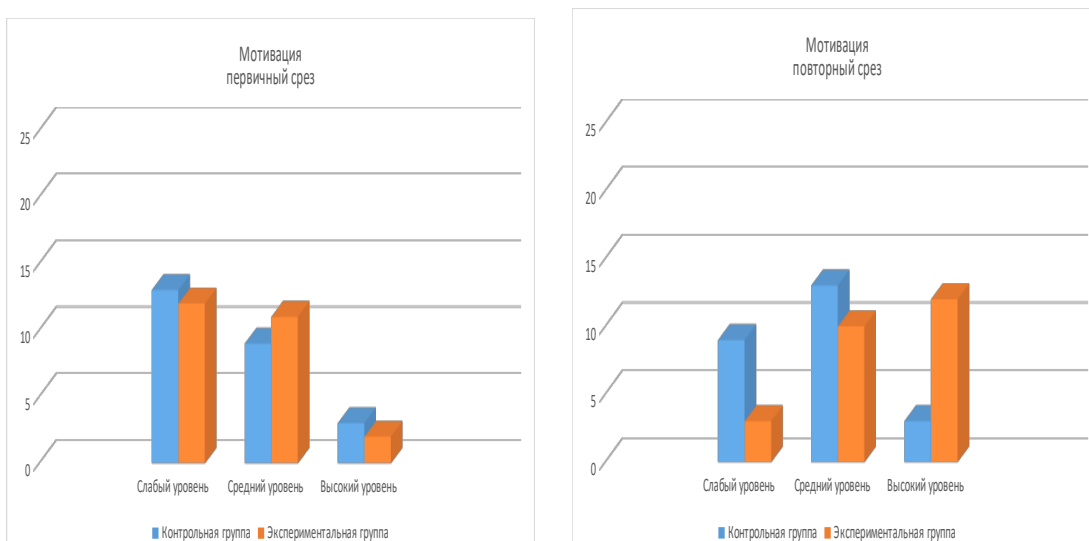


Рисунок 33 – Мотивация в сравнении (первичный и повторный срез)

Из полученных данных мы можем увидеть, что только у 3 детей (6%) ЭГ и 9 детей (18%) КГ «позиция школьника» еще не сформирована. В случае не сформированности мотивов к учению ребенок очень трудно привыкает к новым условиям, к коллективу и учителю, недостаточно хорошо воспринимает школьный материал, что приводит к дезадаптации.

У 10 детей (20%) ЭГ и 13 детей (26%) КГ мотивационная готовность к обучению в школе находится в стадии формирования.

А у 12 детей (24%) ЭГ и 3 человек (6%) КГ полностью сформирована мотивационная готовность к обучению в школе. У этих детей развитая потребность в знаниях, умениях, а также стремление к их совершенствованию. Можно прогнозировать успешную адаптацию детей к школе.

Проективный рисуночный тест «Рисунок дерева». Результаты данного:

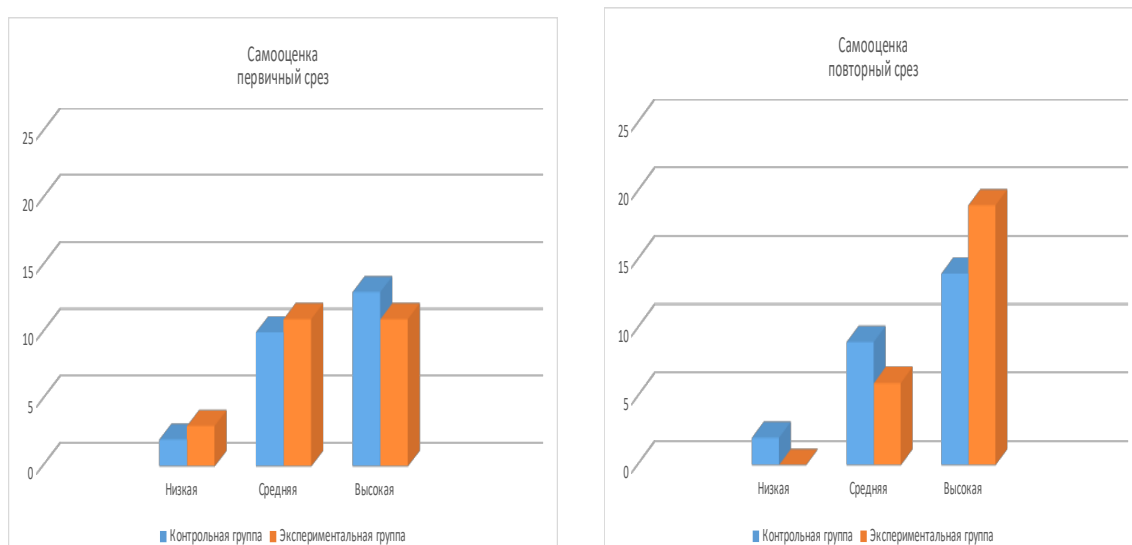


Рисунок 34 – Самооценка в сравнении (первичный и повторный срез)

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у 2 детей (4%) КГ по – прежнему осталась низкая самооценка.

У 6 детей (12%) ЭГ и 9 детей (18%) КГ самооценка в стадии формирования.

У 19 человек (38%) ЭГ и 14 детей (28%) КГ – высокая самооценка, свойственная детям 6-7 летнего возраста. Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в круг представлений о самом себе. Эти дети уже склонны анализировать свой опыт, прислушиваются к оценкам взрослых. В условиях привычной деятельности – в игре, на спортивных занятиях – они уже могут реально оценивать свои возможности. Считается, что завышенная самооценка дошкольника при наличии попыток анализа себя и своей деятельности несет в себе позитивный момент: ребенок стремится к успеху, активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в процессе деятельности.

Эмоциональные установки по отношению к школе. Обстановка дома. Эмоциональный фон. Энергетика. (тест Люшера)

– «настроение». Результаты данного теста:

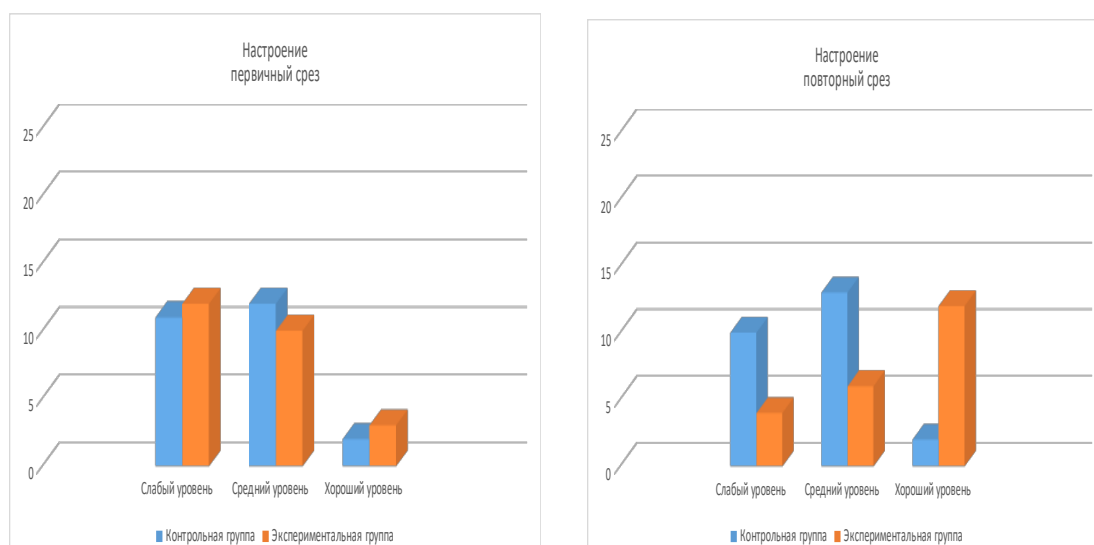


Рисунок 35 – Настроение в сравнении (первичный и повторный срез)

Мы видим, что у 4 детей (8%) ЭГ и 10 детей (20%) КГ доминируют плохое настроение и неприятные переживания.

9 детей (18%) ЭГ и 13 человек (26%) КГ детей могут и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает, в целом, нормально.

И 12 детей (24%) ЭГ и 2 ребенка (4%) КГ веселы, счастливы, настроены оптимистично.

– «энергия». Результаты данного теста:

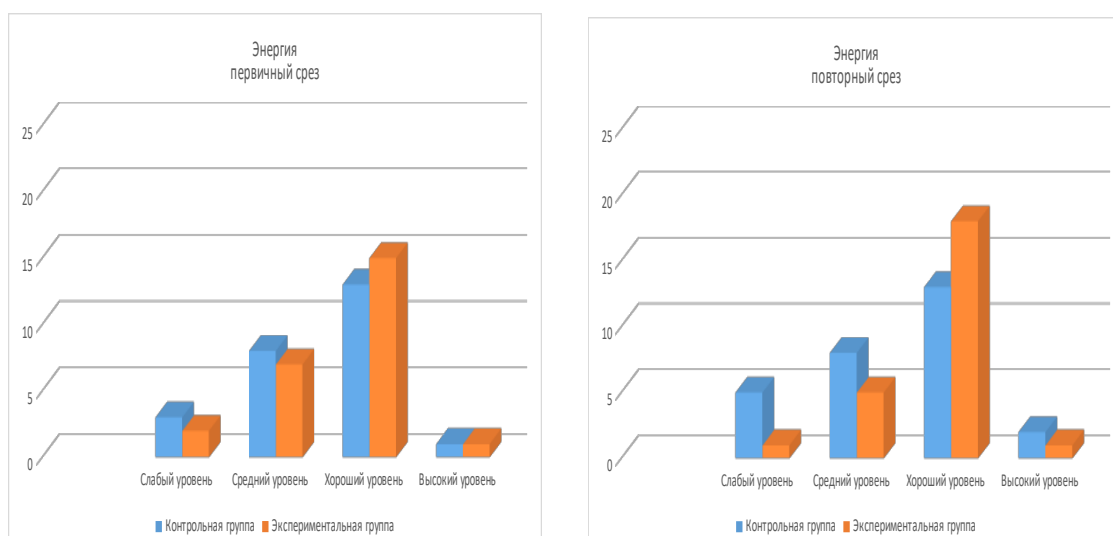


Рисунок 36 – Энергия в сравнении (первичный и повторный срез)

Проанализировав все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у 1 человека (2%) ЭГ и 5 человек (10%) КГ на момент обследования хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний (почечной, сердечной, легочной недостаточности и др.), проявляется в низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям.

У 5 детей (10%) ЭГ и 8 человек (16%) КГ – III зона – компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка.

18 детей (36%) ЭГ и 10 детей (20%) КГ показали оптимальную работоспособность. Эти дети отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям. Образ жизни детей позволяет им полностью восстанавливать затраченную энергию.

Показатели 1 ребенка (2%) ЭГ и 2 детей (4%) КГ находятся в зоне перевозбуждения. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Результаты теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен):

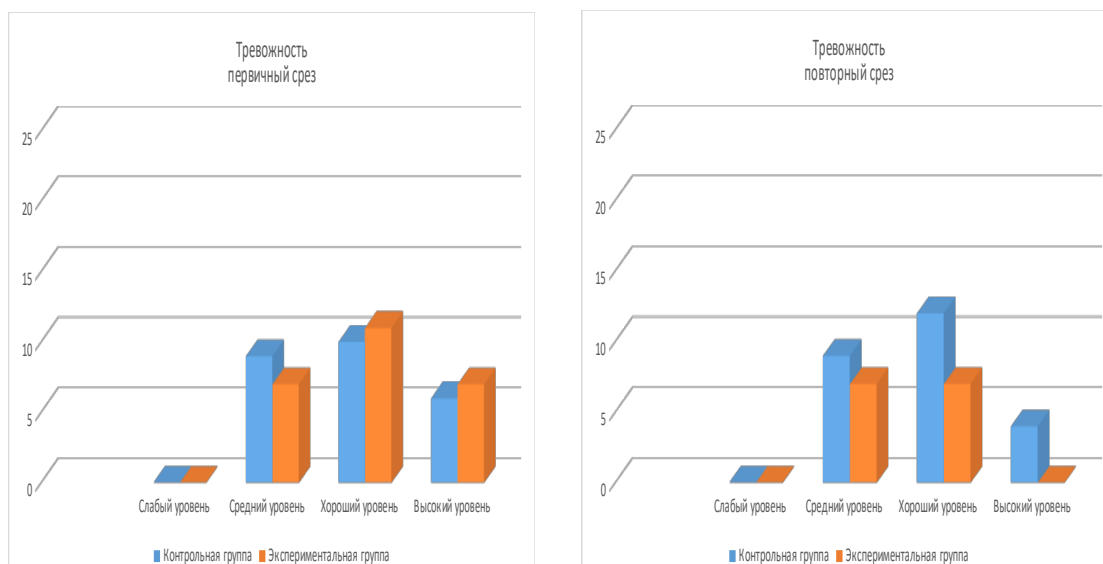


Рисунок 37 – Тревожность в сравнении (первичный и повторный срез)

Мы видим, что у 18 детей (36%) ЭГ и 9 детей (18%) КГ средний уровень тревожности.

У 7 детей (14%) ЭГ и 12 детей (24%) повышенная тревожность. Это свидетельствует о постоянном присутствии какого-то беспокоящего фактора, которому ребенок вынужден противостоять.

У 4 детей (8%) КГ показатели в зоне высокой тревожности, что свидетельствует о том, что ребенок не может адекватно справляться с возникающими жизненными трудностями и находится в состоянии эмоциональной дестабилизации.

Эмоциональные установки детей по отношению к детскому саду, семье и школе повторный срез.

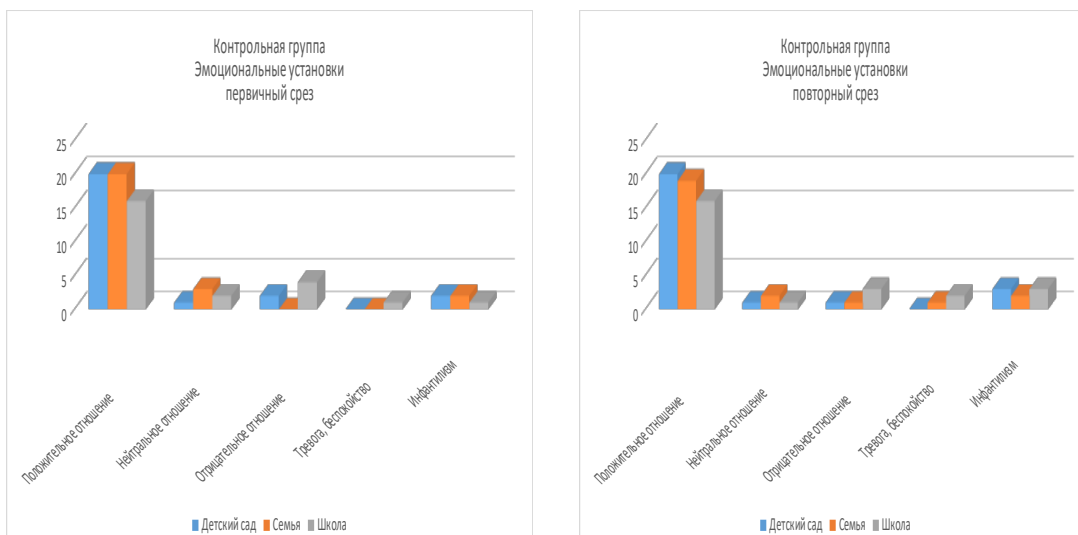


Рисунок 38 – Контрольная группа. Эмоциональные установки в сравнении (первичный и повторный срез)

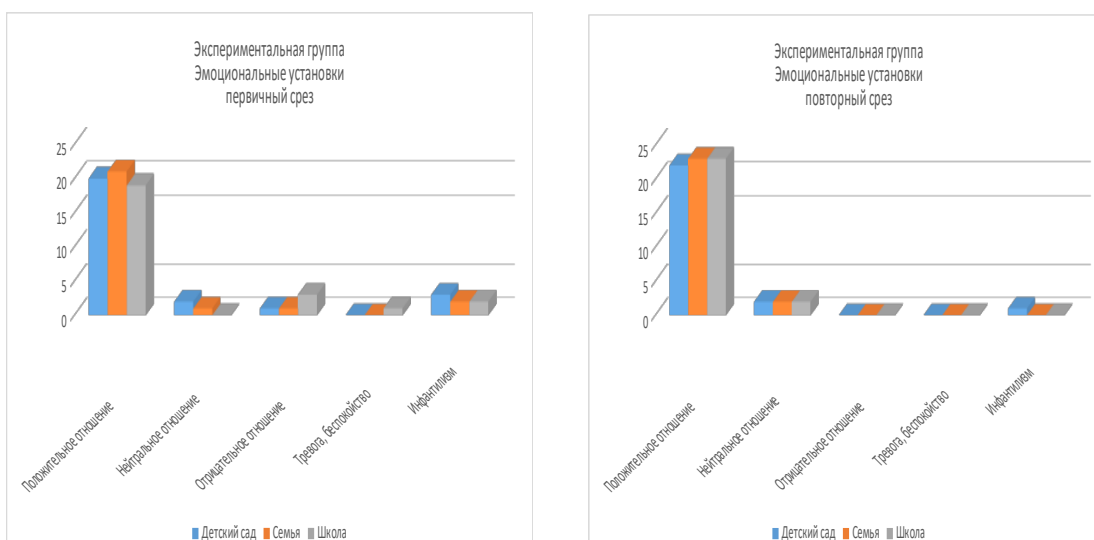


Рисунок 39 – Экспериментальная группа. Эмоциональные установки в сравнении (первичный и повторный срез)

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что у детей ЭГ снизился уровень тревожности по отношению к семье и школе, оптимизировались детско-родительские отношения, отмечается снижение инфантилизма, тогда как в КГ эта позиция стала более выражена, а положительное отношение к школе этой группы детей практически не изменилось.

Таблица 8 – Уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе контрольной группы детей по результатам повторного среза.

Уровень	Речевое развитие	Мышление							Скорость переработки информации	Внимательность	ЗМК	Речевая память	Зрительная память	Тревожность	Энергия	Настроение	Самооценка	Мотивация
		визуальное линейное	визуальное структурное	интуитивное	логическое	речевое	образное	абстрактное										
патология	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	0%	0%	0%	-	-	-	-	-
слабый	12%	10%	22%	10%	4%	6%	0%	20%	6%	10%	30%	6%	4%	-	10%	20%	4%	18%
средний	28%	32%	24%	28%	38%	40%	32%	28%	32%	30%	18%	34%	36%	18%	16%	26%	38%	26%
хороший	10%	8%	4%	12%	8%	4%	16%	2%	6%	2%	2%	10%	8%	24%	20%	4%	-	-
высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	4%	6%	0%	0%	2%	8%	4%	0%	28%	6%
Среднее значение по группе	10,5 2	9,12	6,9	4,5 7	4,8 5	6,4 5	6,9 1	1,76	27, 85	0,9 5	2,7 4	3,13	5,83	6.22	0,93	17.2 2		5,87
Норма	10- 14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18- 29	0,9 1- 0,9 5	3	3-4	4.5-7	2-5	0.92- 1,90	18-0	ВЫС	5-10

Эмоциональные установки			
Отношение	Детский сад	Семья	Школа
положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)	40%	38%	32%
нейтральное отношение (серый)	2%	4%	2%
отрицательное отношение (черный)	2%	2%	6%
тревога, беспокойство (коричневый)	0%	2%	4%
инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)	6%	4%	6%

Таблица 9 – Уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе экспериментальной группы детей по результатам повторного среза.

Уровень	Речевое развитие	Мышление							Скорость переработки информации	Внимательность	ЗМК	Речевая память	Зрительная память	Тревожность	Энергия	Настроение	Самооценка	Мотивация
		визуальное линейное	визуальное структурное	интуитивное	логическое	речевое	образное	абстрактное										
патология	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	-	-	-	-	-
слабый	8%	4%	14%	6%	2%	2%	0%	14%	2%	6%	16%	4%	0%	-	2%	20%	0%	6%
средний	32%	40%	28%	30%	38%	42%	24%	32%	32%	34%	28%	36%	32%	36%	10%	26%	12%	20%
хороший	10%	4%	6%	10%	10%	6%	20%	4%	14%	6%	6%	8%	12%	14%	36%	4%	-	-
высокий	0%	2%	2%	4%	0%	0%	6%	0%	2%	4%	0%	2%	6%	0%	2%	0%	38%	24%
Среднее значение по группе	13,21	9,98	8,65	5,36	5,44	6,87	7,87	2,01	29,1	1,23	3,01	3,19	6,52	4,14	1,69	8,21		7,63
Норма	10-14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18-29	0,91-0,95	3	3-4	4.5-7	2-5	0.92-1,90	18-0	ВЫС	5-10

Эмоциональные установки			
Отношение	Детский сад	Семья	Школа
положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)	44%	46%	46%
нейтральное отношение (серый)	4%	4%	4%
отрицательное отношение (черный)	0%	0%	0%
тревога, беспокойство (коричневый)	0%	0%	0%
инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)	2%	0%	0%
Контрольная группа / Экспериментальная группа			

Уровень	Речевое развитие	Мышление							Скорость переработки информации	Внимательность	ЗМК	Речевая память	Зрительная память	Тревожность	Энергия	Настроение	Самооценка	Мотивация
		визуальное линейное	визуальное структурное	интуитивное	логическое	речевое	образное	абстрактное										
патология	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	2/0	2/0	0/0	0/0	0/0	-	-	-	-	-
слабый	12/8	10/4	22/14	10/6	4/2	6/2	0/0	20/14	6/2	10/6	30/16	6/4	4/0	-	10/2	20/8	4/0	18/6
средний	28/32	32/40	24/28	28/30	38/38	40/42	32/24	28/32	32/32	30/34	18/28	34/36	36/32	18/6	16/0	26/8	38/2	26/20
хороший	10/10	8/4	4/6	12/10	8/10	4/6	16/20	2/4	6/4	2/6	2/6	10/8	8/12	24/4	20/6	4/24	-	-
высокий	0/0	0/2	0/2	0/4	0/0	0/0	2/6	0/0	4/2	6/0	0/0	0/2	2/6	8/2	4/2	0/0	28/38	6/24
Среднее значение по КГ	10,52	9,12	6,9	4,57	4,85	6,45	6,91	1,76	27,85	0,95	2,74	3,13	5,83	6,22	0,93	17,22		5,87
Среднее значение по ЭГ	13,21	9,98	8,65	5,36	5,44	6,87	7,87	2,01	29,1	1,23	3,01	3,19	6,52	4,14	1,69	8,21		7,63
Норма	10-14	7-9	5-8	4-5	4-7	5-9	5-8	2	18-29	0,9-1,095	3	3-4	4.5-7	2-5	0.92-1,90	18-0	ВЫС	5-10

Таблица 10 – Уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе контрольной и экспериментальной группы детей по результатам повторного среза.

Эмоциональные установки повторный срез %			
Контрольная группа / Экспериментальная группа			
Отношение	Детский сад	Семья	Школа
положительное отношение (красный, синий, желтый, зеленый)	40%/44%	38%/46%	32%/46%
нейтральное отношение (серый)	2%/4%	4%/4%	2%/4%
отрицательное отношение (черный)	2%/0%	2%/0%	6%/0%
тревога, беспокойство (коричневый)	0%/0%	2%/0%	4%/0%
инфантилизм, капризы, сохранение «Позиции ребенка» (фиолетовый)	6%/2%	4%/0%	6%/4%

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что показатели среднего значения КГ и ЭГ отличаются друг от друга. Все показатели КГ и ЭГ находятся в зоне нормы, но показатели ЭГ выше показателей КГ, при этом показатели абстрактного мышления и зрительно-моторной координации КГ снижены относительно нормы, а уровень тревожности детей КГ повышен. Также многие показатели КГ находятся на нижней границе нормы, а показатели ЭГ устойчивы. Следует отметить, что показатели ЭГ линейного, структурного, интуитивного мышления, скорости переработки информации, внимательности, зрительно-моторной координации находятся на хорошем уровне, что выше нормы.

Уровень развития линейного и структурного визуального мышления говорит об умении детей пользоваться рисунками, графиками, схемами и другими вспомогательными материалами при усвоении нового материала. Если у ребенка хорошие показатели мышления, то можно говорить о том, что проблем с обучением в школе у ребенка возникнуть не должно. Возросла способность детей понимать и вписывать в свой личный опыт школьные знания, учиться и понимать суть правил, законов, формул, используя их на практике. Прогноз для развития полноценного понятийного мышления благоприятный. Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что у детей хороший и средний уровни развития понятийного логического мышления. Эти дети способны понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело и правильно применять их на практике. Уровень развития речевого мышления говорит о развитии речевого мышления в пределах условно-возрастной нормы, что говорит о развитой самостоятельности мышления. Ребенок если и не сразу видит, как надо выполнять то или иное задание, то, вспоминая и рассуждая, может самостоятельно найти адекватный алгоритм. У большинства детей абстрактное мышление находится в стадии развития. Эти дети могут усвоить правило, как некий общий принцип

действия, обладают хотя бы в зачаточной форме способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», отвлекаясь от каких-либо конкретных предметов, явлений или ситуаций, то есть от материала, в котором эти отношения выражены.

На момент обследования дети показали высокий, хороший и средний уровни скорости переработки информации и внимательности, а также речевой и зрительной памяти. Это говорит о сформированности у них этих параметров в пределах условно-возрастной нормы. Также связь между зрительным анализом и движением руки можно считать у детей сформированной, либо в стадии формирования.

Из полученных данных мы можем увидеть, что 24% детей ЭГ полностью сформирована мотивационная готовность к обучению в школе, а у 20 % находится в стадии формирования. У этих детей развитая потребность в знаниях, умениях, а также стремление к их совершенствованию. Можно прогнозировать успешную адаптацию детей к школе. У детей КГ всего у 6 % сформирована, а у 26 % находится в стадии формирования, 18 % же совсем не «позиция школьника» еще не сформирована. В случае не сформированности мотивов к учению ребенок очень трудно привыкает к новым условиям, к коллективу и учителю, недостаточно хорошо воспринимает школьный материал, что приводит к дезадаптации.

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у детей ЭГ высокая самооценка, характерная для детей старшего дошкольного возраста. Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в круг представлений о самом себе. Эти дети уже склонны анализировать свой опыт, прислушиваются к оценкам взрослых. В условиях привычной деятельности – в игре, на спортивных занятиях – они уже могут реально оценивать свои возможности. Считается, что завышенная самооценка дошкольника при наличии попыток анализа себя и

своей деятельности несет в себе позитивный момент: ребенок стремится к успеху, активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в процессе деятельности.

У большего процента детей КГ самооценка в стадии формирования. Развитие самооценки детей дошкольного возраста зависит от многих факторов. Факторы индивидуальных особенностей самооценки в старшем дошкольном возрасте обусловлены своеобразным для каждого ребенка сочетанием условий развития.

Можно сделать вывод, что значительную роль в формировании адекватной самооценки детей сыграли задания, ориентированные на общении родителей и детей, совместное выполнение упражнений, придумывании игр.

Определение преобладающего настроения ребенка с помощью теста «Настроение» помогает понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации.

Мы видим, что в показателях настроения у детей ЭГ и КГ значительная разница. У детей КГ доминируют плохое настроение и неприятные переживания, что свидетельствует о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно. Преобладание плохого настроения свидетельствует о том, что он остро нуждается в психологической (психотерапевтической) помощи. Большая часть детей ЭГ могут и радоваться, и печалиться, веселы, счастливы, настроены оптимистично.

На момент обследования у значительной части детей КГ наблюдаются хроническое переутомление или компенсируемое состояние усталости. Им необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка. Основная же часть детей ЭГ показали оптимальную работоспособность. Эти дети отличаются бодростью, отсутствием

усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям.

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что у детей ЭГ улучшились взаимоотношения с родителями и изменилось отрицательное отношение к школе, у детей КГ, напротив, детско-родительские отношения стали менее доброжелательными и внимательными, а также у детей появились признаки проявления страхов, опасений, игровой настрой по отношению к школе.

Анализируя полученные результаты, мы видим более высокие результаты показателей среднего значения ЭГ относительно показателей ЭГ первичного среза и показателей КГ.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа по подготовке детей к обучению в школе эффективна. Дети экспериментальной группы показали более высокие показатели по всем параметрам, чем дети контрольной группы, особенно высокие показатели мы получили по тестам, измеряющим энергозатраты организма, работоспособность и внимательность детей, зрительно-моторную координацию, речевое развитие, настроение, самооценка, мотивация, а также детско-родительские отношения.

Выводы по 2 главе

Исследовательская работа осуществлялась в 3 этапа. Первый этап проводился с целью выявления уровня развития контрольной и экспериментальной групп детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе. По результатам, полученным в ходе первичной диагностики, мы сделали вывод о том, что показатели контрольной и экспериментальной групп приближены друг к другу. А также выявили сниженные показатели в речевом развитии, мышлении, памяти, зрительно-моторной координации, в объеме и качестве произвольного внимания (концентрации, устойчивости, распределении,

переключении), нарушения внимания, хроническое переутомление, истощение, низкую работоспособность, доминирующее плохое настроение и неприятные переживания, заниженный уровень самооценки.

На втором этапе посредством видеометода и организации общения участников образовательных отношений через месенджеры мы создали среду на основе индивидуально-дифференцированного, личностно-деятельностного, нейропсихологического подходов и учета принципов развития психических функций в онтогенезе; опоры на индивидуально-личностные особенности ребенка; формирования базовых психических процессов, необходимых для обучения в школе; партнерское взаимодействия педагогов и родителей в процессе сопровождения детей к школьному обучению.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школе мы опирались на закономерности и основные этапы развития головного мозга в онтогенезе. Базой программы является теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, теория системной, динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии и теории нейропсихологической абилитации А.В. Семенович, однако подразумевает подгрупповую форму работу с детьми.

Мы предположили, что созданная нами программа «Мои возможности» будет способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, получению навыков овладения собственными переживаниями и эмоциональными состояниями; поможет ребенку справляться негативными проявлениями, быть более организованным, самостоятельным, уверенным в себе; развитию произвольности психических процессов, познавательной активности и самостоятельности, навыков самоконтроля и регуляции поведения, оптимальному взаимодействию с окружающим миром, а также развитию благоприятных детско-родительских отношений. Тесное сотрудничество всех участников

образовательных отношений будет способствовать развитию взаимопонимания, желания сотрудничать и повышать свою психолого-педагогическую компетентность в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста. Учет индивидуальных особенностей детей осуществлялся не только на занятиях, но и через месенджеры в индивидуальных консультациях педагогов и родителей, обучении взрослых оптимальному взаимодействию с ребенком, игровые задания, подразумевающие взаимодействие взрослого с ребенком.

Уровень развития линейного и структурного визуального мышления ЭГ и КГ говорит об умении детей пользоваться рисунками, графиками, схемами и другими вспомогательными материалами при усвоении нового материала. Следует отметить, что показатели ЭГ линейного (9,98 балла) и структурного (8,65 балла) мышления выше показателей КГ- 9,12 и 6,9 (соответственно), а также диагностической нормы, что говорит о том, что возросла способность детей понимать и вписывать в свой личный опыт полученные знания, учиться и понимать суть правил, алгоритмов, используя их на практике. Из полученных результатов, представленных в таблице видно, что показатели понятийного интуитивного и логического мышления детей КГ (4,57 и 4,85) и ЭГ (5,36 и 5,44) разнятся, но находятся в пределах нормы и выше нормы. Эти дети могут понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело и правильно применять их на практике. Уровень развития речевого мышления КГ (6,45) и ЭГ (6,87) говорит о его развитии в пределах условно-возрастной нормы (5-9 баллов). Развитая самостоятельность мышления, помогает ребенку с помощью воспоминаний и рассуждений самостоятельно найти адекватный алгоритм. Уровень развития абстрактного мышления ЭГ (2,01) говорит о сформированности данного показателя относительно условно-возрастной нормы. Дети находятся на начальном этапе оперирования понятиями, суждениями и умозаключениями, которые в результате помогают прийти к общему выводу. Мы можем утверждать, что показатели скорости

переработки информации и внимательность детей ЭГ (29,1 и 1,23, соответственно) говорят о хорошем объеме и качестве произвольного внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение), быстрой включаемости детей в работу, низкой утомляемости, редких отвлечениях детей на занятиях и равномерной работоспособности. Следует отметить значительную разницу в средних значениях уровня тревожности детей КГ и ЭГ, где мы видим, что показатели тревожности детей ЭГ (4,14) находятся в пределах нормы, а показатели детей КГ (6,22) завышены относительно нормы, что говорит о тревожных ситуациях в жизни детей, о том, что дети испытывают стресс и напряжения. О том, что дети КГ нуждаются в психолого-педагогической поддержке говорят и показатели настроения детей КГ (17,22), находящиеся на границе нормы с уровнем сниженного настроения и показатели энергозатрат организма. Дети КГ (0,93) находятся на грани переутомления, частых простудных и хронических заболеваний. Дети ЭГ (8,21), напротив, находятся в отличном настроении и обладают оптимальной работоспособностью. Показатели самооценки и мотивации детей ЭГ также значительно отличаются от значений детей КГ и говорят нам о том, что у большинства детей ЭГ сформирована адекватная самооценка и они осознают мотивы, с которыми идут в школу.

Проведённое нами исследование на третьем этапе, позволяют с высоким процентом вероятности говорить о достаточной сформированности компонентов готовности детей к школьному обучению с помощью психолого-педагогической программы «Мои возможности». Созданная нами коррекционно-развивающая программа способствует улучшению формирования отстающих компонентов, и даёт толчок в развитии всех факторов школьной готовности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психологическая готовность к школе – это сложное, комплексное образование, которое является итогом полноценно прожитого дошкольного детства. Игровая деятельность отступает на второй план, а учебная становится ведущей для ребёнка при поступлении его в школу. Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующий возрастной период.

Психологическая готовность ребенка к школе определяется психологом, в распоряжении которого имеются специальные диагностические методики. Все дети, достигшие 6,5-7 лет и не имеющие противопоказаний по состоянию здоровья, приходят в школу и начинают в ней учиться независимо от того, какой уровень готовности к обучению они продемонстрировали при записи в школу. Поэтому диагностика готовности к обучению ориентирована на выявление индивидуальных психологических особенностей ребенка с учетом их перспективного развития.

Следует отметить, что, поступая в школу ребенок имеет лишь предпосылки к овладению учебной деятельностью. Непосредственно, сама готовность к школьному обучению формируется уже в ходе самого обучения. Целесообразно судить об уровне готовности к школе можно к концу первого полугодия первого года обучения, когда ребенок пройдет адаптационный период в новых для него условиях жизни.

Проблема готовности детей к обучению в школе относится к одной из фундаментальных проблем педагогики и психологии. На протяжении последних десятилетий вопрос готовности детей к обучению в школе активно изучался в работах известных ученых, но до сих пор не утратил своей актуальности.

Проведя исследование по теоретической части работы, мы выяснили, что в нашей стране изучение готовности детей к школе имеет давнее прошлое. В двадцатые годы прошлого столетия, данная проблема становится предметом специального изучения, и одновременно рассматривается в ходе параллельных исследований. Многие крупные учёные в области общей и детской психологии, а также педагогики, касались темы готовности к школе. Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. посвятили данной теме множество исследований и монографий. Это объясняется неотъемлемым соединением данного явления с совместным протеканием психологического, социально-личностного и физиологического созревания ребёнка дошкольного возраста и его индивидуальных особенностей.

Разные подходы к изучению готовности к школе говорят лишь о том, что это многоуровневый компонент. Мы рассматривали развитие компонентов, необходимых для обучения в школе в системе работы детского учреждения. Для раскрытия этих компонентов нужна постоянная развивающая деятельность, что не может происходить не в каких других условиях. Регулярная модернизация образования ставит перед дошкольным звеном новые задачи, для решения которых нужны инновационные подходы. Один из таких подходов направленность на личностное развитие ребёнка. Обладая большими возможностями для подготовки ребёнка к дальнейшей жизни не только в школе, но и вне её стен, детский сад отталкивается от индивидуальных качеств ребёнка и на основе их выстраивает свою образовательную систему.

Всестороннее развитие ребёнка неотъемлемая часть подготовки его к школьному обучению, а также сюда входит специальная подготовка по усвоению школьных навыков. Но работа детского учреждения будет недостаточной, если не знать точно какие возможности получил ребёнок для освоения школьной программы. Поэтому нами была применена диагностика, включающая в себя тестовые методики, отечественных и

зарубежных исследователей, позволяющая определить уровень данных возможностей.

Полученные нами результаты позволяют говорить о неполной сформированности некоторых учебно-важных качеств. Наблюдается перекос в формировании необходимого багажа знаний в пользу внешней привлекательности школьного обучения, таких как отсутствие тихого часа, покупки к школе, приобретение собственного телефона ребенку и т.д. Несформированность внутренней позиции школьника, искаженные ожидания от обучения в школе помешают успешному получению знаний. Нарушение зрительно-моторной координации не даст положительного результата в работе над письменными упражнениями. Нарушенные личностные характеристики и повышенная тревожность, не позволят наладить нормальные отношения в классном коллективе и с учителем. Нарушение внимания, памяти и работоспособности отразится на мыслительных операциях. Недостаточно развитый кругозор мешает совершать аналитические операции и выдвигать суждения. Низкая самооценка отразится на поведении ребёнка и сделает его неадекватным. А так как подготовка к усвоению школьных знаний комплексная составляющая, торможение в развитии одного из компонентов непременно скажется на другом. Поэтому на основе результатов исследования нами была разработана психолого-педагогическая программа «Мои возможности», которая позволяет развить отстающие навыки, необходимые для обучения в школе, опираясь на личностные качества и индивидуальные особенности ребёнка.

Исследовательские данные говорят нам о том, что подготовка к обучению в школе напрямую зависит от определённого множества личностных качеств ребёнка, которые вырабатываются или не вырабатываются у него во время пребывания в детском саду. Здесь мы видим подтверждение выдвинутой гипотезы в достаточно полном объёме.

В нашем исследовании мы раскрыли старую проблему под новым углом. Подготовка к школе происходит через индивидуальное развитие ребенка с учетом его личностных особенностей и с помощью активного взаимодействия с социумом. Что даёт возможность для новых изысканий по данному вопросу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адушкина К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ISBN 978-5-7186-0932-5.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Кагина, Е. Г. Гришина [и др.] ; под ред. научные стремления. Выпуск 20 Л. С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – Москва : Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2006. – 296 с. ISBN 978-5-9770-0290-5.
3. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку : учебно-методическое пособие / Е.Е. Алексеева. – 2-е изд.– Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 283 с. ISBN 978-5-9268-1233-3.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Москва : Питер, 2010. – 282 с. ISBN 978-5-49807-869-4.
5. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности у детей / О.М. Анищенко // Дошкольное воспитание. – 1979. – № 5. – С 1-2. ISBN 978-5-6047675-3-5.
6. Антропова М.В. Морфофункциональное созревание дошкольников в условиях разного систематического обучения / М. В. Антропова, Л. М. Кузнецова // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – № 3. – С. 41-47.
7. Аралова М.А. Справочник психолога ДОУ / М.А. Аралова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010.– 272 с. ISBN 978-5-89144-893-3.

8. Арнаутова Е.А. Практикум для воспитателей «Самоанализ опыта общения с родителями» / Е.А. Арнаутова // Педагог и семья. – 2002. – № 1. – С. 1-2.
9. Арцишевская И. Л. Учусь дружить! Тренинг коммуникативных навыков у дошкольников / И.Л. Арцишевская. – Москва : ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 48 с. ISBN 978–5–4441–0168–1.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с. ISBN 5-211-00221-0.
11. Безруких М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – Москва : Просвещение, 1998. – 250 с. ISBN 5-89814-177-4.
12. Белякова Н. В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению: Автореф. дис. ... канд. псих. наук : 05.52.03 / Н. В. Белякова. – Томск, 1999. – 361 с.
13. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10. – С. 1-2. ". ISBN 5-89441-007-X.
14. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – Москва : Просвещение, 2005. – 235 с. ISBN 5-9268-0026-1.
15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 398 с. ISBN 978-5-91180-846-4. ISBN 978-5-91180-846-4.
16. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – Москва : Просвещение, 2003. – 309с. ISBN 5-7155-0213-6.

17. Буре Р.С. Когда обучение воспитывает / Р.С. Буре. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 235 с. ISBN 5-89814-177-4.
18. Бурмистрова Е. В. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся : учебное пособие для вузов / Е. В. Бурмистрова, Л. М. Мануйлова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 115 с. ISBN 978-5-534-15400-9.
19. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе : «дошкольное воспитание» / Л.А. Венгер. – Москва : Просвещение, 2009. – 289 с. ISBN 5-09-000732-2.
20. Венгер Л.А. Дошкольная психология : учебное пособие для педучилищ / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – Москва : Просвещение, 2008. – 335 с. ISBN 5-09-000760-8.
21. Веракса Н.Е. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Инновационная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, Э. М. Дорофеева. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с. ISBN 978–5-4315-1576-7.
22. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников : учебно-методическое пособие / авт. сост. О.В. Удова, Е.В. Коломиец.– Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. – 156 с. ISBN 978-5-85827-858-0.
23. Вильчинская Т. П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т. П. Вильчинская. – Москва : Московский социальный университет, 2000. – 27 с.
24. Волков Б.С. Готовим ребенка к школе / Б.С. Волков. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 192 с. ISBN 978-5-91180-956-0.
25. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 1995 – 143 с. ISBN 5-88919-001-6. 25.
26. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва : Смысл, 2011. – 224 с. ISBN 978-5-534-06998-3.

27. Выготский Л.С. Проблема возраста. Хрестоматия по детской психологии : от младенца до подростка / под ред. Г.В. Бурменской. – 2-е изд. – Москва : МПСИ, 2010. – 67 с. ISBN 5-699-13731-9.
28. Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н.И. Вьюгова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова. – 3-е изд. – Москва : Академический проект, 2010. – 256 с. ISBN 5-8291-0520-9.
29. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 123 с. ISBN 5-7155-0358-2.
30. Выгодский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – С. 62-76. ISBN 5-699-03524-9.
31. Герасимов В. П. Психология дошкольника. Диагностика детей дошкольного возраста : учебное пособие для вузов / В. П. Герасимов, Е. В. Козлова. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 104 с. ISBN 978-5-903154-08-1.
32. Гишпенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю.Б. Гишпенпейтер. – Москва : ЧеРо, 2005. – 297 с. ISBN 978-5-17-081927-0.
33. Голицына Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в ДОУ / Н.С. Голицына. – Москва : Скрипторий, 2004. – 123 с. ISBN 5-98527-007-6.
34. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ж.М. Глозман. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с. ISBN 978-5-7695-4758-4.
35. Грудненко Е. В. Психологическая готовность ребенка к школе / Е.В. Грудненко. – Москва : Детство-Пресс, 2013. – 176 с. ISBN 978-5-89814-859-1.
36. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 208 с. ISBN 5-94723-625-7.

37. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов. – Москва : Просвещение, 1994. – 120 с.
38. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – Москва : Просвещение, 2001. – 120 с. ISBN 5-85684-058-5.
39. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. – Москва : Свет, 2002. – 120 с. ISBN 5-7151-0068-2.
40. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребёнка / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2000. – 144 с. ISBN 5-691-00459-X.
41. Ефимова С.П. Как готовить ребенка к школе. Советы врача / С.П. Ефимова. – Москва : Просвещение, 2009. – 16 с. ISBN 5-09-004548-8.
42. Загвоздкин В.К. Эмоциональная готовность к школе – общая задача семьи и ДОУ / В.К. Загвоздкин // Современное дошкольное образование. Теория и практика – 2013. – №10. – С. 48-49. ISBN 978-5-94459-036-7.
43. Запивникова О. В. Психофизиологические аспекты межполушарной асимметрии мозга у детей 7-9 лет / О. В. Запивникова. – Рязань : Свет, 1999. – 256 с.
44. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захарова. – Москва : Просвещение, 1992. – 120 с. ISBN 5-09-004635-2.
45. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – 6-е. изд.– Ростов на Дону : Феникс, 2013. – 139 с. ISBN 978-5-222-20628-7.
46. Ишмакова Г. Ф. Психологическая готовность к школе и сформированность учебной деятельности у детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Г.Ф. Ишмакова //

Преимственность дошкольного и начального образования: опыт проблемы, перспективы. Материалы региональной научно-практической конференции / под ред. М. Н. Якимовой. – Новокузнецк : ИПК, 2002. – С. 128-130. ISBN 978-5-89814-859-1.

47. Казакова Е.И. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-3 апр. 1998 г.) / под ред. кол.: д. п. н., проф. Е. И. Казакова и др. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 126 с. ISBN 5-7434-0237-X.

48. Казарцева С. А. Нейропсихологический подход в работе с дошкольниками как основа двигательного и интеллектуального развития воспитанников / С. А. Казарцева, И. Л. Ежова, С. И. Мишина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 3 (51). – С. 48-49.

49. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе / Т.Н. Князева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 118 с. ISBN 5-9268-0581-3.

50. Краснощекова Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н.В. Краснощекова. – Ростов на Дону : Феникс, 2006. – 299 с. ISBN 5-222-08635-6.

51. Кравцов Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 261 с. ISBN 978-5-4315-0185-2.

52. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – Москва : Просвещение, 2007. – 254 с.

53. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. — Москва : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с. ISBN 5-89144-162-4.

54. Куражева Н. Ю. Цветик-семицветик : программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 5-7 лет. «Приключения будущих первоклассников» / Н.Ю. Куражева. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 208 с. ISBN 978-5-9268-1505-1.
55. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 160 с. ISBN 978-5-4441-0051-6.
56. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : Авторский сборник / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2009. – 426 с. ISBN 978-5-89357-278-0.
57. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с. ISBN 978-5-388-00493-2.
58. Лови О.В. Руководство по использованию зрительно-моторного Гештальт-теста Бендер / О.В. Лози, В.И. Белопольский. – Москва : Просвещение, 1996. – 125 с. ISBN 978-5-89353-258-6.
59. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с. ISBN 978-5-7695-9819-7.
60. Макаренко А.С. Книга для родителей. Сочинение. Т. 4 / А.С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1957. – 514 с. ISBN 5-7155-0005-2.
61. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 224 с. ISBN 5-9268-0427-2.
62. Мартыненко Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник игр и упражнений / Л.А. Мартыненко. – Москва : ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 64 с. ISBN 978-5-4441-0009-7.

63. Марютина Т.М. Психология развития : учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др. ; под ред. Т.Д. Марцинковской. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 325 с. ISBN 978-5-7695-4471-2.
64. Мельникова И. Е. Психофизиологические механизмы адаптации дошкольников / И. Е. Мельникова. – Санкт-Петербург : изд РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 119 с. ISBN 5-8064-0542-7.
65. Микляева Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 384 с. ISBN 5-8112-0848-0.
66. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2011. – 623 с. ISBN978-5-9770-0511-1.
67. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. ISBN 5-7695-0408-0.
68. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва : Просвещение: Владос, 2007. – 632 с. ISBN 5-691-00093-4.
69. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва : Просвещение, 2001. – 221с. ISBN 978-5-00089-349-4.
70. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л.Ф. Обухова. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с. ISBN 5-86825-014-1.

71. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования / Р.В. Овчарова. – Москва : Сфера, 2004. – 125 с. ISBN 5-89144-099-7.
72. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учебное пособие / А.А. Осипова. – Москва : СФЕРА, 2002. – 510 с. ISBN 5-89144-100-4.
73. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера ; науч.-исслед. ин-т.т общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – 136 с. ISBN 5-7155-0042-7.
74. Психолог в дошкольном учреждении : методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. – Москва : Издательство «Гном и Д», 2002. – 74 с. ISBN 5-296-00173-7.
75. Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе : учебник для вузов / И. В. Дубровина [и др.]. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 513 с. ISBN 978-5-534-18159-3.
76. Римашевская Л.Г Социально-личностное развитие / Л.Г. Римашевская // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 6. – С. 20-25. ISBN 978-5-534-14574-8.
77. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие. В 2 т. Т.1. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2011.– 480 с. ISBN 978-5-305-00050-4.
78. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я Семаго, М.М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с. ISBN 5-9268-0341-1.
79. Семаго Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я Семаго, М.М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2000. – 208 с. ISBN 5-89415-108-2.


80. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А.В. Семенович. – Москва : Генезис, 2007. – 476 с. ISBN 5-98563-072-2.
81. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 93 с. ISBN 5-691-00680-0.
82. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – Москва : Сфера, 2003. – 288 с. ISBN 5-89144-303-1.
83. Смирнова Е.О. Психология ребенка / Е.О. Смирнова. – Москва : Владос, 2007. – 290 с. ISBN 5-88527-173-9.
84. Солдатова Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 384 с. ISBN 5-222-05268-0.
85. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника : учеб.пособ. для студ. учеб. высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с. ISBN 978-5-7695-9063-4.
86. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду / Т.И. Чиркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 125 с. ISBN 5-93134-005-X.
87. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова ; под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 160 с. ISBN 5-09-006683-3.
88. Фарбер Д.А. Структурно-функциональное созревание мозга ребёнка / Д. А. Фарбер, Н. В. Дубровинская ; под ред. А. А. Баранова // Физиология роста и развития детей и подростков (Теоретические и клинические вопросы). – 2000. – № 2. – С. 12-15. ISBN 5-691-00459-X.

89. Фельдштейн. Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – Москва : Посвещение, 2005. – 512 с. ISBN 5-87977-032-X.
90. Филиппова Е. Б. Психические особенности детей с доминированием левого и правого полушария мозга / Е. Б. Филиппова ; под общ. ред. А. С. Батуева // Психофизиологические основы социальной адаптации ребёнка. – 1999. – № 4. – С. 199-204. ISBN: 5-288-01780-8.
91. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с.
92. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаскас. – Москва : Лабиринт, 2002. – 160 с. ISBN 5-7155-0081-8.
93. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под. ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд., доп. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. ISBN 5-89112-015-1.
94. Хухлаева О.В. Лабиринт души: терапевтические сказки / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев. – Москва : Академический проспект, 2003. – 125 с. ISBN 5-8291-0794-5.
95. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова. – Ростов на Дону : «Феникс», 2004. – 384 с. ISBN 978-5-222-16740-3.
96. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. Заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с. ISBN 978-5-7695-8389-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ссылки на материалы к программе
«Мои возможности»

	<p>Программа «Мои возможности» Конспект занятия № 1. Тема: «Дружба» Конспект занятия № 7. Тема: «Город мастеров» Рекомендации родителям и педагогам</p>
	<p>Картотека игр к программе «Мои возможности»</p>
	<p>Печатный материал (алгоритмы) к программе «Мои возможности»</p>
	<p>Методика Л.А. Ясюковой «Изучение готовности детей 6 -7 – летнего возраста к школьному обучению»</p>
	<p>Игры с кинезио мячами</p>

	Упражнения с фитболами
	Настольные игры (печатный вариант) Видеообзоры настольных игр
	Проект «Педагогическая гостиная»
	Проект «Игровая пятница»
	Родительский клуб «СЕМЬЯ»

	<p>Проект «Важный Я»</p>
	<p>Карточки для «Экрана взаимодействия»</p>