



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Деятельность педагога по подготовке детей, не посещающих
дошкольное образовательное учреждение, к обучению в школе**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика начального образования»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

76% авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«11» мая 2020 г.

Зав. кафедрой ПП и ПМ

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-508/110-5-1

Пупкова Анна Андреевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Жукова Марина Владимировна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОО, К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	6
1.1 Понятие и компоненты готовности детей к обучению в школе	6
1.2 Основные трудности детей, не посещающих ДОО, при поступлении в школу	13
1.3 Направления деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОО, к обучению в школе.....	21
Выводы по первой главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОО, К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	31
2.1 Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы.....	31
2.2 Программа деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОО к обучению в школе.....	41
2.3 Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы.....	50
Выводы по второй главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	77

ВВЕДЕНИЕ

Начало обучения в школе выступает в качестве второй значимой ступени, необходимой для формирования личности ребенка в условиях окружающего социокультурного пространства сразу после завершения периода дошкольного обучения. Этап школьного обучения охватывает достаточно длительный период, и от того, насколько эффективно личность ребенка раскрывается в условиях школьного пространства, зависит и дальнейшая личностная и профессиональная успешность человека. Вместе с тем, период старшего дошкольного возраста представляет собой этап, предвосхищающий начало возрастного кризиса в связи с физиологической, психической и духовной подготовкой ребенка к школьному обучению. От того, насколько эффективным будет создан процесс формирования готовности у детей уже на этапе старшего дошкольного возраста, зависит и их дальнейшая успешность в школе, в особенности, на начальной ступени образования.

Актуальность выбранной темы данной выпускной квалификационной работы определена повышающимся количеством детей, которые приходят на свои первые занятия в школе, пропустив по тем или иным причинам период подготовки и развития в ДООУ. Дети указанной группы подвергаются двойному воздействию неблагоприятных факторов адаптации: за счет отсутствия опыта социализации в детском коллективе сверстников, поскольку период обучения в ДООУ был пропущен, а также и за счет возрастного кризиса, процессов адаптации к новым образовательным условиям. Все это ведет к тому, что уже на этапе дошкольного возраста большинство детей признают, что не хотят учиться в школе. В случае, если проблема своевременного и эффективного формирования готовности у детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к обучению в школе не будет разрешена в ближайшее

время, интеллектуальный потенциал Российской Федерации окажется под угрозой.

Выделенная проблема достаточно изучена с теоретических позиций. Существует довольно большое количество исследований, определяющих содержание готовности воспитанников дошкольного возраста к обучению в школе, также представлена характеристика детей, не посещающих ДООУ. Тем не менее, существует недостаточное количество методических исследований, которые раскрывали бы особенности работы педагога по подготовке детей указанной группы к обучению в школе. Наиболее ценными сведениями в данном отношении располагают труды следующих авторов: А. Д. Алферова, Т. А. Бекоевой, С. Н. Васюк, В. Б. Войнова, В. В. Гагай, Т. А. Гурко, И. В. Дубровиной, А. И. Захарова, Я. Л. Коломинского, А. Н. Леонтьева, Л. А. Рыбаковой, Е. А. Теппер, Г. А. Уруктаевой, Г. А. Цукерман и др.

Цель исследования: разработка и оценка эффективности программы деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

Гипотезой исследования является предположение, что развитие таких сфер как мыслительная деятельность, речевая деятельность, интеллектуальная деятельность и моторная деятельность позволит эффективно повысить имеющийся уровень готовности к школе среди детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие и компоненты готовности детей к обучению в школе.
2. Выделить основные трудности детей, не посещающих ДООУ, при поступлении в школу.
3. Определить направления деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

4. Организовать изучение показателей готовности детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

5. Разработать, апробировать и оценить эффективность программы деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

Объект исследования: процесс подготовки детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

Предмет исследования: средства и методы повышения готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

В ходе исследования используются следующие общетеоретические и эмпирические методы исследования: анализ, синтез, определение, классификация, моделирование, конкретизация, сравнение, наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, беседа. Также были использованы следующие методики: беседа по выявлению внутренней позиции дошкольника, рисуночная методика «Домик», методика «Сюжетные картинки», методика «Звуковые прятки».

Эмпирическая база исследования: МБДОУ Детский сад № 14. Участниками эмпирического исследования стали 30 детей старшего дошкольного возраста, не посещающие ДООУ.

Практическая значимость исследования представлена формированием и оценкой программы деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе, которая может быть использована в отношении указанной возрастной категории в деятельности воспитателя, а также в деятельности родителя.

Структура данной выпускной квалификационной работы подчинена логике поставленной цели и задачам исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОУ, К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

1.1 Понятие и компоненты готовности детей к обучению в школе

Под готовностью к обучению в школе следует понимать комплексную характеристику ребенка, в условиях которой можно выделить определенный уровень сформированности психологических качеств, которые выступают в качестве наиболее значимых предпосылок для естественного и успешного включения ребенка в новую для него социальную среду, а также и для успешного последующего формирования учебной деятельности.

В представлении Г. А. Цукерман под понятием готовности к школьному обучению следует понимать комплекс морфо-физиологических параметров ребенка старшего дошкольного возраста, на основании которых будет обеспечен максимально успешный его переход от этапа дошкольного образования к этапу систематического, организованного школьного обучения [50].

В представлении Н. В. Нижегородцевой готовность к обучению в школе представляет собой осознанную мотивацию обучаться, которая формируется на базе социального формирования ребенка при возникновении у него внутренних противоречий, решение которых может быть возможно исключительно в школьной среде [38, с. 54].

Согласно мнению Л. С. Выготского, готовность к школьному обучению представляет собой «привитие» социальных правил или системы социальных взаимоотношений во взаимодействии между непосредственно ребенком, а также взрослым [13, с. 37]. Л. С. Выготский считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым.

Наиболее полно понятие «готовность к школе» дано в определении Л. А. Венгера, под которой он понимает определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный [10, с. 36]. Составляющими этого набора, прежде всего, является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность.

Именно поэтому большинство зарубежных тестовых диагностик опираются именно на интеллектуальную развитость ребенка, оценивая сформированность его психических данных: памяти, мышления, воображения, а также и других процессов. Собственно, с зарубежных позиций ребенок, приходящий в школу, должен быть интеллектуально развит. Дополнив данное убеждение также и отечественным опытом, обобщим имеющиеся представления в отношении готовности детей: они должны быть эмоционально, социально и умственно развиты, при переводе из детского сада в школу.

В отношении особенностей умственного развития Н. Ф. Виноградова выделяет значимость развитой способности ребенка к дифференциации восприятия, к достаточной произвольности внимания, к аналитическому мышлению и пр. [11, с. 58].

В понятие эмоциональной зрелости данный автор вводит представления об эмоциональной устойчивости ребенка, а также о способности подавлять собственные импульсивные реакции. В явление социальной зрелости входят категории наличия потребности коммуникации с окружающими сверстниками, наличие способности подчиняться интересам, а также правилам детской группы, умение перенять социальную роль ученика в рамках общественной ситуации обучения в школе.

В качестве составных компонентов готовности ребенка к обучению в школе, как пишет об этом М. Н. Терещенко, следует выделить:

- наличие мотивационной или личностной готовности;
- наличие интеллектуальной готовности;
- наличие эмоционально-волевой готовности [44, с. 60].

Под мотивационной готовностью следует понимать наличие у ребенка выраженного желания обучаться. Формирование подобной мотивации непосредственно зависит от получения той или иной информации об особенностях обучения в школе. Поэтому взрослым, сообщая данные о школе, необходимо сделать эту информацию как можно более понятной, близкой и интересной для них. Получение эмоционального опыта непосредственно связано с включением детей в ту деятельность, которая позволила бы им активизировать собственную мыслительную деятельность, а также сферу чувств.

В отношении мотивационной готовности Н. В. Елфимова выделила следующие группы мотивационных мотивов учебной деятельности:

1. Наличие широких социальных мотивов учения, либо мотивов, связанных с удовлетворением потребностей ребенка во взаимодействии с окружающими людьми, в положении с их стороны положительной оценки, в наличии выраженного желания ребенка занять определенное место в структуре известных для него общественных отношений.

2. Наличие мотивов, непосредственно связанных с учебной деятельностью: определенные познавательные интересы, потребность в организации интеллектуальной деятельности, потребность в приобретении обновленных умений, навыков и знаний [25, с. 48].

В отношении личностной готовности к обучению в школе следует отметить, в первую очередь, наличие определенного отношения ребенка к данному общественному институту, к сотрудникам (учителя, педагоги), что позволяет сформировать такие качества, которые позволили бы ему успешно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса.

В понятие интеллектуальной готовности входит определенный познавательный кругозор, те или иные конкретные знания, которыми владеет ребенок. Для того, чтобы успешно обучаться в рамках школы, ребенку необходимо владеть достаточно развитым, расчлененным восприятием, началами теоретического мышления в отношении изучаемого материала, использовать отдельные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение), использовать смысловое запоминание, как пишет об этом О. Б. Конева [33]. В данное понятие входит также процесс формирования у ребенка базовых представлений в сфере учебной деятельности, например, при выделении учебной задачи, при постановке цели учебной деятельности и т.д.

Говоря о проблеме готовности к школе, Г. А. Уруктаева первостепенное значение отводит, в первую очередь, сформированности необходимых предпосылок для освоения учебной деятельности [46, с. 72]. Определяя данные предпосылки, данный автор выделяет также и следующие критерии:

- способность ребенка на сознательном уровне соподчинять собственные действия существующим правилам, обобщать тот или иной способ действия;
- способность ребенка ориентироваться в отношении заданной системы требований;
- способность ребенка уделять внимание речи говорящего, а также следовать инструкции при выполнении заданий в устной форме;
- способность ребенка самостоятельно выполнять то или иное задание на основании зрительно воспринимаемого образца.

Подобные параметры затрагивают, в первую очередь, способность к произвольности внимания, что также составляет один из элементов социально-психологической готовности к обучению в школе. Л. Ф. Фатихова в данном направлении убеждена, что произвольность поведения может быть воспитана в условиях игровой и коллективной

деятельности, которая позволяет ребенку достичь более высокого уровня развитости [47].

В качестве одного из наиболее значимых компонентов для успешного начала школьного обучения является готовность ребенка к школе. Согласно определению, представленному в исследовании Н. И. Вьюновой, готовность к школьному обучению – это «такой достигнутый уровень физиологической, социальной и психической развитости ребенка, который соответствует необходимой нагрузке и нормативам, включенным в школьную образовательную программу без возможности нанесения того или иного вреда для здоровья обучающегося» [14, с. 42].

Тем не менее, ключевым противоречием в структуре понимания готовности к школе выступает недостаточная ясность того, какие именно структуры в физиологическом и психическом развитии ребенка являются соответствующими школьному обучению. Школьная программа, как пишет об этом Е. Е. Кравцова, с учетом обновленных требований к содержанию образования, год от года увеличивает свою сложность и минимальный порог доступности для детей начальной школы [34, с. 29]. Соответственно, работу над формированием готовности к обучению следует также проводить в соответствии с теми требованиями, которые будут выдвигаться впоследствии к ребенку как к ученику современной школы. Предугадать и знать наверняка, что именно потребуется от ребенка, заведомо невозможно, поэтому процесс формирования готовности к обучению должен быть максимально универсальным, предусматривающим любые возможные трудности и препятствия, ожидающие ребенка в дальнейшем.

Также необходимо отметить вклад А. Н. Леонтьева, который также отметил, что в период непосредственного обучения в школе уже довольно поздно бывает говорить о формировании готовности к обучению: в случае, если ребенок не подготовлен к обучению заведомо, учитель столкнется с его леностью и отсутствием интереса [37, с. 62]. Именно поэтому начинать

подготовку к школе необходимо на предшкольном этапе, начал, в первую очередь, с подготовки основных психических функций.

Компоненты и параметры готовности ребенка к школьному обучению непосредственно связаны с самим содержанием данного понятия. Н. Ньюкомб, говоря об отдельных компонентах готовности к обучению, предлагает следующие показатели [39, с. 55]:

1. Физиологический параметр готовности к обучению в школе.

Физиологическая сформированность и развитость тела ребенка, в частности, его анатомо-физиологических функций, которые участвуют, в первую очередь, в длительном удержании одной позы. Данный показатель затрагивает также и степень развитости внутренних органов, центральной нервной системы, которые в своем комплексе также затрагивают необходимость адаптации к школьному режиму, который в значительной степени отличается от прежнего режима дня дошкольника за счет ограничения подвижности. В физиологический аспект также входит и достаточный уровень сформированности психических процессов, которым также необходимо достичь того уровня сформированности, при котором ребенок был бы способен запоминать и удерживать в памяти достаточные объемы материала, развитие регулятивной функции необходимо для выполнения учебных заданий, развитие познавательных и когнитивных свойств мышления необходимо для постоянной заинтересованности и успешности в развитии интеллекта посредством обучения.

2. Социальная или личностная готовность детей к обучению.

Социальный или личностный аспект готовности к образованию выступает в качестве общей готовности ребенка вступать в новые для себя формы сотрудничества с окружающими сверстниками и взрослыми, а также вовлекаться в такие виды деятельности, которые являются основными для освоения образовательной программы. На современном этапе, тем не менее, именно вопросы социальной и личностной готовности детей дошкольного возраста к обучению носят наиболее острые

противоречия. Как пишет об этом Н.Н. Куинджи, недостаточность коммуникативного и социального взаимодействия за счет чрезмерного проникновения новинок научно-технического прогресса в жизнедеятельность детей дошкольного возраста препятствует оптимальной социализации, и развитию коммуникативности в данном возрасте, несмотря на то, что именно непосредственное игровое и речевое взаимодействие со сверстником выступает на этапе старшего дошкольного возраста в качестве необходимого залога для естественного личностного и психического развития [36, с. 36].

За счет подобных отличительных признаков осложняется процесс обучения как на этапе дошкольного детства, в особенности, в период старшего дошкольного возраста, так и в школьной практике, где непосредственная речевая деятельность выступает в качестве ключевого ориентира для достижения наивысших результатов ученической деятельности.

3. Мотивационная составляющая готовности к обучению.

Данный компонент выступает в качестве центрального в структуре готовности к обучению, как считает М.А. Хмелькова [49, с. 75]. Данный автор выделяет следующие мотивы, которые должны присутствовать в сознательной направленности ребенка к процессу обучения:

– Социальные мотивы учения. Под социальными мотивами учения понимаются сформированные потребности самого ребенка вступать в процесс коммуникативного взаимодействия с окружающими, заслуживать их положительную оценку, а также занимать то или иное место в общественных отношениях, доступных для его возраста.

– Мотивы познавательной деятельности. Под данными мотивами следует понимать потребность в осуществлении интеллектуальной деятельности, потребность в приобретении новых знаний и компетенций, а также в применении данных знаний в непосредственной практической деятельности.

4. Психологическая готовность к обучению.

Психологическая составляющая также выступает в качестве одной из основополагающих, так как от того, насколько ребенок внутренне готов к принятию идеалов и ценностей общества, в которое он входит посредством освоения программы, зависит и общая успешность ребенка даже с учетом имеющихся дефектов в речевом развитии.

Таким образом, было определено, что под понятием «готовность к школьному обучению» следует понимать комплекс интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных, познавательных и речевых качеств ребенка старшего дошкольного возраста, который позволит ему не только эффективно включиться в образовательную среду школы, но также в краткие сроки развить в себе необходимые для освоения школьной программы качества. Кроме этого, в понятие готовности к обучению в школе также входит личностная готовность, обучаемость, мотивационная заинтересованность в непосредственном процессе обучения. Обладая высокоразвитыми качествами в соответствии с перечисленными выше компонентами, ребенок не только не будет испытывать трудностей в изучении школьной программы, но также сможет использовать получаемые ресурсы из образовательного пространства для собственного дальнейшего личностного развития.

1.2 Основные трудности детей, не посещающих ДОУ, при поступлении в школу

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни каждого ребенка. Гармонично вписаться в детский коллектив в 6-7 лет гораздо сложнее, чем в 3-4 года. В детском саду все внимание родителей, воспитателей и самих детей сконцентрировано именно на взаимоотношениях с коллективом. В школьные годы внимание переключается на учебу. Поэтому помимо традиционных проблем, которые знакомы родителям практически всех

первоклассников, у детей, не посещавших ДООУ, возникает ряд специфических трудностей. И. Е. Буршит выделяет следующие [7, с. 50-51]:

1. Коммуникативная трудность.

Основная проблема детей, не посещавших ДООУ, - отсутствие опыта общения с себе подобными. У ребенка, который не посещал детский сад, как правило, практически отсутствует коммуникативная готовность к школе. «Вписаться» в детское общество, действовать совместно с другими, уступать, подчиняться, то есть использовать качества, обеспечивающие безболезненную адаптацию ребенка к новому коллективу, ему трудно, как считает С. Н. Васюк [8, с. 2]. Менталитет ребенка, не посещавшего ДООУ, сильно отличается от менталитета ребенка, который хотя бы год посещал детский сад. Домашний ребенок, как правило, занимает эгоцентрическую позицию. Он уверен, что другие дети должны его слушаться и подчиняться. Он считает себя единственным и неповторимым, осью, вокруг которой вращается вселенная. И очень удивляется, когда коллектив не признает за ним безоговорочное право на лидерство. В результате его самооценка резко меняется и, как правило, далеко не в лучшую сторону.

Задача родителей и педагога в этой ситуации – объяснить ребенку элементарные нормы и правила, которым необходимо следовать при взаимодействии с окружающими. Не нужно поощрять проявление детского эгоизма. Ребенок должен понимать, что он не единственный на свете и что у окружающих людей могут быть собственные желания и потребности. Важно почаще проводить с ребенком ролевые игры, в которых он занимал бы разные роли и положения. Так, в игровой форме можно рассмотреть самые разные модели общения и объяснить их ребенку. Научившись таким образом согласовывать свои действия с кем-то еще, ребенок переносит эту модель поведения на отношения со сверстниками. Важно учить ребенка не только брать, но и давать, как отмечает В. Б. Войнов [12, с. 13].

2. Мотивационная трудность.

У детей, которые посещали детский сад, правильно сформирован мотив – они идут в школу учиться. Они уже достаточно играли в саду и хотят знаний. Домашние дети, лишённые тесного общения с ровесниками, зачастую идут в школу общаться. В первом классе они отдают много времени и эмоций на выстраивание взаимоотношений с одноклассниками. Для них важно мнение других детей, важно найти свое место в коллективе, важно найти новых друзей. При этом учеба отодвигается на второй план. Ребенок, который не прошел определенные стадии взаимодействия с социумом, воспринимает школу как увлекательную новую игру. Именно так четырех-пятилетний ребенок относится к детскому саду. И в результате, столкнувшись с первыми трудностями обучения, первоклассник психологически не готов их преодолевать. Игру в случае исчезновения интереса всегда можно прервать и найти себе занятие по душе. С учебой все не так. Задача родителей и педагога – сориентировать ребенка именно на процесс обучения. Важно, чтобы школа привлекала маленького ученика своей главной деятельностью – учебой, как считает В. В. Гагай [15, с. 43].

Важно рассказывать ребенку, какие предметы он будет изучать в школе, как проходит урок, как надо отвечать, как интересно узнавать каждый день много нового.

3. Страх перед учителем как трудность.

Многие домашние дети, в отличие от детей, посещавших дошкольные учреждения, испытывают панический страх перед учителем. Они часто «отключаются» на уроке и «уходят в себя». Такой ребенок тихо сидит, но как будто отсутствует, не слышит вопросы, не выполняет задания учителя. Это не связано с тем, что ему неинтересно или он увлечен чем-то другим. Как правило, уход в себя, в свой внутренний мир вызван страхом перед реальностью, как отмечает Т. А. Гурко [19, с. 186]. В данном случае страх возникает перед учителем. Модель взаимоотношений «учитель – ученик» сильно отличается от модели «ребенок – родители».

Дети, которые прошли через детский сад и научились выстраивать общение со взрослыми по модели «воспитатель – ребенок», легко переходят на школьный вариант взаимоотношений. Они не боятся учителя и адекватно воспринимают строгость, критику.

Задача родителей и педагога состоит в том, чтобы объяснить ребенку действия учителя: почему он ругает кого-то, почему сердится, критикует. Важно также рассказать ребенку, что это никак не связано с ним лично – критикуют не его, как личность, а, к примеру, неправильно выполненное задание. Помимо этого, ребенок также должен уважать учителя, а не бояться его. Родители должны объяснить маленькому ученику простое правило - учитель всегда прав. Все возникающие вопросы взрослым стоит решать только один на один с педагогом и ни в коем случае не критиковать его в присутствии ребенка. Кстати, для того чтобы вчерашний дошкольник мог безболезненно включиться в процесс обучения, ему необходим опыт общения с посторонними взрослыми.

4. Трудности с освоением школьного режима.

Самым большим стрессом начала обучения в школе является соблюдение строгого режима дня, как считает О. И. Давыдова [22, с. 46]. Дети, посещавшие детский сад, привыкли жить по расписанию. Домашние дети, даже в том случае, если родители старались соблюдать определенный режим дня, имели гораздо большую степень свободы. В результате резкий переход такого ребенка на достаточно жесткий школьный режим становится сильным стрессом. Детский организм сопротивляется новому распорядку, ребенок становится медлительным. Здесь важно не торопить ребенка, поскольку чем больше будет ускоряться процесс, тем медленнее все будет происходить. Медлительность – это естественная защитная реакция организма. Можно завести будильник чуть раньше, заранее предупредить ребенка, когда он должен закончить свои дела (через 20 минут мы выходим).

От постоянной спешки ребенок быстрее переутомляется и хуже усваивает новую информацию. Чтобы переход на школьный режим прошел менее травматично – за несколько месяцев до 1 сентября важно начать переводить ребенка на новый, похожий, распорядок дня. Важно научить ребенка самостоятельно следить за временем (через 30 минут будут мультики – позови меня). Это пойдет ему на пользу, как отмечает Т. В. Ермолова [26].

5. Завышенные ожидания.

Большинство родителей, которые не отдавали ребенка в детский сад и занимались с ним дома, уверены, что их ребенок значительно умнее одноклассников. Они ждут от него мгновенного и головокружительного успеха, а к неизбежным в начале обучения трудностям относятся негативно, как пишет об этом А. И. Захаров [28, с. 47]. Среднестатистические успехи родители ребенка, не посещавшего ДОУ, как правило, воспринимают, как неудачи. Они недооценивают достижения ребенка. Сам ребенок чувствует, что расстраивает родителей, в результате у маленького ученика пропадает желание достигнуть успеха, снижается уверенность в себе и формируется низкая самооценка. Ребенок хуже усваивает новый материал, появляются плохие отметки, которые вновь вызывают недовольство родителей, и разорвать этот замкнутый круг становится все сложнее.

Часто родственники, пытаясь преодолеть школьные трудности, добиться лучших (с их точки зрения) результатов, увеличивают нагрузки ребенку. Однако ежедневные дополнительные занятия, повторение упражнений по несколько раз, длительное времяпрепровождение за домашним заданием – все это приводит к еще большей пробуксовке процесса обучения. Прежде чем выносить ребенку «приговор», важно поговорить с учителем и определить, действительно ли существуют трудности в усвоении материала. Важно адекватно оценивать возможности ребенка и не завышать для него естественную планку [31, с. 146].

6. Сравнение с одноклассниками.

Попадая в общество ровесников, ребенок начинает сравнивать себя с одноклассниками. Через эту фазу проходят все дети. Если ребенок посещал детский сад, то к первому классу он уже прошел через этот этап и не пытается во всем равняться на окружающих. Домашний ребенок, наоборот, слишком зависим от мнения одноклассников. Ему важно быть таким, как все, а не выделяться на общем фоне. В результате ребенок, вместо того чтобы развивать и демонстрировать свои знания, старается слиться с классом, стать незаметным и не выделяться на общем фоне, как отмечает С. В. Кривых [35, с. 62]. Дополнительные умения ребенок воспринимает не как собственное достоинство, а как недостаток и старается их никому не демонстрировать. Чтобы не усугублять ситуацию, не следует сравнивать результаты достижений ребенка с нормами (требованиями школьной программы) и достижениями других учеников. Сравнить ребенка можно только с ним самим и хвалить только за улучшение его собственных результатов. Задача родителей и педагога – объяснить ребенку, что все дети разные, с разными способностями и талантами.

7. Разница в адаптации.

Адаптация к школе у домашних и у «садовских» детей, естественно, протекает по-разному. Дети, посещавшие детский сад, как правило, в период адаптации могут быть очень шумными, крикливыми, они носятся по коридорам, отвлекаются на уроках, часто спорят с учителями. У таких детей может резко улучшиться аппетит, они постоянно хотят есть. Домашние дети, наоборот, очень скованны, робки, стараются держаться незаметно, при малейшей неудаче, замечаниях, плачут, как отмечает Л. А. Рыбакова [41, с. 67]. У них может нарушиться сон, пропасть аппетит, они становятся капризны и начинают проявлять интерес к игрушкам и книгам, которые предназначены для детей более младшего возраста. Домашние дети чаще и подолгу болеют, причем эти болезни носят

психосоматический характер. Такие дети находятся в группе риска с точки зрения возникновения школьного невроза. Обычно период адаптации к школе составляет от 1 до 2 месяцев. Если спустя это время ситуация не нормализовалась, чтобы не запускать проблему, важно проконсультироваться у психолога и невропатолога.

Готовность ребенка к школе определяется, прежде всего, состоянием его физического и психического развития. Перед выбором школы важно получить консультацию о состоянии здоровья ребенка у врачей – невропатолога, офтальмолога, отоларинголога, обратиться к психологу. Помимо этого, важно уделять внимание рациональной организации режима дня ребенка, избегать чрезмерных перегрузок. Соблюдение режима дня - рациональное питание, сон, разумное чередование отдыха и занятий, прогулки на свежем воздухе, не только оказывает положительное воздействие на сохранение и укрепление здоровья ребенка, но и способствует формированию таких качеств личности как собранность, организованность, дисциплинированность, активность, как пишет об этом Е. А. Теппер [43, с. 15].

Важно формировать у детей познавательный мотив к учению, интерес к школьной жизни. Часто желание пойти в школу вызвано лишь внешним интересом: новая форма, букет цветов, красивый портфель. В период подготовки к школе важно сделать акцент на развитии познавательного интереса, ведь учеба – это большой, кропотливый труд, и ребенок должен быть готов к этому. Также важно верить в возможности ребенка – это поможет ему ощутить психологический комфорт, защищенность, уверенность в своих силах. Если ребенок уверен в себе, важно учить его критически оценивать свои поступки и дела, адекватно относиться к замечаниям. Застенчивый ребенок, напротив, нуждается в одобрении и поддержке. Важно находить хорошее в малом и хвалить его. Ценным будет повышение разнообразия практики общения с окружающими, обучение ребенка сотрудничеству с детьми и взрослыми.

Необходимо обращать внимание на то, как он проявляет себя в играх, умеет ли подчиняться правилам, как добавляет также Л. Б. Фесюкова [48, с. 146].

Поступление ребёнка в школу связано не только с волнительными и радостными, яркими впечатлениями первых дней обучения, но и с возникновением непредвиденных проблем. В начальный период школьного обучения родителям и педагогам необходимо создать благоприятные условия для адаптации ребёнка к школе, которые обеспечивали бы его дальнейшее благополучное развитие, обучение и воспитание.

Состояние здоровья младших школьников требует особенно внимательного отношения к организации его школьной жизни, режима учебных занятий, интенсивности учебной нагрузки, методам обучения, гигиеническим требованиям, эмоциональному климату как в классе, так и дома. Психофизиологические особенности ребёнка 7-го года жизни связаны с тем, что социальный статус ученика только формируется, появляются новые правила общения и взаимодействия с учителем, сверстниками, взрослыми, как пишет об этом А. Д. Алферов [2, с. 113].

Для детей этого возраста наиболее характерно наглядно-образное и действенно-образное мышление, создаются предпосылки для формирования логической формы мышления. Произвольность, устойчивость внимания ещё невелика, зависит от индивидуальных особенностей каждого ребёнка, от форм и методов обучения. В связи с этим деятельность ребёнка на уроке должна быть разнообразной, так как продуктивно заниматься чтением, письмом, беседой, по мнению специалистов, он может не более 10-12 минут [5, с. 183].

Преобладание произвольного запоминания требует более широкого использования разнообразных наглядных средств обучения. В этот период ребёнок особенно остро реагирует на неудачи, появляется эмоциональная реакция на успешность и неуспешность, на стиль

отношения взрослого к себе, поэтому очень важно проявлять к нему внимательное, чуткое отношение, демонстрировать понимание.

Начало обучения в школе - сложная пора как для ребёнка, так и для родителей. Ребенок попадает в новые условия, в которых необходимо выполнять определённые требования, подчиняться дисциплине. В этот период ему особенно нужна помощь взрослых.

Таким образом, было определено, что дети, не посещающие ДОО, наделены специфическими особенностями, которые затрудняют процесс их адаптации к обучению в школе. Трудности связаны с недостатком коммуникативных качеств, мотивационных качеств к обучению, со страхом перед учителем и его замечаниями. Достаточную трудность вызывает адаптация к строгому школьному режиму и расписанию, наличие завышенных ожиданий со стороны родителей в отношении успешности ребенка в первом классе, выраженная разница в длительности и глубине адаптации в сравнении с детьми, посещавшими ДОО, а также привычка сравнивать себя со сверстниками и стремиться никак от них не отличаться. Все это позволяет поместить детей, не посещающих ДОО, в группу риска в период адаптации к школе и для того, чтобы не допустить развития школьного невроза, необходима тщательная предварительная подготовка воспитанников к школе.

1.3 Направления деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОО, к обучению в школе

Особенно остро стоит вопрос дошкольной подготовки перед детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения. По разным причинам: недостаточная обеспеченность населения дошкольными учреждениями, состояние здоровья ребенка, желание родителей воспитывать детей дома, материальные трудности семьи и др. это около 30 % детей, как сообщает Т. А. Гурко [18, с. 94].

Подготовка детей к школе в домашних условиях представляет серьезные трудности. В первую очередь это связано с тем, что индивидуальная работа с ребенком требует специальных подходов к ее организации. Для такой работы нужны специальные программы, наглядные пособия и дидактические материалы. Ребенок не получает полного общения со сверстниками и соответственно тяжело входит в школьный мир. Для детей, которые не посещали детский сад, подготовка к школе в семье оказывается недостаточной и они, как правило, показывают значительно более низкий уровень готовности к школе.

Сегодня, в целях обеспечения детям единых стартовых образовательных возможностей, в условиях высокой значимости достижения дошкольниками определенного уровня готовности к успешному вхождению на последующую ступень образования, для детей, не посещающих детский сад организуются группы предшкольной подготовки, группы кратковременного пребывания (ГКП) при Центрах дополнительного образования детей, на базе средних школ, в ДОУ и др., как пишет об этом Н. И. Гуткина [21, с. 115]

В семейном воспитании подготовка осуществляется с помощью гувернеров, а также членами семьи дошкольников. Принцип вариативности дошкольного образования выводит специалистов на многообразие форм, позволяющих семьям подготовить детей к школе.

В качестве примера рассмотрим организацию группы кратковременного пребывания в ДОУ.

Для подготовки детей, не посещающих ДОУ, группы кратковременного пребывания с одной стороны, они должны обеспечить запросы родителей, не имеющих возможности или не стремящихся по каким-либо причинам отдавать детей в детский сад на полный день, с другой – призваны обеспечить детям дошкольного возраста необходимую развивающую практику [40, с. 143].

Цель групп кратковременного пребывания: обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу для детей, не посещающих ДООУ, формирование психологической готовности к школе.

Основные задачи программы обучения в группах кратковременного пребывания:

1. Укрепление психического и физического здоровья детей.
2. Социальное развитие ребенка как основа формирования и становления личности.
3. Познавательное, художественно-эстетическое развитие дошкольников.
4. Развитие коммуникативных навыков у детей в процессе совместной деятельности со сверстниками.

НОД проходит в вечернее время два раза в неделю, три НОД в день, длительность одного занятия 30 мин, между занятиями предусмотрена динамическая пауза: подвижные игры, игры-эстафеты, самостоятельная двигательная деятельность – длительность 10-15 мин, место проведения занятий – группа, музыкально-физкультурный зал, как описывает содержание деятельности в рамках групп кратковременного пребывания Е. В. Намсинк [1, с. 76].

Обучение включает разделы:

- познавательное развитие;
- математическое развитие;
- развитие речи и подготовка к обучению грамоте;
- изобразительная деятельность;
- музыкальное развитие (музыкальные развлечения, тематические занятия);
- физическое развитие (физкультурные развлечения) [7, с. 50].

Обучение осуществляется в течение учебного года с сентября по май месяц.

Следует также выделить основания преемственности, которые обеспечивают общую (психологическую) готовность детей к освоению программы 1 ступени, являются ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время исходными ориентирами начального общего образования, как пишет об этом Н. И. Вьюнова [14, с. 63].

Основаниями преемственности являются:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная активность не только выступает необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребенка.

2. Развитие способностей ребенка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе учебной. Формирование способностей – обучение ребенка пространственному моделированию, использованию планов, схем, знаков, символов, предметов-заместителей.

3. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального личностного развития ребенка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно - ролевых игр, игр - драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками – является одним из необходимых условий успешности учебной деятельности, которая по своей сути всегда совместна, и в то же время важнейшим направлением социально-личностного развития. Развитие коммуникативности обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнерских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между

сверстниками; обучения детей средствам общения, позволяющим вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействие друг с другом [16, с. 78].

Средствами обеспечения преемственности являются педагогические технологии непрерывного (дошкольного – начального общего) образования, в обязательном порядке включающие в себя обозначенные основания преемственности (развитие любознательности, способностей, творческого воображения, коммуникативности), как пишет об этом И. В. Дубровина [24, с. 52]. При этом, обучение детей дошкольного возраста строится на основе специфичных для этого возраста видов деятельности (игра, лепка, конструирование, рисование и др.), в рамках которых происходит становление предпосылок учебной деятельности к 6-7 годам.

Обучение детей младшего школьного возраста происходит на основе все более развитой учебной деятельности. Вместе с тем, получают свое дальнейшее развитие и специфичные виды деятельности ребенка дошкольного возраста, так как они все еще играют важную роль в его развитии.

В условиях обеспечения преемственности между образовательной организацией и семьей в отношении повышения готовности воспитанников, не посещающих ДОО перед каждым из участников выдвигаются свои задачи формирующей работы.

Задачи педагогов включают в себя следующее:

- обеспечить равные стартовые возможности при поступлении в школу детей, не посещающих ДОО;
- создать модель воспитательно-образовательного процесса в совместной деятельности с детьми с целью подготовки к школе и социализации детей, не посещающих ДОО;
- использовать различные виды детской деятельности с целью повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса.

В отношении детей выдвигаются следующие задачи:

- диагностировать различные проблемы в развитии дошкольников;
- определить перспективные пути их развития и своевременно оказывать коррекционную помощь;
- развивать понимание речи и лексико-грамматических средств языка;
- сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей;
- содействовать в социализации детей 6-7 лет, не посещающих дошкольные образовательные учреждения.

В отношении родителей выдвигаются следующие задачи:

- оказать консультативную помощь родителям, воспитывающим детей на дому в подготовке к школе;
- повысить психолого-педагогическую грамотность родителей, воспитывающих детей на дому в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка старшего дошкольного возраста;
- осуществление преемственности детского сада и семьи в воспитании и обучении детей [29, с. 112].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме повышения готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к обучению в школе позволил выделить следующие условия:

1. Использование активных форм и методов работы по формированию готовности детей к обучению в школе.
2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, направленной на решение проблемы исследования.

3. Обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективной подготовки детей к школе [30, с. 201].

Рассмотрим каждое из выделенных нами условий более подробно.

1. Использование активных форм и методов работы по формированию готовности детей к обучению в школе.

Я. Л. Коломинский утверждает, что игровая деятельность влияет на формирование произвольности психологических процессов. Так, в игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. Данный автор считает, что игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка [32, с. 55]. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Таким образом, игра в большей мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

В то же время, Я.Л. Коломинский говорит, что опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхищает их будущее поведение и на основе этого строит свое поведение.

2. Второе не менее важное условие для формирования готовности детей, не посещающих ДООУ, к обучению в школе – это организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, направленной на решение проблемы исследования (например, в условиях посещения групп кратковременного пребывания и т.д.).

Известно, что на развитие личности ребенка, его познавательной самостоятельности оказывает влияние множество факторов – стихийных и специально организованных, природных и социальных. Наряду с другими

факторами развития личности учёные и педагоги-практики выделяют среду-окружение, в котором пребывает ребёнок и посредством которого он себя реализует как личность, проявляя свою самостоятельность через взаимодействие с ним [23, с. 41].

3. Обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективной подготовки детей к школе.

Определяющую роль в организации взаимодействия педагогов и семьи выполняют педагоги. Достижение этой цели возможно, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях; тактично подводит родителей к пониманию проблемы и побуждает их к ее решению, как считает Л. И. Божович [6, с. 51].

Реализация этой задачи предполагает проведение индивидуальных консультаций, бесед с родителями по самым различным вопросам:

- разрешению конфликтов, связанных с авторитарной позицией родителей, разумностью запретов, ограничений самостоятельности ребенка;
- преодолению грубости, давления родителей на своего ребенка, защите от морального и физического насилия со стороны родителей;
- учетов интересов детей, а не только своих собственных, умению стать на позицию ребенка;
- решению проблем, связанных с недостаточным развитием социально важных и личностно значимых качеств;
- самоутверждению ребенка, развитию его активности, участия в общественной жизни и т.д.;
- приобщению родителей к важным событиям для ребенка, его поддержке в ситуациях успеха и неудач [37, с. 41].

Таким образом, было определено, работа педагога по повышению готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к

обучению в школе опирается на три основополагающих элемента: наличие соответствующей дидактической игровой деятельности, которая повышала бы сформированность готовности к обучению в школе и формировала бы соответствующий образ школьного обучения, наличие качественной предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания, в которой были бы представлены некоторые предметы-заместители из среды школьного обучения, а также качественный диалог между педагогами и родителями в направлении поддержания условий для целей повышения готовности воспитанников, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

Выводы по первой главе

Завершая исследование в рамках первой главы данной выпускной квалификационной работы, можно сформулировать следующие выводы.

1. Под понятием «готовность к школьному обучению» следует понимать комплекс интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных, познавательных и речевых качеств ребенка старшего дошкольного возраста, который позволит ему не только эффективно включиться в образовательную среду школы, но также в краткие сроки развить в себе необходимые для освоения школьной программы качества. Кроме этого, в понятие готовности к обучению в школе также входит личностная готовность, обучаемость, мотивационная заинтересованность в непосредственном процессе обучения. Обладая высокоразвитыми качествами в соответствии с перечисленными выше компонентами, ребенок не только не будет испытывать трудностей в изучении школьной программы, но также сможет использовать получаемые ресурсы из образовательного пространства для собственного дальнейшего личностного развития.

2. Дети, не посещающие ДООУ, наделены специфическими особенностями, которые затрудняют процесс их адаптации к обучению в школе. Трудности связаны с недостатком коммуникативных качеств,

мотивационных качеств к обучению, со страхом перед учителем и его замечаниями. Достаточную трудность вызывает адаптация к строгому школьному режиму и расписанию, наличие завышенных ожиданий со стороны родителей в отношении успешности ребенка в первом классе, выраженная разница в длительности и глубине адаптации в сравнении с детьми, посещавшими ДООУ, а также привычка сравнивать себя со сверстниками и стремиться никак от них не отличаться. Все это позволяет поместить детей, не посещающих ДООУ, в группу риска в период адаптации к школе и для того, чтобы не допустить развития школьного невроза, необходима тщательная предварительная подготовка воспитанников к школе.

3. Работа педагога по повышению готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к обучению в школе опирается на три основополагающих элемента: наличие соответствующей дидактической игровой деятельности, которая повышала бы сформированность готовности к обучению в школе и формировала бы соответствующий образ школьного обучения, наличие качественной предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания, в которой были бы представлены некоторые предметы-заместители из среды школьного обучения, а также качественный диалог между педагогами и родителями в направлении поддержания условий для целей повышения готовности воспитанников, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОО, К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

2.1 Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы

Целью проведенного эмпирического исследования было определение содержания деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОО, к обучению в школе. Задачами эмпирического исследования стали:

1. Отобрать и обосновать выборку основных психолого-педагогических методик по определению уровня и качества подготовленности детей, не посещающих ДОО, к школьному обучению в возрасте от 5 до 6 лет.

2. Разработать и внедрить методику использования дидактических игр как средства формирования готовности детей дошкольного возраста, не посещающих ДОО, к школьному обучению. Провести с детьми старшего дошкольного возраста занятия по изучению и использованию отобранной картотеки игр.

3. Осуществить вторичную диагностику уровня сформированности готовности к школьному обучению, произвести математико-статистический расчет эффективности внедренной методики, сформулировать выводы по итогам исследования.

Выборку испытуемых составили дети старшего дошкольного возраста, зачисленные в группу подготовки для обучения в школе на базе МБДОУ Детский сад № 14. Общее количество диагностированных детей старшего дошкольного возраста составила объединенная подгруппа в количестве 30 человек.

Для осуществления констатирующего этапа исследования была отобрана программа диагностики уровня сформированной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению в авторстве И. В. Дубровиной [24, с. 34].

В структуру диагностической программы вошли следующие типы методик:

- беседа по выявлению внутренней позиции школьника;
- рисуночная методика «Домик» (исследование произвольной сферы ребенка);
- методика «Сюжетные картинки» (исследование интеллектуальной сферы);
- методика «Звуковые прятки» (исследование речевой сферы).

Раскроем описание выбранных методик и показатели детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования. Сводные таблицы результатов испытуемых на констатирующем этапе исследования представлены в приложении (Приложение 1).

1. Беседа по выявлению внутренней позиции школьника.

Целью беседы является определение внутренней позиции школьника, а также, косвенно, оценка сформированности его речевой деятельности, ориентации к общению и коммуникативному взаимодействию со взрослым. Беседа включает в себя 12 вопросов, отвечая на которые, ребенок обнаруживает следующие показатели в отношении собственной ориентации к школьному обучению:

- мотивация к школьному обучению;
- оценка уровня сформированности познавательного интереса;
- наличие, либо отсутствие желания учиться;
- наиболее характерное восприятие ребенком трудностей;
- преобладание формальной заинтересованности в школьном обучении.

Ответы ребенка фиксируются в бланке, а затем качественно анализируются и оцениваются по 3-балльной шкале, где 3 балла: критерий представлен полностью, и 1 балл – критерий отсутствует, либо недостаточно развит. По итогам подсчета экспериментатор суммирует

получившиеся баллы и определяет уровень сформированности внутренней позиции школьника в соответствии со следующими уровнями:

- 15-11 баллов: высокий уровень;
- 10-6 баллов: удовлетворительный уровень;
- ниже 5 баллов: низкий уровень.

2. Рисуночная методика «Домик» (исследование произвольной сферы ребенка).

Целью данной методики является определение умения ребенка ориентировать свою деятельность в соответствии с образцом, оценка качества копирования образца, показатели развитости произвольности таких психических процессов как память, внимание, сенсомоторная координация, а также тонкая моторика. Исследование проводится в индивидуальном порядке. Ребенку необходимо рассмотреть образец рисунка, на котором изображен домик, и постараться скопировать его к себе на бумагу.

Во время выполнения рисунка испытуемым, экспериментатор указывает внимание на ведущую руку, на способ взаимодействия с образцом, на скорость проведения линий, на количество отвлечений ребенка во время выполнения задания, на способ, который ребенок использует при сравнении своего рисунка с образцом, на предпринятые попытки исправить собственные ошибки.

Баллы выставляются за допущенные ошибки, которые ребенок допустил. К ним относятся:

- несоответствие деталей на рисунке (их отсутствие);
- несовпадение размеров отдельных деталей больше, чем в 2 раза;
- изображение деталей в пространстве;
- отклонения от прямых линий более, чем на 30 градусов от заданного;
- имеющиеся наложения линий одна на другую.

За каждую допущенную ошибку ребенок получает по баллу. В соответствии с подсчетом количества допущенных ошибок, возможно определить уровень произвольности деятельности ребенка:

- 1-2 баллов: высокий уровень сформированности процессов;
- 3-5 баллов: средний уровень;
- свыше 5 баллов: низкий уровень.

3. Сюжетные картинки (исследование интеллектуальной сферы).

Целью данной методики является определение сформированности логического мышления, а также, косвенно, речевых способностей и способности обобщать. Материалом для исследования являются 3-4 картинки с сюжетом, которые расположены в неправильной последовательности. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть эти картинки, а затем переложить их в таком порядке, в каком необходимо для того, чтобы восстановить логику. После того, как рисунок завершен, ребенку необходимо обобщенно рассказать о событии, которое происходит на картинках.

В данном задании оценивается степень правильности расположения сюжетных картинок, а также качество истории, которую рассказал, с опорой на картинки, ребенок. При этом высокий уровень характерен в случае, если ребенок верно разложил картинки и верно рассказал историю, либо если он на основании неправильно разложенных картинок правильно рассказал историю.

Средний уровень оценивается в случае, если ребенок правильно разложил картинки, но не смог самостоятельно рассказать историю, с опорой на них. Низкий уровень определяется в случае, если ребенку не удалось в правильной последовательности разложить рисунки, а также рассказать верно событие.

4. Методика «Звуковые прятки» (исследование речевой сферы).

Целью данной методики является оценка уровня сформированности фонематического слуха. Экспериментатор раскрывает ребенку место и

значение звуков в слове, подкрепляя свое объяснение примерами. Затем испытуемому предлагается игра: необходимо поиграть со звуками в прятки. На основании заведомой договоренности, ребенок и экспериментатор решают, какую будут искать букву, после чего экспериментатор называет испытуемому разнообразные слова, а ребенку необходимо отгадать, в каком слове «спряталась» нужная буква. Всего на звуки «о», «а», «ш» и «с» экспериментатор называет по пять слов. В соответствии с количеством правильно найденных слов ребенок получает баллы, которые по итогам суммируются и позволяют определить следующие уровни развитости фонематического слуха:

- 25-20 слов: высокий уровень развитости;
- 19-14 слов: умеренный уровень развитости;
- 13-8 слов: пониженный уровень развитости;
- ниже 7: крайне низкий уровень развитости.

Представим специфику сформированности внутренней позиции школьника у детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, на констатирующем этапе исследования. Для начала, выразим в средних значениях получившиеся численные показатели качественного анализа ответов детей в беседе (рисунок 1).

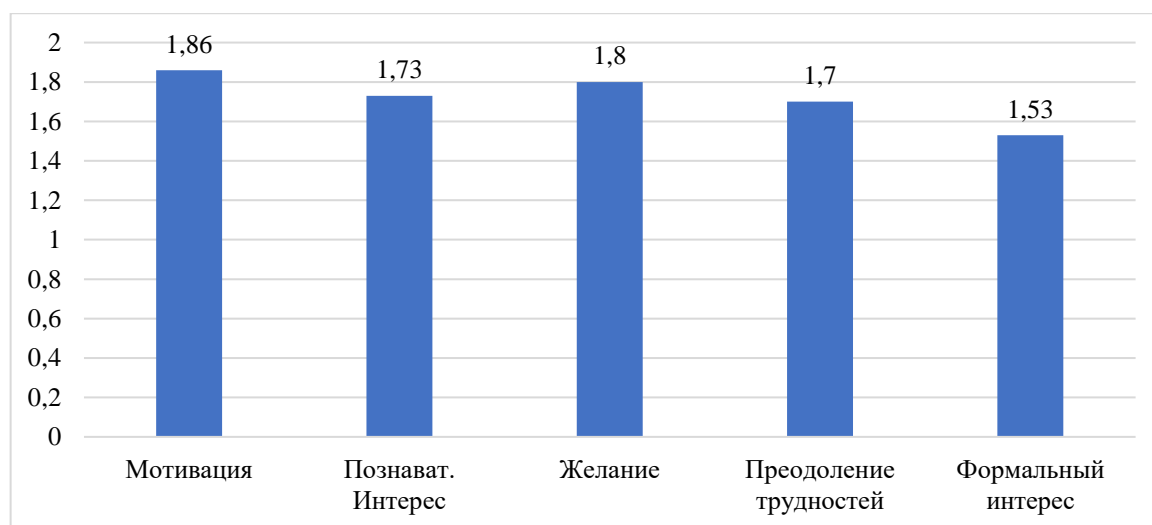


Рисунок 1 – Показатели выраженности компонентов внутренней позиции дошкольника на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, на констатирующем этапе исследования ни один из показателей сформированности внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, не достигает необходимого высокого уровня в 3 балла. Наиболее высокими в отношении обнаруженного умеренного уровня являются показатели мотивационной заинтересованности в школьном обучении, а также показатели наличия желания учиться. Вторыми по выраженности являются показатели познавательного интереса, а также способности к преодолению трудностей. Дети заинтересованы в школьном обучении, так как этот вид деятельности им пока незнаком, кроме этого, они многое слышали от взрослых (родителей, воспитателей) о том, как интересно учиться в школе. Тем не менее, показатели формального интереса указывают на то, что большинство детей на констатирующем этапе исследования привлечены скорее внешними атрибутами школьной жизни (принадлежности к школе, учебники, форма, сумка), нежели внутренним содержанием.

Представим количественные показатели уровней сформированности внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования (табл. 1).

Таблица 1 – Уровни сформированности внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, на констатирующем этапе

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Высокий	23,33 %	7 детей
2. Удовлетворительный	63,33 %	19 детей
3. Низкий	13,33 %	4 ребенка

Представим полученные результаты на рисунке 2.

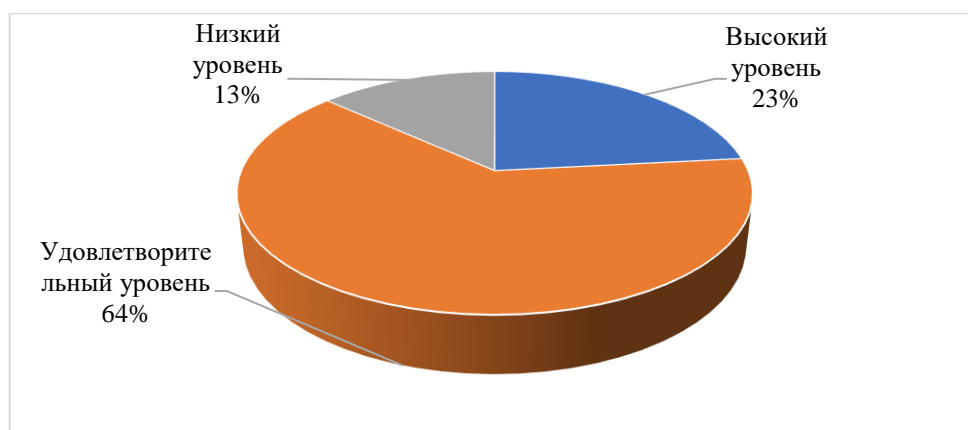


Рисунок 2 – Показатели сформированной внутренней позиции у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на констатирующем этапе исследования преобладает удовлетворительный уровень внутренней позиции дошкольников к обучению в школе. Это означает, что дети испытывают определенный уровень мотивации и желания к обучению в школе, однако этот интерес подкреплен, зачастую, формальными признаками, а не внутренним ценностным содержанием для развития познавательной и интеллектуальной сферы ребенка.

Представим полученные показатели в средних значениях в отношении наиболее типичных ошибок, которые были допущены испытуемыми на констатирующем этапе исследования, при выполнении методики «Домик» (рисунок 3).

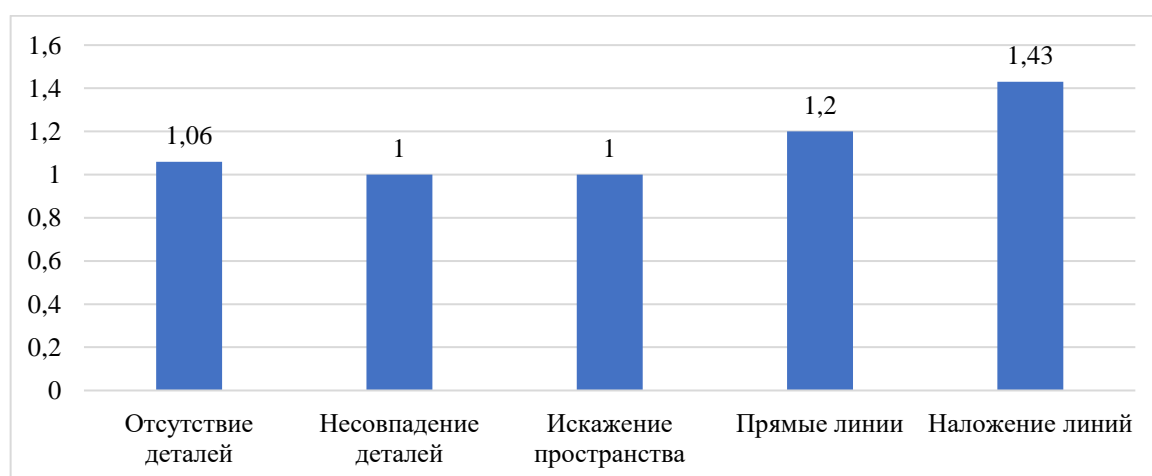


Рисунок 3 – Показатели сформированности тонкой моторики и действий по образцу на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, наиболее характерными трудностями при выполнении рисунка по образцу для детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования стало выполнение прямых линий, а также наложения линий друг на друга во время создания копии рисунка. Отсюда видно, что общие способности к созданию рисунка у детей на этапе старшего дошкольного возраста достаточно высоко развиты, однако в отношении тонкой моторики, необходимой для успешного овладения письмом на этапе обучения в школе для большинства детей вероятно возникновение трудностей, связанных с недостатком развитости мелких действий рукой.

Проанализируем общие показатели в отношении уровня сформированности произвольной деятельности по итогам данной методики (см. табл. 2):

Таблица 2 – Сформированность произвольной деятельности по итогам методики «Домик»

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Высокий	6,67 %	2 ребенка
2. Удовлетворительный	53,33 %	16 детей
3. Низкий	40 %	12 детей

Представим полученные результаты на рисунке 4.

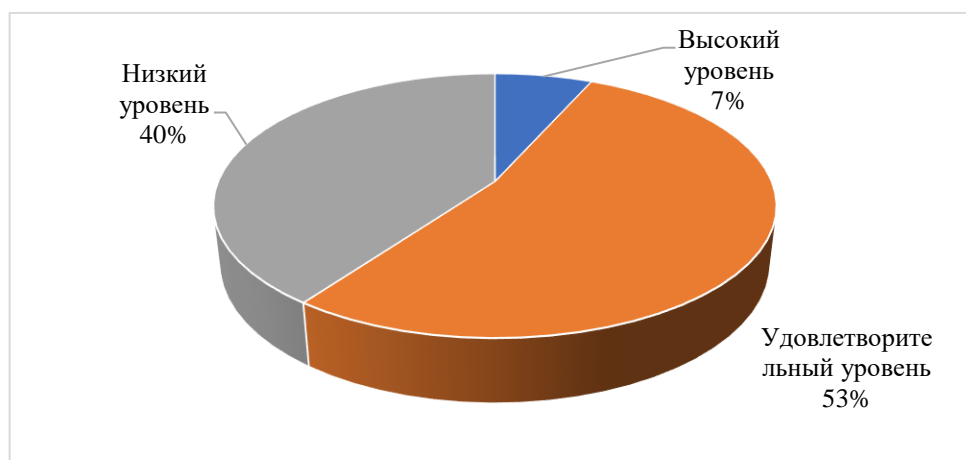


Рисунок 4 – Показатели сформированной произвольной деятельности по итогам методики «Домик» на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного рисунка, в отношении уровня сформированности произвольной деятельности по образцу на констатирующем этапе исследования наиболее преобладающим является удовлетворительный уровень, однако процентная составляющая детей с низким уровнем сформированности произвольной деятельности также достаточно многочисленная. Для большинства детей данной категории характерно отсутствие аккуратности, внимательности при выполнении задания, отсутствие желания исправлять свои ошибки, либо заканчивать работу до тех пор, пока не будет достигнут положительный результат.

Представим полученные данные по итогам проведения методики «Сюжетные картинки» на констатирующем этапе исследования (таблица 3).

Таблица 3 – Уровни сформированности интеллектуальной сферы на констатирующем этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Высокий	40 %	12 детей
2. Удовлетворительный	46,67 %	14 детей
3. Низкий	13,33 %	4 ребенка

Представим полученные результаты на рисунке 5.

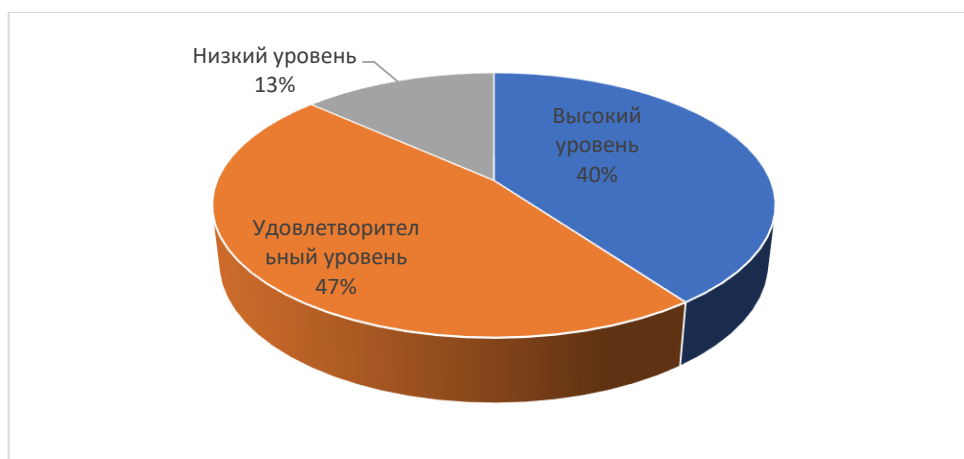


Рисунок 5 – Показатели сформированной интеллектуальной сферы на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, на констатирующем этапе исследования характерно для детей старшего дошкольного возраста наличие выраженного удовлетворительного, а также высокого уровня.

Наиболее типичными ошибками, которые допускали испытуемые, не посещающие ДОО, были неспособность в самостоятельном сочинении истории на основании сюжетной картинки, либо незначительные ошибки в воссоздании логической цепочки развития события.

Представим полученные данные на констатирующем этапе исследования по результатам проведения методики «Звуковые прятки» (см. табл. 4):

Таблица 4 – Уровни сформированности фонематического слуха на констатирующем этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
1. Умеренный	23,33 %	7 детей
2. Пониженный	63,33 %	19 детей
3. Низкий	13,33 %	4 ребенка

Представим полученные результаты на рисунке 6.

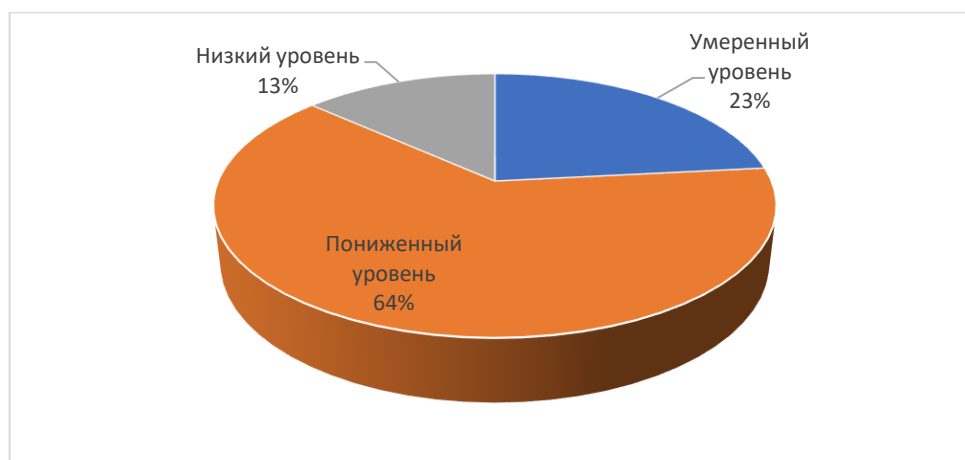


Рисунок 6 – Показатели фонематического слуха на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, в отношении уровня развитости фонематического слуха для большинства детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, на констатирующем этапе исследования типично наличие удовлетворительного уровня, при котором они слышат очевидные звуки в словах, однако в условиях вокализации или

оглушения, ассимиляции звука с близстоящими гласными и согласными далеко не всегда способны понимать, какая гласная или согласная звучит.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволили определить, что среди детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, наиболее характерно наличие среднего уровня сформированной готовности к школе. Как правило, дети обладают приблизительным пониманием того, в чем состоит цель обучения в школе, и формальным аспектам школьной деятельности уделяют более значимое внимание, нежели возможности развития собственного интеллекта и личности. В недостаточной степени развита саморегуляция поведения при выполнении задания по образцу: дети достаточно неаккуратны, невнимательны, не заинтересованы в доведении дела до конца, в исправлении ошибок. В отношении уровня развитости логического мышления они также демонстрируют средние показатели, при котором в значительной степени отстает коммуникативная компетентность. В отношении развитости фонематического слуха дети также обладают средними показателями.

2.2 Программа деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОО к обучению в школе

Основываясь на результатах констатирующего исследования, мы выделили, что готовность к обучению у детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, к школе развита на среднем уровне. Несмотря на то, что дети обладают основными подходами к решению интеллектуальных задач, им достаточно сложно определить закономерности внутренних механизмов происходящих процессов, а также рационально организовать свою работу для достижения максимально эффективного результата. Исходя из этого, мы разработали и внедрили практическую работу по использованию элементов проблемного обучения

для создания условий при формировании готовности к обучению у детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ.

Данная практическая работа является дополнительным компонентом к содержанию дошкольного образования, и ее элементы включались нами в учебный день ребенка при посещении группы подготовки к школе не в виде отдельных занятий, а в контексте тех занятий, к которым они привыкли.

Реализованная практическая работа основывалась на следующих принципах:

1. Принцип самостоятельности.

Логическое мышление и интеллектуальная деятельность, во многом, опираются на уровень самостоятельности ребенка при выборе конкретных методов и приемов для решения поставленной задачи. Задача воспитателя при создании условий для формирования готовности к обучению в школе среди детей, посещающих ДООУ: поставить детей перед необходимостью решить конкретную задачу, а также предложить доступные для них методы. Выбор определенного инструмента из предложенных методов, а также самостоятельное его применение для решения задачи: ключевая основа для развития логического мышления дошкольника.

2. Принцип природосообразности.

Все включенные виды деятельности, поисковые задачи, а также методы решения задач основаны на учете возрастных особенностей детей дошкольного возраста, а также актуальной ситуации развития интеллектуальной сферы старшего дошкольника. Кроме этого, нами также использовались инновационные формы (модуль поиска Интернет, средства информационно-коммуникационных технологий, интерактивные формы решения задач на мультимедийной доске), с которыми современные дошкольники также успешно взаимодействуют.

3. Принцип взаимодействия педагога и детей.

Большинство предлагаемых дидактических игр на практическом этапе реализации задач опытно-экспериментальной работы подразумевает тесное сотрудничество педагога и детей, где роль воспитателя – это инициация задания и направление активности детей в то или иное русло, а роль детей – активная исследовательская работа для достижения конкретных задач. В условия сотрудничества ребенок получает возможность сформировать самостоятельность, творческий подход, а также раскрыть собственные природные способности и склонности.

Все формы дидактических игр организуются в соответствии с заданным алгоритмом, с которым педагог знакомит детей на первом занятии. Алгоритм, по возможности, следует всегда держать на виду. В собственной деятельности мы разработали красочную памятку, которая всегда находилась в комнате для занятий у детей. Ключевые этапы алгоритма включают в себя:

1. Определение проблемы.
2. Выделение ключевых противоречий.
3. Разрешение выделенных противоречий.
4. Сравнение текущего состояния проблемы.

Таким образом, представим модель использования дидактических игр для формирования готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО (рисунок 7).

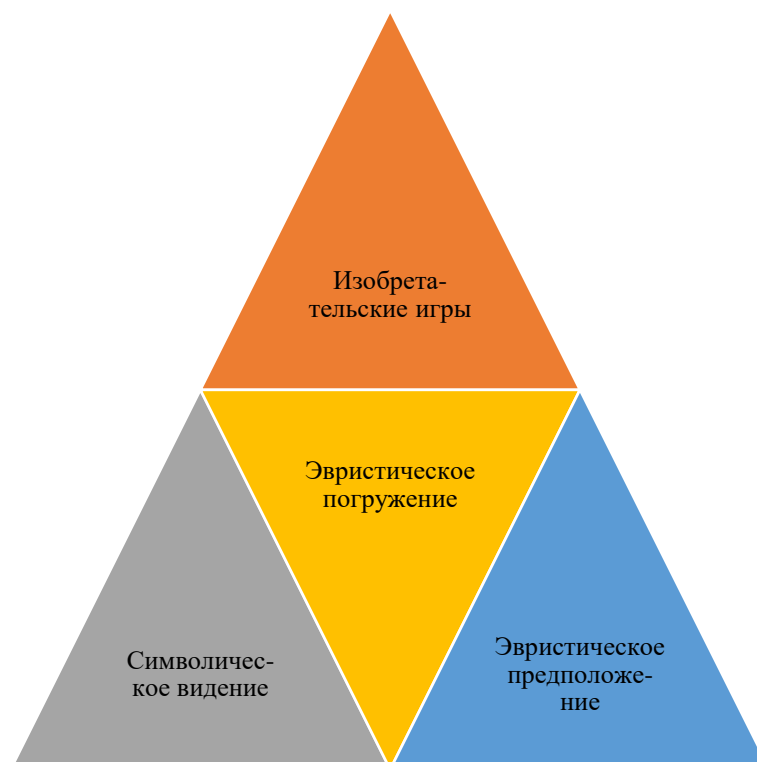


Рисунок 7 – Модель использования дидактических игр для формирования готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к школьному обучению

Следует отметить, что приведенная выше модель подразумевает комплексное применение дидактических игр для создания эффективных условий формирования готовности у детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Раскроем содержательное наполнение каждого блока модели, которые мы использовали на развивающих и воспитательных занятиях в рамках эмпирической базы исследования:

1. Изобретательские игры.

Цель данных игр: выделить имеющиеся недостатки в окружающей среде и применить логическое мышление для изобретения новых предметов и явлений, которые существенно усовершенствуют окружающую среду.

Робостул. Дети играют в подвижную игру «Третий лишний». После игры руководитель работы обращает внимание детей на то, что было неудобного в этой игре (неудобные стулья, небольшое их количество), задает вопросы, в чем состояли неудобства (небольшое место для сидения,

слишком короткие ноги у стула и пр.). Предлагает внести новшества в эти стулья, сделав их как можно более удобными как для игры, так и для сидения. В комнате есть все необходимые для этого материалы: кубики, дощечки, гибкие палочки с силиконовыми присосками. Воспитатель просит детей поразмыслить, как именно можно усовершенствовать стул (расширить место для сидения, удлинить ножки у стула, сделав его более высоким). После того, как появляются некоторые варианты, воспитатель просит детей зарисовать примерный план усовершенствования стула, и применить эти модели в отношении конкретных стульев. Во время выполнения творческого задания воспитатель осуществляет помощь детям, впоследствии производится тестирование усовершенствованных стульев, по итогам которого дети отмечают, стало ли удобнее играть с ними, сидеть на них, что изменилось.

Новый календарь. На занятиях по знакомству с природой и особенностями календаря воспитатель просит детей назвать все названия месяцев. Затем задает вопрос, легко ли было детям запомнить названия месяцев. Опираясь на ответы детей, воспитатель предлагает разрешить проблемы, возникающие с трудностями в запоминании названий месяцев, и разработать собственные названия, которые бы отражали текущее состояние природы в зависимости от месяца. При работе воспитатель использует на мультимедийной доске заготовку пустого календаря, а также вспомогательные иллюстрации и стихи, которые бы характеризовали погоду по месяцам. Дети могут либо работать индивидуально, либо объединяться группы над разработкой названий месяцев. Воспитатель курирует деятельность дошкольников, затем происходит обсуждение вариантов и выбор максимально приемлемых. Дети оформляют календарь в виде коллективного творческого дела (стенгазета), и затем размещают данный календарь в своей комнате.

2. Эвристическое погружение.

Цель данного приема: научить детей погружаться в изучаемую проблему и видеть действие механизмов изнутри. Погружение происходит на протяжении нескольких дней, в ходе которых дети сталкиваются с различными задачами, необходимыми для разрешения и анализа. В практической деятельности мы выбрали тему для погружения «Тридевятое царство», где дети погружались в эпоху царской России и на примере сказок изучали, как жили крестьяне, купцы и цари. Данная технология включала в себя элементы сюжетно-ролевой игры (каждый день дети выбирали наиболее предпочитаемую роль), поискового анализа (как жили сословия во время царской России: рассказ воспитателя, чтение детской литературы, вспоминание уже изученного материала по сказкам), а также конструирования, физической деятельности и лепки (создание традиционных народных игрушек, традиционные русские подвижные игры, танцы).

Основное погружение происходило на протяжении трех дней (со вторника по четверг), однако ему предшествовал один день подготовки (в понедельник), и один день подведения итогов (пятница). Таким образом, выполнение данного приема занимало одну рабочую неделю.

Как мы видим, прием эвристического погружения представляет собой достаточно комплексную работу. Следует отметить, что в каждой из трех сказок детям необходимо примерять на себя роли различных представителей сословий для того, чтобы расширить свои знания. Благодаря психологическим особенностям старшего дошкольного возраста, дети не испытали сложностей при воображаемом погружении в ситуацию сказки, им также легко удавалось анализировать свои действия с точки зрения принятого образа. Затруднения состояли в объемности первой и третьей сказки, так что приходилось их укорачивать и очень упрощать, что негативно сказывалось на качестве представления исторической эпохи и сказочной обстановки. Тем не менее, дети применили логическое и рациональное мышление для определения целей

жизни представителя того или иного сословия, по аналогии определили уникальные характеристики зверей в сказке «Теремок», а также творчески подошли к решению выделенных задач во время сюжетно-ролевой игры. Произведенное эвристическое погружение в сказочную ситуацию «Тридцать девятое царство» позволило детям снять возможные затруднения, которые они испытывали в связи с непониманием некоторых действий сказочных персонажей, а также укрепило их знания в отношении русской народной культуры, особенностей жизни людей в царской России и сформировало заинтересованность в изучении художественной литературы.

3. Символическое видение.

Цель: научить детей подходам к логическому обобщению и индуктивному мышлению. Научить видеть смысловое ядро в повседневных явлениях.

Символическая реальность. На занятиях по изучению правил дорожного движения, а также правил поведения в общественных местах дети знакомятся со знаками и символами. При изучении данных правил воспитатель задает вопрос, легко ли детям запомнить все сказанные выше правила и значения знаков просто так, не понимая, что они изображают. При получении отрицательного ответа, воспитатель объясняет, что большинство зрительной информации в окружающем мире содержит в себе символы, которые достаточно легко разгадать, если знать их значение. Воспитатель демонстрирует знаки и просит детей их рассмотреть, а также предположить, на что они похожи. На мультимедийной доске дети сравнивают ключевые черты, которые характерны для образа (например, фотография человека и его символьное изображение, фотография птицы и ее символьное изображение и пр.), и выделяют те общие черты, которые входят в символ. После этого воспитатель предлагает детям расшифровать еще несколько символов, чтобы понять, о чем говорит знак (знак

пешеходного перехода, ограничения скорости, «Осторожно, дети», «пешеходная зона»).

Знакопись. Продолжая тему изучения символов, воспитатель выводит детей на прогулку. Он предлагает им понаблюдать за окружающими явлениями, и придумать для них символы, чтобы потом сделать из них знаки. Обязательное условие: знак должен решать противоречие, делать окружающий мир лучше (например, не сорить на территории детского сада, не портить деревья, не разорять гнезда птиц). После возвращения с прогулки дети занимаются изобразительной деятельностью для создания знаков, которые они придумали, затем происходит коллективное обсуждение и оценка полученных символов. Обязательные условия: символичность явления, выделение ядра, отброс дополнительных черт, решение существующей проблемы.

Знаки размещаются по территории детского сада для выполнения своей прямой задачи.

4. Проблемное предположение.

Цель данного приема: развивать воображение, обучить основам видения реального положения вещей и закономерности происходящих явлений. Прием эвристического предположения может быть использован на занятиях, обучающих детей различным подходам к взаимодействию с предметами (например, на занятиях аппликацией, лепкой, на чтении художественной литературы, на занятиях физической деятельностью).

Если бы предметы были другими. На занятиях по ручному труду и творчеству воспитатель ставит задачу «Представьте, если бы ножницы не резали, а склеивали. Как бы вы тогда разрезали бумагу, вырезали фигуру? Как бы вы использовали сами ножницы?», «Если бы бумага была не плотная, а в сеточку, как бы вы ее использовали? В чем основные качества бумаги? Чем бы вы заменили бумагу?». Каждый вопрос подкрепляется конкретными действиями детей: они высказывают предположения и пытаются выполнить свои предположения на практике. По итогам

выполнения формируют основные качества и достоинства предметов. **Заключительный вывод:** необходимо внимательно и уважительно относиться к предметам, с которыми взаимодействуешь, потому что без них будет сложнее. В рамках одного занятия используется от 5 до 12 предположений.

Если бы мы были другими. На занятиях по физической активности, ритмике и во время подвижных игр воспитатель также задает задачи: «Если бы у нас не было ушей, как бы мы танцевали?», «Если бы у нас не было рук, как бы мы передвигали мяч?», «Если бы у нас были негнущиеся ноги, как бы мы сидели?» и т.д. Дети выдвигают свои предположения и внедряют их в практическую деятельность. Затем воспитатель обобщает опыт: за что отвечают части тела, в чем они участвуют, как можно заменить участие той или иной части тела, всегда ли это удобно? **Заключительный вывод,** что о теле необходимо заботиться и развивать его, чтобы быть успешным в игре и движении, так как в случае, если что-то вдруг перестанет работать, станет сложнее жить. В рамках одного занятия используется от 5 до 12 предположений.

Таким образом, мы раскрыли содержательное наполнение практической работы по использованию дидактических игр в повышении уровня готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к школьному обучению. Предложенные игры для детей вызвали у них интерес, так как предлагали новый подход к рассмотрению обыденных вещей, а также предлагали большую интеллектуальную и творческую самостоятельность, осознанность в выполнении рутинных режимных моментов при посещении детского сада. Дети с интересом отзывались на предлагаемые формы, ближе к завершению периода апробации модели стали самостоятельно организовывать уже изученные виды мыслительной работы.

2.3 Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы

Целью контрольного этапа исследования было осуществление вторичной диагностики уровня сформированной готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, к обучению в школе. С этой целью были повторно проведены диагностирующие методики. Сводные таблицы результатов детей на контрольном этапе исследования представлены в приложении (Приложение 2). Проанализируем динамику уровня готовности у испытуемых до и после внедрения методики.

По итогам повторного проведения беседы с детьми на контрольном этапе исследования были получены следующие показатели уровня сформированности внутренней позиции дошкольников к школьному обучению (см. табл. 5):

Таблица 5 – Уровни сформированности внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста до и после внедрения методики

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Доля детей	Количество детей	Доля детей	Количество детей
1. Высокий	23,33	7	56,67	17
2. Удовлетворительный	63,33	19	40	12
3. Низкий уровень	13,33	4	3,33	1

Представим полученные результаты на рисунке 8.

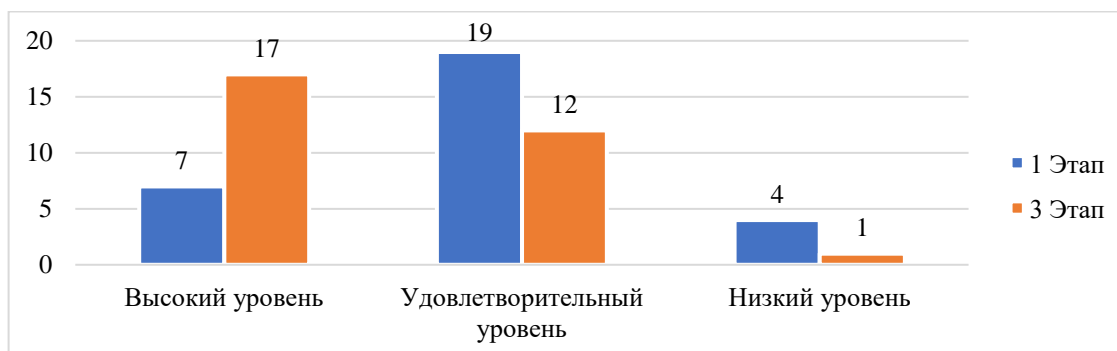


Рисунок 8 – Динамика развития внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста до и после внедрения методики

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении уровня развития внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, к обучению в школе. Процентная составляющая детей с высоким уровнем качественно повысилась после внедрения методики, в то время как средние и низкие показатели снизились. Тем не менее, следует отметить, что данные неблагоприятные уровни все еще остаются на контрольном этапе исследования, что может быть объяснено недостаточным уровнем длительности и глубины внедрения методики в деятельность ДОО.

Рассмотрим динамику развития регуляционной сферы детей старшего дошкольного возраста по итогам методики «Домик» (см. табл. 6):

Таблица 6 – Развитие произвольной деятельности до и после внедрения методики

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Доля детей	Количество детей	Доля детей	Количество детей
1. Высокий	6,67	2	53,33	16
2. Удовлетворительный	53,33	16	23,33	7
3. Низкий уровень	40	12	23,33	7

Представим полученные результаты на рисунке.

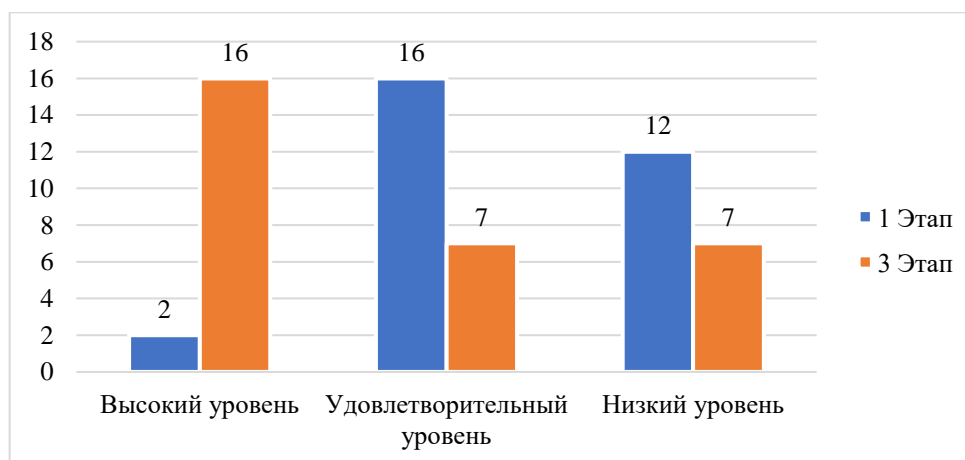


Рисунок 9 – Динамика развития произвольной деятельности до и после внедрения методики

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена также положительная динамика в отношении повышения показателей и качества произвольной деятельности среди детей, обладающих высокими показателями эффективности выполнения рисуночного теста, а также и понижение выраженных на констатирующем этапе удовлетворительных и низких показателей. Дети стали более аккуратны в выполнении задания, стремятся достигнуть положительного результата в своей деятельности, они более усидчивы и склонны повторять все малейшие детали при выполнении рисунка. Тем не менее, среди испытуемых все еще остается пропорция детей с выраженными средними и низкими показателями в данном отношении: на них в дальнейшем следует обратить особенное внимание при формировании готовности к школе.

Проанализируем особенности развитости логического мышления у детей старшего дошкольного возраста до и после внедрения методики (см. табл. 7):

Таблица 7 – Динамика развития интеллектуальной сферы до и после внедрения методики

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Доля детей	Количество детей	Доля детей	Количество детей
1. Высокий	40	12	40	22
2. Удовлетворительный	46,67	14	46,67	7
3. Низкий уровень	13,33	4	13,33	1

Представим полученные результаты на рисунке 10.

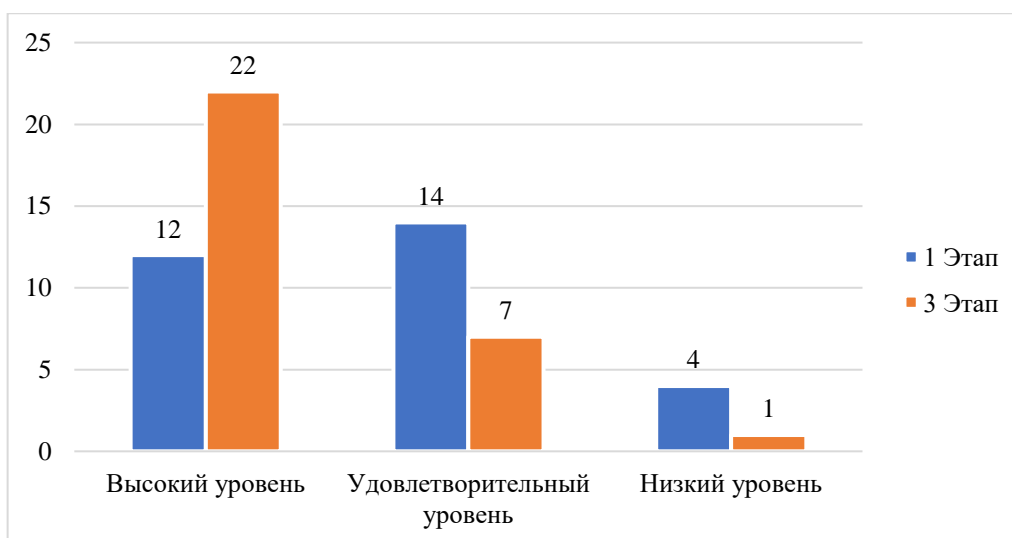


Рисунок 10 – Динамика интеллектуального развития до и после внедрения методики среди детей старшего дошкольного возраста

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружена также положительная динамика и в отношении повышения высокого уровня сформированности интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ. Если раньше для испытуемых характерно было недостаточное развитие коммуникативной компетенции при создании рассказа на основе сюжетной картинки, то после внедренной методики дети стали более компетентны и уверены в речевой деятельности, не нуждаются в подсказке взрослого, активно используют воображение. Однако следует выделить сохранение незначительной доли детей со средними и низкими показателями также на контрольном этапе исследования, для которых типично допущение логических ошибок, а также недостаточно развитого уровня речевой деятельности.

Представим динамику развития фонематического слуха у испытуемых до и после внедрения методики (см. табл. 8):

Таблица 8 – Динамика развития фонематического слуха у испытуемых до и после методики

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Доля детей	Количество детей	Доля детей	Количество детей
1. Высокий	23,33	7	23,33	7
2. Пониженный	63,33	19	70	21
3. Низкий уровень	13,33	4	6,67	2

Представим полученные результаты на рисунке 11.

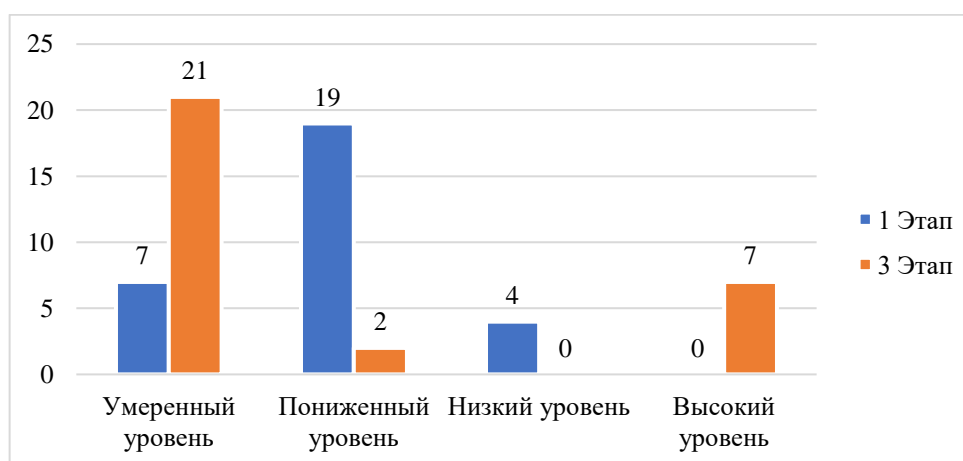


Рисунок 11 – Динамика развития фонематического слуха до и после внедрения методики

Как видно из представленного выше рисунка, на контрольном этапе исследования обнаружены положительные показатели в отношении высокого уровня развитости фонематического слуха, который не был обнаружен на констатирующем этапе исследования. Кроме этого, в значительной степени повысилась пропорция детей с умеренным уровнем развитости фонематического слуха, а также с низкими показателями в данном соотношении.

Для того, чтобы подтвердить истинность выдвинутой гипотезы, осуществим расчет U-критерия Манна-Уитни. Таблица расчета представлена в приложении (Приложение 3). По итогам осуществленного расчета были получены следующие результаты (рисунок 12):

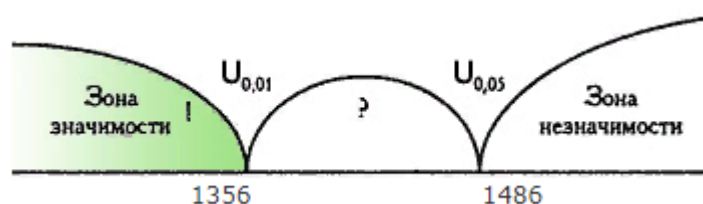


Рисунок 12 – Нахождение полученного эмпирического значения на оси значимости

Насколько позволяет определить приведенный выше рисунок, полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}=855$, то есть, полученное значение позволяет сделать вывод, что между результатами выборки на констатирующем этапе исследования и результатами выборки на контрольном этапе исследования присутствует разность данных, достаточная для того, чтобы подтвердить наличие качественного изменения в отношении динамики уровня готовности к школе по итогам внедрения методики с использованием дидактических игр. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердила свою истинность.

Таким образом, было определено, что на контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика в отношении большинства аспектов готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к школе. По итогам внедрения методики с использованием дидактических игр дети обладают более высокими уровнями сформированности внутренней позиции к школьному обучению, демонстрируют более высокие показатели произвольной деятельности, логического мышления и речевой развитости. Тем не менее, на контрольном этапе исследования обнаружено также сохранение пропорции детей с недостаточно высокими показателями по нескольким или всем аспектам психологической готовности. Отсюда можно сделать вывод, что методика подтвердила свою эффективность, но для более качественных результатов требуется углубление работы и увеличение длительности функционирования методики минимум до одного года.

Выводы по второй главе

Завершая исследование в рамках второй главы данной выпускной квалификационной работы, можно сформулировать следующие выводы:

1. Результаты констатирующего этапа исследования позволили определить, что среди детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДОО, наиболее характерно наличие среднего уровня сформированной готовности к школе. Как правило, дети обладают приблизительным пониманием того, в чем состоит цель обучения в школе, и формальным аспектам школьной деятельности уделяют более значимое внимание, нежели возможности развития собственного интеллекта и личности. В недостаточной степени развита саморегуляция поведения при выполнении задания по образцу: дети достаточно неаккуратны, невнимательны, не заинтересованы в доведении дела до конца, в исправлении ошибок. В отношении уровня развитости логического мышления они также демонстрируют средние показатели, при котором в значительной степени отстает коммуникативная компетентность. В отношении развитости фонематического слуха дети также обладают средними показателями.

2. Внедренная на формирующем этапе исследования методика использования дидактических игр как средства формирования готовности к школьному обучению включила в себя следующие типы игровой деятельности: дидактические игры для изобретательской деятельности, дидактические игры по типу эвристического погружения, игры на развитие символического видения, а также игры на эвристическое предположение. Благодаря тому, что данные дидактические игры были представлены во всех видах воспитательной и развивающей деятельности, содержали в своей основе обязательный компонент правил, а также речевой деятельности, методика положительно воздействовала на развитие

основополагающих качеств, необходимых для формирования готовности к школьному обучению, среди детей, не посещающих ДООУ.

3. На контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика в отношении большинства аспектов готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к школе. По итогам внедрения методики с использованием дидактических игр дети обладают более высокими уровнями сформированности внутренней позиции к школьному обучению, демонстрируют более высокие показатели произвольной деятельности, логического мышления и речевой развитости. Тем не менее, на контрольном этапе исследования обнаружено также сохранение пропорции детей с недостаточно высокими показателями по нескольким или всем аспектам психологической готовности. Отсюда можно сделать вывод, что методика подтвердила свою эффективность, но для более качественных результатов требуется углубление работы и увеличение длительности функционирования методики минимум до одного года.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках выбранной темы данной выпускной квалификационной работы было осуществлено исследование особенностей деятельности педагога по подготовке детей, не посещающих ДОУ, к обучению в школе. По итогам осуществленного исследования были достигнуты следующие результаты:

Под понятием «готовность к школьному обучению» следует понимать комплекс интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных, познавательных и речевых качеств ребенка старшего дошкольного возраста, который позволит ему не только эффективно включиться в образовательную среду школы, но также в краткие сроки развить в себе необходимые для освоения школьной программы качества. Кроме этого, в понятие готовности к обучению в школе также входит личностная готовность, обучаемость, мотивационная заинтересованность в непосредственном процессе обучения. Обладая высокоразвитыми качествами в соответствии с перечисленными выше компонентами, ребенок не только не будет испытывать трудностей в изучении школьной программы, но также сможет использовать получаемые ресурсы из образовательного пространства для собственного дальнейшего личностного развития.

Дети, не посещающие ДОУ, наделены специфическими особенностями, которые затрудняют процесс их адаптации к обучению в школе. Трудности связаны с недостатком коммуникативных качеств, мотивационных качеств к обучению, со страхом перед учителем и его замечаниями. Достаточную трудность вызывает адаптация к строгому школьному режиму и расписанию, наличие завышенных ожиданий со стороны родителей в отношении успешности ребенка в первом классе, выраженная разница в длительности и глубине адаптации в сравнении с детьми, посещавшими ДОУ, а также привычка сравнивать себя со

сверстниками и стремиться никак от них не отличаться. Все это позволяет поместить детей, не посещающих ДООУ, в группу риска в период адаптации к школе и для того, чтобы не допустить развития школьного невроза, необходима тщательная предварительная подготовка воспитанников к школе.

Работа педагога по повышению готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к обучению в школе опирается на три основополагающих элемента: наличие соответствующей дидактической игровой деятельности, которая повышала бы сформированность готовности к обучению в школе и формировала бы соответствующий образ школьного обучения, наличие качественной предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания, в которой были бы представлены некоторые предметы-заместители из среды школьного обучения, а также качественный диалог между педагогами и родителями в направлении поддержания условий для целей повышения готовности воспитанников, не посещающих ДООУ, к обучению в школе.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили определить, что среди детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, наиболее характерно наличие среднего уровня сформированной готовности к школе. Как правило, дети обладают приблизительным пониманием того, в чем состоит цель обучения в школе, и формальным аспектам школьной деятельности уделяют более значимое внимание, нежели возможности развития собственного интеллекта и личности. В недостаточной степени развита саморегуляция поведения при выполнении задания по образцу: дети достаточно неаккуратны, невнимательны, не заинтересованы в доведении дела до конца, в исправлении ошибок. В отношении уровня развитости логического мышления они также демонстрируют средние показатели, при котором в значительной степени отстает коммуникативная компетентность. В

отношении развитости фонематического слуха дети также обладают средними показателями.

Внедренная на формирующем этапе исследования методика использования дидактических игр как средства формирования готовности к школьному обучению включила в себя следующие типы игровой деятельности: дидактические игры для изобретательской деятельности, дидактические игры по типу эвристического погружения, игры на развитие символического видения, а также игры на эвристическое предположение. Благодаря тому, что данные дидактические игры были представлены во всех видах воспитательной и развивающей деятельности, содержали в своей основе обязательный компонент правил, а также речевой деятельности, методика положительно воздействовала на развитие основополагающих качеств, необходимых для формирования готовности к школьному обучению, среди детей, не посещающих ДООУ.

На контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика в отношении большинства аспектов готовности детей старшего дошкольного возраста, не посещающих ДООУ, к школе. По итогам внедрения методики с использованием дидактических игр дети обладают более высокими уровнями сформированности внутренней позиции к школьному обучению, демонстрируют более высокие показатели произвольной деятельности, логического мышления и речевой развитости. Тем не менее, на контрольном этапе исследования обнаружено также сохранение пропорции детей с недостаточно высокими показателями по нескольким или всем аспектам психологической готовности. Отсюда можно сделать вывод, что методика подтвердила свою эффективность, но для более качественных результатов требуется углубление работы и увеличение длительности функционирования методики минимум до одного года.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная цель данной выпускной квалификационной работы была достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация детей к школе [Текст] : практикум / сост. Е. В. Намсинк. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. – 126 с.
2. Алферов, А. Д. Психология развития дошкольника [Текст] / А. Д. Алферов. – Ростов на-Дону : Феникс, 2010 – 311 с.
3. Амонашвили, Ш. А. В школу с шести лет [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – Режим доступа : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st002.shtml>.
4. Андреева, С. Ф., Софронова, А. В. Факторы адаптации детей к школе [Текст] / С. Ф. Андреева, А. В. Софронова // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 35–36.
5. Бекоева, Т. А., Дзиваева, Ж. М. Факторы, влияющие на адаптацию к школе [Текст] / Т. А. Бекоева, Ж. М. Дзиваева // Инновационная наука. – 2016. – № 2. – С. 181–184.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
7. Буршит, И. Е. Комплексный подход к формированию готовности к обучению в школе детей, не посещающих ДООУ [Текст] / И. Е. Буршит // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 5. – С. 47–52.
8. Васюк, С. Н. Адаптация первоклассников к школе [Текст] / С. Н. Васюк // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 1–3.
9. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. I Часть [Текст] / А. Л. Венгер. – Москва : Генезис, 2011 – 387 с.
10. Венгер, Л. А. Венгер, А. Л. Готов ли ваш ребёнок к школе? [Текст] / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – Москва : Просвещение, 2014 – 264 с.
11. Виноградова, Н. Ф. Журова, Л. Е. Готов ли ваш ребёнок к школе? Советы педагога и психолога [Текст] / Н. Ф. Виноградова, Л. Е. Журова. – Москва : Наука, 2012 – 387 с.

12. Войнов, В. Б. Представления о зрелости ребенка в аспекте оценки уровня его здоровья [Текст] / В. Б. Войнов // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 12–14.
13. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 2017 – 389 с.
14. Вьюнова, Н. И., Гайдар, К. М., Темнова, Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе [Текст] / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. – Москва : Академический проект, 2010. – 256 с.
15. Гагай, В. В. Совладание с трудными ситуациями в период адаптации первоклассников к обучению в школе [Текст] : монография / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева. – Сургут : СГПУ, 2016. – 176 с.
16. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М. В. Гамезо, Е. А. Петровой, Л. М. Орловой. – Москва : Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.
17. Грудненко, Е. А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности [Электронный ресурс] / Е. А. Грудненко // Тенденции развития педагогической науки : Материалы межд. заочной науч.-практ. конф. 23 октября 2010 г. – Режим доступа : <http://sibac.info>.
18. Гурко, Т. А. Качество родительства в молодых семьях: понятийный аппарат, стратегия и выборка исследования [Текст] / Т. А. Гурко // Актуальные проблемы родительства в России. – Москва : Институт социологии РАН, 2013. – С. 91–96.
19. Гурко, Т. А. Особенности детей-дошкольников, посещающих и не посещающих ДОУ [Текст] / Т. А. Гурко // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 2. – С. 186–187.
20. Гурко, Т. А. Социальная компетентность детей дошкольников и качество родительства [Текст] / Т. А. Гурко // Актуальные проблемы

родительства в России. – Москва : Институт социологии РАН, 2013. – С. 112–117.

21. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 208 с.

22. Давыдова, О. И. Работа в группе по подготовке к школе с родителями детей, не посещающих ДОУ / О. И. Давыдова, А. А. Майер. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2009. – 73 с.

23. Диагностика познавательной сферы ребенка [Текст] / Под ред. Т. Г. Богдановой, Т. В. Корниловой. – Москва : Наука, 2014. – 421 с.

24. Дубровина, И. В. Готовность к школе – развивающие программы [Текст] / И. В. Дубровина. – Москва : Академический Проект, 2011. – 96 с.

25. Елфимова, Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников [Текст] / Н. В. Елфимова. – Москва : Просвещение, 2011. – 348 с.

26. Ермолова, Т. В., Мещерякова, С. Ю., Ганошенко, Н. И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет [Электронный ресурс] / Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. И. Ганошенко. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP011999/EOL-050.HTM#>.

27. Журова, Л. Е., Кочурова, Е. Э, Кузнецова, М. И. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова // Справочник руководителей и учителей начальной школы. – Тула : Родничок, 2015. – 832 с.

28. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 235 с.

29. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст] / Под ред. В.А. Деркунской. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 214 с.

30. Ильина, Г. В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников [Текст] / Г. В. Ильина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 197–203.

31. Инновационные способы педагогического сопровождения адаптации детей к обучению в школе [Текст] : монография / С. В. Феоктистова, Н. Н. Васильева, М. А. Хмелькова, С. В. Дмитриева. – Москва : РосНОУ, 2015. – 208 с.

32. Коломинский, Я. Л., Панько, Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва : Просвещение, 2012. – 427 с.

33. Конева, О. Б. Психологическая готовность детей к школе [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / О. Б. Конева. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0304/>.

34. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к школьному обучению [Текст] / Е. Е. Кравцова – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 326 с.

35. Кривых, С. В., Урбанская, М. В. Готовность к школе: теоретический анализ понятия [Текст] / С. В. Кривых, М. В. Урбанская // Вестник Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева. – 2010. – № 2. – С. 75–86.

36. Куинджи, Н. Н. Функциональная готовность ребенка к школе: ретроспектива и актуальность [Текст] / Н. Н. Куинджи // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2012. – № 5. – С. 33–36.

37. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: Авторский сборник [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2013. – 426 с.

38. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева,

В. Д. Шадриков. – Москва : Гуманитарный издательский центр «Владос», 2011 – 378 с.

39. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка [Текст] / Н. Ньюкомб. – Москва : АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2012 – 322 с.

40. Орлова, Н. А. Удовлетворенность матерей услугами дошкольных образовательных учреждений (специфика Москвы) [Текст] / Н. А. Орлова // Актуальные проблемы родительства в России. – Москва : Институт социологии РАН, 2013. – С. 128-145.

41. Рыбакова, Л. А. Внутренний кросскультурный контекст первоклассников в период адаптации к школе [Текст] : монография / Л. А. Рыбакова. – Нижний Тагил : Нижнетагильский гос. социально-пед. ин-т (фил.) РГППУ, 2018. – 103 с.

42. Сахарова, Е. В. Родительское участие в образовательном процессе как фактор адаптации детей к школе [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Сахарова. – Калининград, 2017. – 230 с.

43. Теппер, Е. А., Грицкевич, Н. Ю. Возраст ребенка и готовность к началу систематического школьного обучения [Текст] / Е. А. Теппер, Н. Ю. Грицкевич // Сибирское медицинское обозрение. – 2011. – № 1. – С. 12-16.

44. Терещенко, М. Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема [Текст] / М. Н. Терещенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2015. – № 9. – С. 58–61.

45. Уруктаева, Г. А. Диагностика детей дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Уруктаева – Москва : Академия, 2012 – 216 с.

46. Уруктаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] : Учебное пособие / Г. А. Уруктаева. – Москва : Академия, 2013 – 211 с.

47. Фатихова, Л. Ф. Проблема готовности к школьному обучению [Электронный ресурс] / Л. Ф. Фатихова. – Режим доступа: <http://bspu.ru/node/8745>.

48. Фесюкова, Л. Б. от 3-х до 7-ми. Книга для пап, мам, дедушек и бабушек [Текст] / Л. Б. Фесюкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013 – 326 с.
49. Хмелькова, М. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями коммуникативно-речевых способностей как условие успешной адаптации к школе [Текст] / М. А. Хмелькова, О. В. Дорошенко. – Москва : РосНОУ, 2015. – 128 с.
50. Цукерман, Г. А. Готовность к школе [Электронный ресурс] / Г. А. Цукерман – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/913/913101.htm>.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты испытуемых на констатирующем этапе исследования

Таблица 1.1 – Результаты по итогам беседы на оценку внутренней позиции школьника

№	Имя	Мотивация к обучению	Познавательный интерес	Желание учиться	Восприятие трудностей	Формальная заинтересованность	Общий балл
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Света А.	1	1	1	1	1	5
2.	Кристина А.	3	3	2	2	1	11
3.	Маша Б.	1	1	3	2	1	8
4.	Рада В.	1	1	2	2	2	8
5.	Саша В.	2	3	1	1	2	9
6.	Маша Г.	1	2	2	2	2	9
7.	Егор Г.	1	1	1	1	1	5
8.	Ксюша Г.	1	2	2	3	2	10
9.	Влад Ж.	1	2	2	2	1	8
10.	Дима Ж.	2	2	2	1	1	8
11.	Егор Ж.	2	2	2	1	2	9
12.	Эля З.	2	2	3	1	1	9
13.	Альбина И.	3	2	2	1	1	9
14.	Самат К.	3	1	2	3	2	11
15.	Даня К.	1	1	1	1	1	5
16.	Ростик К.	3	2	3	3	2	13
17.	Кристина Л.	1	2	2	1	2	8
18.	Максим М.	1	3	3	1	1	9
19.	Маша М.	3	1	1	2	1	8
20.	Марк М.	2	1	3	3	3	12
21.	Иван М.	1	1	1	1	1	5
22.	Ира Н.	2	2	1	1	2	8
23.	Максим П.	2	2	1	2	3	10

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8
24.	Милена П.	3	2	3	1	2	11
25.	Ростик П.	1	1	2	1	1	6
26.	Миша П.	3	3	2	2	1	11
27.	Маша Р.	2	1	1	2	1	7
28.	Глеб С.	1	1	1	2	2	7
29.	Даша Т.	3	3	1	3	2	12
30.	Тима Ш.	3	1	1	2	1	8

Таблица 1.2 – Результаты по итогам методики «Домик»

№	Имя	Отсутствие деталей	Несовпадение размеров	Пространство	Прямые линии	Наложение линий	Общий балл
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Света А.	0	3	0	1	0	4
2.	Кристина А.	0	0	0	2	2	4
3.	Маша Б.	3	0	3	2	3	11
4.	Рада В.	1	0	1	1	1	4
5.	Саша В.	1	1	0	0	0	2
6.	Маша Г.	0	2	1	1	1	5
7.	Егор Г.	0	0	0	0	1	1
8.	Ксюша Г.	2	0	0	2	3	7
9.	Влад Ж.	3	2	1	0	3	9
10.	Дима ж.	1	2	0	1	1	5
11.	Егор Ж.	1	1	0	1	0	3
12.	Эля З.	1	2	0	3	3	9
13.	Альбина И.	0	0	1	3	0	4
14.	Самат К.	2	0	0	0	2	4
15.	Даня К.	1	3	3	2	2	11
16.	Ростик К.	0	1	0	0	2	3

Продолжение таблицы 1.2

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
17.	Кристина Л.	0	0	1	0	3	4
18.	Максим М.	0	0	1	2	1	4
19.	Маша М.	0	1	1	1	1	4
20.	Марк М.	1	1	2	3	1	8
21.	Иван М.	1	2	1	0	0	4
22.	Ира Н.	3	1	1	2	2	9
23.	Максим П.	3	3	3	2	2	13
24.	Милена П.	0	1	2	0	1	4
25.	Ростик П.	2	1	0	1	0	4
26.	Миша П.	2	0	2	2	2	8
27.	Маша Р.	0	0	1	1	2	4
28.	Глеб С.	1	1	1	0	1	4
29.	Даша Т.	1	2	1	0	0	4
30.	Тима Ш.	2	0	3	3	3	11

Таблица 1.3 – Результаты по итогам методики «Сюжетные картинки»

№	Имя	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.	Света А.			1
2.	Кристина А.	1		
3.	Маша Б.	1		
4.	Рада В.	1		
5.	Саша В.	1		
6.	Маша Г.		1	
7.	Егор Г.			1
8.	Ксюша Г.	1		
9.	Влад Ж.		1	
10.	Дима ж.		1	
11.	Егор Ж.		1	

Продолжение таблицы 1.3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
12.	Эля З.		1	
13.	Альбина И.		1	
14.	Самат К.	1		
15.	Даня К.			1
16.	Ростик К.	1		
17.	Кристина Л.		1	
18.	Максим М.	1		
19.	Маша М.		1	
20.	Марк М.	1		
21.	Иван М.			1
22.	Ира Н.		1	
23.	Максим П.	1		
24.	Милена П.	1		
25.	Ростик П.		1	
26.	Миша П.	1		
27.	Маша Р.		1	
28.	Глеб С.		1	
29.	Даша Т.	1		
30.	Тима Ш.	1		

Таблица 1.4 – Результаты по итогам методики «Звуковые прятки»

№	Имя	[о]	[а]	[ш]	[с]	Балл
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1.	Света А.	2	4	3	1	10
2.	Кристина А.	4	2	4	5	15
3.	Маша Б.	2	4	4	1	11
4.	Рада В.	2	4	3	2	11
5.	Саша В.	1	3	3	2	9
6.	Маша Г.	2	4	1	3	10

Продолжение таблицы 1.4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
7.	Егор Г.	2	1	1	4	8
8.	Ксюша Г.	1	3	1	3	8
9.	Влад Ж.	4	1	1	4	10
10.	Дима ж.	2	2	2	2	8
11.	Егор Ж.	1	1	2	4	8
12.	Эля З.	4	2	1	3	10
13.	Альбина И.	2	5	4	3	14
14.	Самат К.	3	3	3	5	14
15.	Даня К.	1	3	1	1	6
16.	Ростик К.	3	5	4	4	16
17.	Кристина Л.	3	2	2	2	9
18.	Максим М.	2	2	1	4	9
19.	Маша М.	2	4	5	3	14
20.	Марк М.	2	1	2	4	9
21.	Иван М.	3	2	4	1	10
22.	Ира Н.	2	3	5	5	15
23.	Максим П.	2	2	2	1	7
24.	Милена П.	4	4	4	4	16
25.	Ростик П.	1	2	2	2	7
26.	Миша П.	3	1	3	3	10
27.	Маша Р.	3	3	4	3	13
28.	Глеб С.	2	2	3	2	9
29.	Даша Т.	2	1	1	1	5
30.	Тима Ш.	4	3	1	1	9

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты испытуемых на констатирующем этапе исследования

Таблица 2.1 – Результаты по итогам беседы на оценку внутренней позиции школьника

№	Имя	Мотивация к обучению	Познавательный интерес	Желание учиться	Восприятие трудностей	Формальная заинтересованность	Общий балл
1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Света А.	2	2	3	2	3	12
32.	Кристина А.	1	2	3	2	1	9
33.	Маша Б.	3	3	3	3	1	13
34.	Рада В.	2	2	2	3	2	11
35.	Саша В.	2	1	2	3	3	11
36.	Маша Г.	2	3	2	3	1	11
37.	Егор Г.	2	3	3	2	2	12
38.	Ксюша Г.	2	3	2	1	2	10
39.	Влад Ж.	2	2	1	1	2	8
40.	Дима Ж.	3	1	3	3	1	11
41.	Егор Ж.	1	1	3	2	3	10
42.	Эля З.	1	2	2	3	2	10
43.	Альбина И.	2	3	2	1	2	10
44.	Самат К.	2	1	3	3	3	12
45.	Даня К.	2	2	3	3	2	12
46.	Ростик К.	2	3	1	3	2	11
47.	Кристина Л.	1	1	1	1	1	5
48.	Максим М.	3	1	3	2	3	12
49.	Маша М.	3	3	2	3	2	13
50.	Марк М.	3	1	2	1	1	8
51.	Иван М.	1	2	2	3	3	11
52.	Ира Н.	3	2	3	1	1	10
53.	Максим П.	1	2	3	3	3	12

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4	5	6	7	8
54.	Милена П.	1	1	1	1	1	5
55.	Ростик П.	2	2	3	2	2	11
56.	Миша П.	1	3	1	1	2	8
57.	Маша Р.	3	2	3	2	2	12
58.	Глеб С.	2	1	3	1	1	8
59.	Даша Т.	2	1	2	2	2	9
60.	Тима Ш.	2	1	3	3	3	12

Таблица 2.2 – Результаты по итогам методики «Домик»

№	Имя	Отсутствие деталей	Несовпадение размеров	Пространство	Прямые линии	Наложение линий	Общий балл
1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Света А.	0	2	0	0	0	2
32.	Кристина А.	0	0	0	1	1	2
33.	Маша Б.	2	0	2	1	2	7
34.	Рада В.	0	0	0	0	0	0
35.	Саша В.	0	0	0	0	0	0
36.	Маша Г.	0	1	0	0	0	1
37.	Егор Г.	0	0	0	0	0	0
38.	Ксюша Г.	1	0	0	1	2	4
39.	Влад Ж.	2	1	0	0	2	5
40.	Дима ж.	0	1	0	0	0	1
41.	Егор Ж.	0	0	0	0	0	0
42.	Эля З.	0	1	0	2	2	5
43.	Альбина И.	0	0	0	2	0	2
44.	Самат К.	1	0	0	0	1	2
45.	Даня К.	0	2	2	1	1	6
46.	Ростик К.	0	0	0	0	1	1

Продолжение таблицы 2.2

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
47.	Кристина Л.	0	0	0	0	2	2
48.	Максим М.	0	0	0	1	0	1
49.	Маша М.	0	0	0	0	0	0
50.	Марк М.	0	0	1	2	0	3
51.	Иван М.	0	1	0	0	0	1
52.	Ира Н.	2	0	0	1	1	4
53.	Максим П.	2	2	2	1	1	8
54.	Милена П.	0	0	1	0	0	1
55.	Ростик П.	1	0	0	0	0	1
56.	Миша П.	1	0	1	1	1	4
57.	Маша Р.	0	0	0	0	1	1
58.	Глеб С.	0	0	0	0	0	0
59.	Даша Т.	0	1	0	0	0	1
60.	Тима Ш.	1	0	2	2	2	7

Таблица 2.3 – Результаты по итогам методики «Сюжетные картинки»

№	Имя	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
31.	Света А.		1	
32.	Кристина А.	1		
33.	Маша Б.	1		
34.	Рада В.	1		
35.	Саша В.	1		
36.	Маша Г.	1		
37.	Егор Г.		1	
38.	Ксюша Г.	1		
39.	Влад Ж.	1		
40.	Дима ж.		1	
41.	Егор Ж.	1		

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4	5
42.	Эля З.	1		
43.	Альбина И.		1	
44.	Самат К.	1		
45.	Даня К.		1	
46.	Ростик К.	1		
47.	Кристина Л.	1		
48.	Максим М.	1		
49.	Маша М.	1		
50.	Марк М.	1		
51.	Иван М.		1	
52.	Ира Н.	1		
53.	Максим П.			1
54.	Милена П.	1		
55.	Ростик П.	1		
56.	Миша П.	1		
57.	Маша Р.		1	
58.	Глеб С.	1		
59.	Даша Т.	1		
60.	Тима Ш.	1		

Таблица 2.4 – Результаты по итогам методики «Звуковые прятки»

№	Имя	[о]	[а]	[ш]	[с]	Балл
1	2	3	4	5	6	7
31.	Света А.	3	5	4	2	14
32.	Кристина А.	5	3	5	5	18
33.	Маша Б.	3	5	5	2	15
34.	Рада В.	3	5	4	3	15
35.	Саша В.	2	4	4	3	13
36.	Маша Г.	3	5	2	4	14

Продолжение таблицы 2.4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
37.	Егор Г.	3	2	2	5	12
38.	Ксюша Г.	2	4	2	4	12
39.	Влад Ж.	5	2	2	5	14
40.	Дима ж.	3	3	3	3	12
41.	Егор Ж.	2	2	3	5	12
42.	Эля З.	5	3	2	4	14
43.	Альбина И.	3	5	5	4	17
44.	Самат К.	4	4	4	5	17
45.	Даня К.	2	4	2	2	10
46.	Ростик К.	5	5	5	5	20
47.	Кристина Л.	4	3	3	3	13
48.	Максим М.	3	3	2	5	13
49.	Маша М.	3	5	5	4	17
50.	Марк М.	3	2	3	5	13
51.	Иван М.	4	3	5	2	14
52.	Ира Н.	3	4	5	5	17
53.	Максим П.	3	3	3	2	11
54.	Милена П.	5	5	5	5	20
55.	Ростик П.	2	3	3	3	11
56.	Миша П.	4	2	4	4	14
57.	Маша Р.	4	4	5	4	17
58.	Глеб С.	3	3	4	3	13
59.	Даша Т.	3	2	2	2	9
60.	Тима Ш.	5	4	2	2	13

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 3.1 –Результат расчета U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.	5	4	12	80,5
2.	11	66	9	37
3.	8	21,5	13	92,5
4.	8	21,5	11	66
5.	9	37	11	66
6.	9	37	11	66
7.	5	4	12	80,5
8.	10	51,5	10	51,5
9.	8	21,5	8	21,5
10.	8	21,5	11	66
11.	9	37	10	51,5
12.	9	37	10	51,5
13.	9	37	10	51,5
14.	11	66	12	80,5
15.	5	4	12	80,5
16.	13	92,5	11	66
17.	8	21,5	5	4
18.	9	37	12	80,5
19.	8	21,5	13	92,5
20.	12	80,5	8	21,5
21.	5	4	11	66
22.	8	21,5	10	51,5
23.	10	51,5	12	80,5
24.	11	66	5	4
25.	6	8,5	11	66
26.	11	66	8	21,5

Продолжение таблицы 3.1

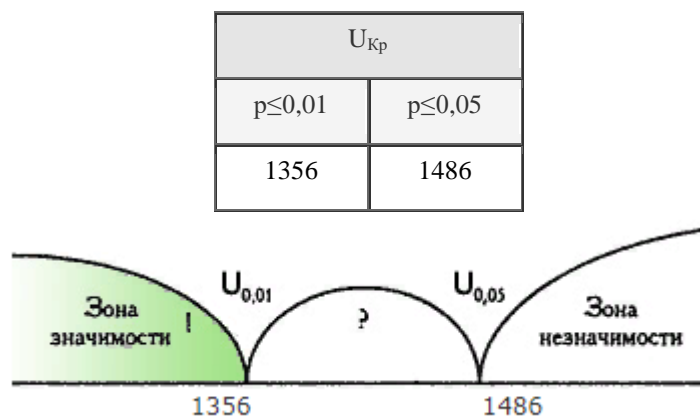
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
27.	7	11,5	12	80,5
28.	7	11,5	8	21,5
29.	12	80,5	9	37
30.	8	21,5	12	80,5
31.	10	51,5	14	102
32.	15	108,5	18	118
33.	11	66	15	108,5
34.	11	66	15	108,5
35.	9	37	13	92,5
36.	10	51,5	14	102
37.	8	21,5	12	80,5
38.	8	21,5	12	80,5
39.	10	51,5	14	102
40.	8	21,5	12	80,5
41.	8	21,5	12	80,5
42.	10	51,5	14	102
43.	14	102	17	115
44.	14	102	17	115
45.	6	8,5	10	51,5
46.	16	111,5	20	119,5
47.	9	37	13	92,5
48.	9	37	13	92,5
49.	14	102	17	115
50.	9	37	13	92,5
51.	10	51,5	14	102
52.	15	108,5	17	115
53.	7	11,5	11	66
54.	16	111,5	20	119,5
55.	7	11,5	11	66

Продолжение таблицы 3.1

1	2	3	4	5
56.	10	51,5	14	102
57.	13	92,5	17	115
58.	9	37	13	92,5
59.	5	4	9	37
60.	9	37	13	92,5
Суммы:		2685		4575

Результат: $U_{\text{эмп}} = 855$

Критические значения



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 855$ находится в зоне значимости.