



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства

Формирование психологической готовности детей
дошкольного возраста к школе при различных типах
родительских отношений

выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»

Проверка на объем заимствований
69 % авторского текста

Работа _____ к защите
рекомендована/ не рекомендована

« ____ » _____ 2017 г.
зав. кафедрой ПиПД
_____ Емельянова И.Е.

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ–202/137-2-1
Хасанова Юлия Данисовна

Научный руководитель:
Доктор педагогических наук, доцент
кафедры ПиПД
Емельянова Ирина Евгеньевна

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения	11
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования психологической готовности детей к обучению в школе.....	11
1.2. Возрастные особенности детей дошкольного возраста	28
1.3. Влияние типа родительских отношений на психологическую готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе	51
Выводы по первой главе.....	68
Глава 2. Практико-ориентированные аспекты формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительских отношений	69
2.1. Определение уровня психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительских отношений	69
2.2. Реализация психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений	90
2.3. Контрольный этап исследования по проблеме формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительских отношений	104
Выводы по второй главе.....	118
Заключение	121
Список литературы	125

Введение

Нормативно-правовую основу исследования составляют Конституция Российской Федерации (далее Конституция РФ), Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон об образовании), Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 (ред. от 14.09.2016) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы»; Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) от 17.06.2003 г.; Письмо Минобрнауки РФ от 17.02.2004 № 14-51-36/13 «О методическом письме «Об использовании программ индивидуального адаптивного развития при подготовке детей к школе» (далее Письмо Минобрнауки РФ № 14-51-36/13).

Актуальность проблемы *на социально-педагогическом уровне* обусловлена тем, что в настоящее время достаточно высокие запросы к организации обучения и воспитания подталкивают искать новые, наиболее эффективные психологические и педагогические подходы, направленные на приведение методов обучения и воспитания в соответствие с реалиями современной жизни (динамичной и высоко информационной). Как указано в Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности»; согласно Приказа Министерства образования и науки России от 06.10.2009 N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» подход к современному образованию предполагает «развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на

основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества». В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение.

В условиях современных изменений Российского образования дошкольное образовательное учреждение призвано дать не только сумму знаний, умений и навыков, но и обеспечить готовность ребенка к школе, которая в первую очередь связана со всесторонним развитием личности ребенка.

Законодательные и административные меры, предусмотренные пунктом 2 статьи 3 «Конвенции о правах ребенка», призванные обеспечить ребенку защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия могут включать также усилия педагогов и родителей по формированию психологической готовности к школьному обучению.

Сегодня, в ситуации исторически значимых социально-экономических изменений в обществе ярко проявляются реальные изменения психологии и физиологии современного ребенка (Фельдшейн Д.И.). В связи с этим, проблема психологической и физической готовности детей к обучению в школе приобретает особую значимость и актуальность. Вместе с тем, исследователи в области здоровья отмечают значительное ухудшение состояния здоровья современного ребенка (по данным официальной статистики заболеваемость детей до 14 лет за последние 10 лет увеличилась на 50%), снижение двигательной активности, общей работоспособности (Зайцева Н.В., Козлова С.А., Коноваленко С.В., Литвинов Е.Н., Нижегородцева Н.В., Письменная Н.А., Спирина И.К., Филиппова Е.В. и др.) [55, С. 34].

В образовательной практике наблюдаются попытки форсированной подготовки ребенка к школе, внедрение в систему дошкольного образования специфических школьных форм организации детской деятельности, целенаправленной тренировки на прохождение тестирования в

определенную школу (Алиева Т.Н., Белова Е.Н., Белякова Н.В., Богина Т.Н., Коноваленко С.В. и др.) [36, С. 7].

На научно-теоретическом уровне проблемой готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе занимались И.В. Афанасьев, Л.И. Божович, И.Е. Валитова, А.В. Веденов, Л.С. Выготский, Н.И. Ганошенко, Е.Е. Кравцова, К.П. Лазарев, М.И. Лисина, А.П. Симонов и другие. В последнее время проблема психологической готовности к школе стала очень популярной среди исследователей. Не только психологи и педагоги, но и физиологи изучают критерии готовности к обучению в школе, ведут споры о возрасте, с которого ребенку целесообразно начинать учиться в школе. Интерес к проблеме психологической готовности к обучению в школе объясняется тем, что образно ее можно сравнить с фундаментом здания: надежный и крепкий фундамент – залог качества будущей постройки.

За основу готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе главным образом во внимание принимаются показатели психологической готовности. При этом они представляются как совокупность отдельных личностных качеств детей и рассматриваются независимо от психофизиологического развития ребенка. Отмечается определенная тенденция к снижению и данного вида готовности [24, С. 6].

Актуальность *на научно-методическом уровне* связана с возрастающей потребностью внедрения научных разработок в практику дошкольных учреждений. С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации.

Решение проблемы развития психологической готовности детей к обучению на второй ступени, несомненно, связано с резервами старшего дошкольного возраста. Именно в этом возрастном периоде формируются

необходимые психологические механизмы, позволяющие ребенку адекватно принять условия нового этапа деятельности. Однако, как известно, не у всех детей эти процессы проходят соответственно возрасту. Задача педагога и психолога – помочь ребенку раскрыть имеющийся потенциал и не допустить превращения недостатков развития в проблему.

Итак, актуальность изучения психологической готовности детей к школе связана с произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями: введены новые программы, изменилась сама структура преподавания, все более высокие требования, предъявляются к детям, идущим в первый класс. Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе один из важных и значимых аспектов этой задачи.

Сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Сегодня значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они психологически не готовы к школьному типу обучения. К тому же в связи с изменением социальных условий дети имеют разный уровень готовности к школе в зависимости от состояния семьи, в которой они воспитываются.

Таким образом, возникает проблема исследования: определить существуют ли различия в уровне психологической готовности детей, у которых наблюдаются различные типы взаимоотношений с родителями, и выяснить каковы особенности психологической готовности этих детей.

Решение указанной проблемы составляет **цель** нашего исследования – выявить различия в психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения и скорректировать неэффективные типы родительских отношений.

Объект исследования: процесс психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению.

Предмет исследования: формирование психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе при различных типах родительского отношения

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что психологическая готовность детей к обучению в школе будет более эффективной при реализации оптимальных типов родительских отношений, включающих эмоциональное принятие и поддержку ребенка, высокий уровень удовлетворения его потребностей, эмпатию, признание самооценности личности ребенка и его права на выбор самостоятельного пути развития, разумную и адекватную систему санкций и поощрений ребенка; в том числе в результате реализации психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений, которая включает методы игровой и арт-терапии в индивидуальной и групповой формах работы.

Для осуществления поставленной цели в ходе проведенного исследования решались следующие **задачи**:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы взаимосвязи родительского отношения со сформированностью психологической готовности детей дошкольного возраста к школе;
2. Определить компоненты, уровни, критерии и показатели психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе;
3. Провести психодиагностическое исследование родителей и детей старшего дошкольного возраста на выявление взаимосвязи родительского отношения со сформированностью психологической готовности детей к школе;
4. Разработать и апробировать комплекс психолого-педагогических мер направленных на коррекцию неэффективных типов родительских отношений.

База исследования: МКОУ «Шемахинская СОШ» (дошкольное отделение) С. Шемаха. В опытно-поисковой работе исследованием было

задействовано 30 детей старшего дошкольного возраста, 30 родителей и 5 педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Для проверки гипотезы исследования и решения задач, поставленных на этапе планирования были использованы следующие методы: теоретические: анализ и синтез теоретических источников по проблеме исследования; обобщение; систематизация; эмпирические: наблюдение; беседа; тестирование; метод обработки продуктов деятельности; опытно-поисковая работа; количественный анализ полученных данных с использованием методов математической статистики.

Исследование осуществлялось **в три этапа:**

Первый этап (сентябрь – декабрь 2015 г.) – изучение, анализ и обобщение различных аспектов проблемы исследования, разработка и обоснование центральных идей; формулирование цели, объекта, предмета и гипотезы; определение методологии и методики опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (декабрь 2015 г. – 2016 г.) – определение уровня психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительских отношений, разработка и внедрение психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений, контрольное психодиагностическое исследование родителей и детей, обработка полученных данных.

Третий этап (январь – март 2017 г.) – систематизация и обобщение результатов исследования, формулирование теоретических выводов, оформление результатов.

Научная новизна исследования.

На основе индивидуального подхода разработана программа коррекции родительских отношений, влияющих на формирование психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– теоретически обоснована методологическая основа исследования: определено понятие психологической готовности детей к обучению в школе (на основе работ И.В. Афанасьевой, Л.И. Божович, И.Е. Валитовой, А.В. Веденовой, Л.В. Вершининой, Н. И. Вьюновой, Л.С. Выготского, Н.И. Ганошенко, К.М. Гайдара, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Е.Е. Кравцовой, К.П. Лазарева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой, А.П. Симонова и др.).

– содержащиеся в исследовании выводы и теоретические положения способствуют изменению типа родительских отношений путем развития представления об эффективных и неэффективных стилях воспитания (дети, чьи родители умеют принимать своего ребенка, уважают его индивидуальность, одобряют его интересы, проводят с ним достаточно много времени, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, удовлетворяют его разумные потребности показывают более высокие результаты психологической готовности к школе по сравнению с детьми, родители которых по отношению к ребенку испытывают только отрицательные чувства, считают ребенка неудачником, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о нем).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– определены психолого-педагогические условия формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста, родители которых имеют тенденции к проявлению неэффективных типов родительского отношения (организация совместной деятельности и общения родителей и детей; психологическое просвещение родителей по вопросам психологической готовности детей к школе; расширение горизонтов семейных традиций, укрепление отношений в семье; снижение уровня конфликтности родителей в общении с ребенком; повышение уровня эмоционального принятия ребенка).

– разработана и апробирована комплексная программа коррекции неэффективных стилей родительских отношений, которая обеспечивает целенаправленное воздействие на отношение родителей к детям старшего дошкольного возраста при подготовке к школе

– существует возможность использования полученных результатов в учебном процессе в средних и высших специализированных учебных заведениях

Структура и объем работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Текст квалификационной работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения

1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования психологической готовности детей к обучению в школе

Психологический аспект проблемы готовности к школьному обучению составляют исследования влияния обучения на психическое развитие ребенка и формирование личности и индивидуальности в разных условиях дошкольного образования: условиях организованного обучения и воспитания и в условиях свободного воспитания [18, С. 12].

Энциклопедический словарь по психологии и педагогике формулирует следующее определение психологической готовности: «Психологическая готовность - это одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами» [74, С. 387]. Аналогичное определение рассматриваемого понятия приведено в Национальной психологической энциклопедии [51, С. 401].

Актуальность повышения качества организации воспитания и обучения, важной составляющей которой является формирование готовности дошкольников к обучению в школе, приведение методов обучения в соответствие с реалиями современной жизни в современной России находит свое подтверждение в нормативных правовых актах, официальных документах, регламентирующих систему российского образования.

Как указано в Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено): «Правовыми основами развития и функционирования дошкольного и начального образования в России являются документы, принятые международными организациями (Международная Конвенция о правах ребенка, Декларация прав ребенка), а

также законы Российской Федерации (Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации об образовании)» [37, С. 131].

Согласно ст. 43 Конституции РФ каждый имеет право на образование.

Под образованием подразумевается процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры [37, С. 132].

Исходя из принципа приоритетности образования (ст. 3 Закона об образовании) правительство устанавливает, что система образования призвана обеспечить:

– разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности;

– организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий [71, С. 21].

Постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 принята Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы, целью которой является создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования. Одной из задач для постижения поставленной цели является распространение и практическое внедрение новых содержания и технологий общего (включая дошкольное) и дополнительного образования.

Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г. утверждена Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (далее Концепция), в которой отмечено: «Существенные изменения произошли в содержании образования детей дошкольного и

младшего школьного возраста, в общем характере и стиле педагогического процесса: все большее распространение приобретает вариативность программ, учебных планов, средств обучения, что значительно обогащает содержание как дошкольной, так и начальной ступени образования... Вместе с тем, происходящие в системе образования изменения показали неготовность значительной части педагогических кадров к осознанному выбору вариативной образовательной программы и ее адекватной реализации с учетом возможностей и потребностей детей».

Далее в Концепции указано: «...ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др. ... Отсутствие единых концептуальных подходов к определению целей, задач и содержания образования на каждой его ступени с учетом их преемственности и перспективности не обеспечивает полноценное развитие ребенка от данной ступени образования к последующей» [37, С. 133-134].

Таким образом, в Концепции зафиксировано противоречие между необходимостью внедрения новых подходов на формирование готовности дошкольников к обучению в школе, основанных на всестороннем развитии их психологических качеств и недостаточной практической реализацией и теоретической разработанностью данного положения.

В числе психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования при переходе из дошкольного в начальное звено Концепция называет лично- ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, что имеет непосредственное отношение к теме нашего исследования и предполагает активное участие родителей.

Письмо Минобразования РФ № 14-51-36/13 указывает, что «различия в функциональном и психическом развитии детей, поступающих в школу, столь велики, что наиболее реальными и эффективными, по-видимому, могут быть только индивидуальные программы подготовки.

Далее в указанном Письме подчеркивается, что «такая система должна быть многоплановой, а занятия с ребенком – ступеньками к школе, а не обучением его письму, чтению, математике. От того, как будут выстроены эти ступеньки, во многом зависит успешность последующей адаптации, эффективность обучения» [71, С. 22].

Различия между странами отражают различия в культурных представлениях о детстве и в определении, что представляет собой «готовность к обучению».

Осуществим краткий исторический экскурс развития исследуемого понятия.

Установить готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе (ГОШ) или «школьную зрелость» пытались начиная с XIX века. Одни их первых исследований – это исследования психологических особенностей детей поступающих в школу, которые были опубликованы во второй половине XIX века (А. Нейфельд, А. Нечаев, Э. Мейман, А. Павлов, Ст. Холл и др.). Начиная с этого времени формируется сущность проблемы, связанная с началом системного обучения и возможностью детей усваивать новые знания (Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, Дж. Селли, К.Д. Ушинский, В. Штерн и др.) [53, С. 10].

Однако в исследованиях третьей четверти XIX века готовность детей к обучению в школе не выделяется как самостоятельная проблема и рассматривается лишь в контексте общих проблем педагогической и возрастной психологии. Даже само понятие «готовности к обучению школе» не используется, однако вопросы, которые составляют современное состояние проблемы, были поставлены и активно исследовались уже в то время, так же в это время формируются предпосылки для современных подходов к исследованию школьной готовности.

В работах педагогов и психологов этого периода (Дж. Селли, Э. Меймана, А. Бине, Ст. Холла, К.Д. Ушинского, А.П. Нечаева, П.Ф. Каптерева, Е.И. Кондрата, Е.Н. Водовозовой и др.) рассматривается значение

и особенности дошкольного возраста: различия, которые наблюдаются в протекании психических процессов у детей и взрослых; необходимость продуманной и целенаправленной подготовки детей к систематическому обучению в школе; роль воспитания в семье для подготовки ребенка к школе; специфика и преемственность дошкольного и начального школьного обучения, принцип непрерывности в воспитании и обучении детей дошкольного и школьного возрастов; задачи дошкольных образовательных учреждений в подготовке детей к школе; содержание и работы с маленькими детьми в семье и в дошкольных учреждениях по обеспечению всестороннего развития и подготовки к школьному обучению. Рассматриваются вопросы о возрасте оптимальном для начала обучения в школе и влиянии обучения на развитие и состояние здоровья детей в возрасте от 6 до 7 лет; о вреде раннего обучения детей; о необходимости школьного обучения «приспосабливаться» к возрастным особенностям психического и физиологического развития детей, обучающихся в начальной школе; вопросы ориентации преподавания на индивидуальные особенности. Отмечается необходимость детального психологического обследования детей, поступающих в школу и в процессе их обучения; рассматриваются различные методы исследования индивидуальных особенностей, начинающих школьное обучение [61, С. 12-13].

В зарубежной практике наиболее системное исследование детей поступающих в школу было проведено Ст. Холлом в США в 1880 г. Опрос проводили специально подготовленные специалисты детских садов по специальной схеме в небольших группах детей, при этом задавались не только основные вопросы, предусмотренные опросником, но и дополнительные, которые позволяли более точно выявить реальные представления начинающих школьников. На основании результатов исследования, Ст. Холл сделал вывод о том, что необходимо обязательно обследовать всех поступающих в школу детей. Он также полагал, что методика проведения исследования «умственного инвентаря» детей шести

лет должна быть обязательной составляющей общей подготовки учителей начальной школы и даваться во всех учительских семинариях [48, С. 17].

Исследованием проблемы готовности детей к обучению занимался французский психолог А. Бине, основатель психологии индивидуальных различий. Однако он не использовал понятие «готовность к обучению» в своих работах, а проводил идею о необходимости взаимного «приспособления» содержания и условий школьного обучения и индивидуальных особенностей ребенка. Он утверждал, что если интеллектуальные, физиологические и нравственные возможности ребенка не соответствуют условиям и содержанию обучения, то это становится причиной «школьной запоздалости» или низких показателей эффективности в обучении. По мнению А. Бине, кропотливое обследование детей при приеме в школу является одним из важнейших условий, которое обеспечивает эффективность обучения ребенка в школе. А. Бине совместно с Т. Симоном была разработана серия тестов, известная как «Метрические шкалы интеллекта» для выявления детей с врожденными дефектами, не способными обучаться с другими детьми в обычной школе. Впоследствии эти тесты и их измененные версии использовались для диагностики детей, которые поступают в школу [61, С. 14].

Исследование психологических особенностей детей поступающих в школу в за рубежом активно проводилось на протяжении XX века. Во Франции, Америке отличительной особенностью исследований стало многообразие используемой терминологии.

Так, например, термин «школьная зрелость» («Schulreife») первоначально имел очень узкое значение и применялся для обозначения уровня морфофункционального развития ребенка с точки зрения начала школьного обучения. Данный термин был введен и до сих пор используется гигиенистами и медиками, позже получил широкое распространение в психологических исследованиях [48, С. 18].

Коснемся взглядов на изучаемую проблему современных зарубежных исследователей.

В работе K.L. Snow (американский автор) продемонстрированы теоретические подходы к определению школьной готовности:

- подход «зрелости» (дети готовы к школе, когда достигли определенного хронологического возраста и, предположительно, определенного уровня зрелости);

- экологический подход (готовность детей к школе рассматривается как часть более широкой картины, включающей, как минимум, учет того в какую именно школу будет поступать ребенок);

- подход эволюционной психологии развития (авторы данного подхода считают, что эволюция предоставила детям множество способностей, которые проявляются похоже у всех детей, и, как правило, следуют общим курсом развития. Проводится различие между первичными когнитивными способностями и вторичными когнитивными способностями: вторичные когнитивные способности возникают на основе первичных через средовой опыт. Цель формального обучения – способствовать развитию вторичных когнитивных способностей.);

- социально-исторический подход (Базируется на культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. В данном подходе внимание на социокультурном окружении, как способствующем расширению актуального уровня функционирования ребенка, и готовность к школе понимается в рамках представления о «зоне ближайшего развития»).

В США по мнению одной из наиболее важных проблем в определении школьной готовности является недостаток единой теории. Существует ряд теорий развития отдельных аспектов школьной готовности, например начальной грамотности. Известна теория С. Blair (нейробиологическая) о центральной роли регуляторных навыков в готовности к школе [48, С. 19]. Есть попытки построения теорий в области социо-эмоционального развития [48, С. 20].

М. Prior отмечает, что в литературе по проблеме измерения готовности к обучению в школе выделяется два класса характеристик детей:

– когнитивные способности и навыки-предпосылки грамотности (речевая компетентность, знакомство с буквами и звуками слов, способности внимания и концентрации);

– личностные характеристики (коммуникабельность, взаимодействие со сверстниками и учителями, саморегуляция поведения, любознательность и способность к настойчивости в решении поставленных задач [12, С. 23].

Работа S.A. Denham посвящена оценке социально-эмоциональной компетентности ребенка в контексте проблемы школьной готовности. Социальные и эмоциональные факторы включают в себя: представление о себе, взаимодействие с педагогами, отношения привязанности, знание и регуляция эмоций, социальные навыки, статус в группе сверстников. Эти факторы часто являются основанием для прогноза академической успеваемости. Детям с агрессивным или виктимным поведением сложнее адаптироваться к школьной среде [12, С. 24].

В статье Р. Naidkind отмечается, что дети 6 – 7 лет очень чувствительны к окружающим условиям, поэтому присутствие сверстников может оказывать как положительное так и отрицательное влияние. Способность выполнять задания в условиях класса - важный аспект готовности к школе [48, С. 21].

К.М. La Paro и R.C. Pianta в своих исследованиях сообщают, что тестирование школьной готовности очень распространено в США. Как известно готовность к школе содержит множество компонентов, однако оценка готовности на практике обычно акцентируется на измерении и прогнозе поведения и детских предучебных навыков [48, С. 21].

Для тестирования уровня развития детей перед поступлением в общеобразовательную школу и мониторинга школьной готовности в Канаде используется Методика оценки развития дошкольника – Early Development Instrument. Это опросник для педагогов дошкольного образования,

состоящий из 104 вопросов, в котором оцениваются пять параметров – шкал раннего детского развития:

1. Физическое здоровье и благополучие.
2. Социальные знания и компетентность.
3. Эмоциональное здоровье и зрелость.
4. Речевое и когнитивное развитие.
5. Коммуникативные навыки и общие знания [12, С. 25].

Итак, разнообразие теорий ГОШ в США и Канаде приводит к ситуации когда, нет единого мнения, как ее определять, какие показатели оценивать.

В 20-30-е годы прошлого столетия начинается разработка научных и прикладных аспектов данной проблемы отечественными авторами, результаты которых нашли отражение в программах и методических рекомендациях для педагогов. В 50-е годы прошлого столетия в дошкольных учреждениях подготовка ребенка к школе носила содержательно-целевой характер на доминирующих воспитательно-образовательных задачах. Большой научный интерес в разработке взаимосвязи умственного и физического воспитания имели исследования В.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Д.Б. Эльконина и др.

В конце 60-х в педагогической науке особо актуальной была проблема психофизиологического развития дошкольников, а также поиска методов и форм развивающего обучения. В конце 80-х и начале 90-х прошлого века интерес ученых к проблеме дошкольного образования связан с активным использованием педагогических технологий, необходимостью организовать обучение, ориентируясь на особенности личности ребенка [29, С. 63].

В работах Л.И. Божович выделено некоторое количество параметров психического развития ребенка, которые наиболее существенно влияют на успешность обучения в школе. Среди них определенный уровень развития мотивации ребенка, включающий социальные и познавательные мотивы учения, достаточное развитие интеллекта и произвольного поведения. Основным критерием готовности к обучению в школе в трудах Л.И. Божович

является новообразование «внутренняя позиция школьника», которое представляет собой сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым.[6, С. 68].

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. Наиболее важные предпосылки по его мнению – это умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и другие. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту – диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» [72, С. 93].

А.К. Маркова в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет: 1) произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности; 2) уровень сформированности семиотической функции; 3) личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как, показатели готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка [44, С. 125].

В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости» [13, С. 17]. Термин «школьная зрелость» используется психологами, считающими, что развитие психики ребенка определяет возможности

обучения. Поэтому, говоря о школьной зрелости, в основном имеют в виду функциональное созревание психики ребенка [16, С. 24].

Н.И. Гуткина трактует понятие готовности к школе как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками» [19, С. 8]. Данное определение наибольшим образом соответствует распространенному понятию ГОШ в североамериканских исследованиях, которое будет приведено ниже.

Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар дают следующее определение психологической готовности к школьному обучению: «Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях обучения» [16, С. 8].

Е.Е. Кравцова определяет школьную зрелость, как «достижение такой степени в развитии, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении» [37, С. 7].

Н.В. Авсеенко формулирует в своем диссертационном исследовании следующее определение рассматриваемого понятия: «Готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе есть важное многокомпонентное образование, характеризующееся гармоничностью физического, психологического, социального и интеллектуального уровней развития детей» [2, С. 14].

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исходя из этого положения, примем за основу в данном исследовании следующее определение психологической готовности к школе как наиболее универсально и четко сформулированное: «Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического

развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» (Гуткина Н.И., 2008) [19, С. 8].

Как отмечает Л.В. Вершинина, психологическая готовность к школьному обучению проявляется в сформированности основных психических сфер ребенка: личностной (мотивационной), интеллектуальной, эмоционально-волевой, которые в целом обеспечивают успешное овладение учебным материалом [24, С. 42].

Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития. Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждения к деятельности. Периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы является дошкольный возраст (А.Н. Леонтьев) [16, С. 26].

И.В. Дубровина пишет, что мотивационная готовность к школе – это показатель, определяющий уровень стремления ходить в школу, понимания школьных правил и степень их принятия [18, С. 62].

В теоретических работах Л.И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

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

2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [6, С. 95].

Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника». Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению [6, С. 96].

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать.

Как указывает И.В. Дубровина, в случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его прежде всего интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией [18, С. 83].

Детей с доминированием познавательной мотивации скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Они хотят много знать, нередко приходят в первый класс, уже умея читать и считать, а в школу стремятся, чтобы узнать еще больше. Но если на уроках им становится неинтересно, то они могут отвлечься и заняться посторонним делом.

Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [16, С. 28].

Ученые отмечают важнейшую роль в формировании психологической готовности к школьному обучению интеллектуальной сферы ребенка (Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастливая) [45, С. 16].

Интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание) в широком смысле понимается как совокупность всех познавательных функций

индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения, а в более узком смысле как мышление [36, С. 247].

Можно выделить три наиболее часто встречающихся определения интеллекта:

- 1) интеллект как способность к обучению;
- 2) интеллект как способность оперировать абстрактными символами и отношениями;
- 3) интеллект как способность адаптироваться к окружающему миру.

Как указывают Н.Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастливая, при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается на уровень развития интеллектуальных процессов.

Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания. Ребенок должен уметь выделять существенное в окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы [45, С. 17].

Как отмечают Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности [16, С. 29].

Как пишет М.И. Лисина, эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать участие к его реализации.

Определяя личностную готовность ребенка к школе необходимо выявить специфику развития произвольной сферы. Произвольность

поведения ребенка проявляется при выполнении требований конкретных правил, задаваемых учителем при работе по образцу. Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний [41, С. 64].

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития.

Л.С. Выготский считает, что появление волевого акта подготавливается предшествующим развитием произвольного поведения дошкольника [15, С. 93].

В современных научных исследованиях понятие волевого действия трактуется в разных аспектах. В.В. Зеньковский считает наиболее существенным для психологии воли превращение известных социальных и прежде всего, моральных требований в определенные моральные мотивы и качества личности, определяющей ее поступки [30, С. 132].

Как указывает М.И. Лисина, одним из центральных вопросов воли является вопрос о мотивационной обусловленности тех конкретных волевых действий и поступков, на которые человек способен в разные периоды своей

жизни. Ставится так же вопрос об интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции дошкольника [42, С. 64].

Самое распространенное определение школьной готовности в североамериканских исследованиях – это «состояние компетенций ребенка на момент поступления в школу, важных для успешного обучения в ней» [48, С. 26]. Как указано выше, по сути, оно близко к определению рассматриваемого понятия, более развернуто сформулированного таким отечественным автором как Н.И. Гуткина.

Итак, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Исследования ГОШ прошли в России и за рубежом длительную эволюцию и продолжаются уже около полутора веков.

Содержание, формы, методы воспитания пересматривались, совершенствовались и обновлялись. Взгляды на содержание и специфику подготовки ребенка к школе меняются вместе с изменениями в области общественных, экономических сфер и с развитием науки.

Психологическая готовность к школе – итог всего предшествующего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма. Готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень умственного развития, а также сформированность необходимых качеств личности.

За основу в данном исследовании принято следующее определение психологической готовности к школе.

«Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников».

Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием,

поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других представителей школы Л.С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие.

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

Вместе с тем, в отечественных и зарубежных исследованиях отсутствует единая точка зрения на рассматриваемую проблему. Существуют различные теории ГОШ, мнения как ее определять, какие показатели оценивать.

В России ситуация с подготовкой детей к школьному обучению усугубляется постоянно продолжающимися реформами системы образования, которые находят свое отражение и на законодательном уровне, что также свидетельствует об актуальности исследования данной проблемы.

1.2. Возрастные особенности детей дошкольного возраста

Возрастная периодизация – это периодизация жизненных этапов человека и определения границ этих этапов, принятая в обществе система возрастной стратификации [22, С. 78].

Дошкольный возраст – важный период физического развития, формирования двигательной функции и становления личности человека. Он отличается, с одной стороны, интенсивным ростом и развитием детского организма, с другой стороны – незрелостью, низкой сопротивляемостью неблагоприятным воздействиям окружающей среды).

По биологическим признакам и некоторым педагогическим соображениям дошкольный возраст подразделяется на определённые возрастные периоды. С точки зрения биологического развития, возрастная периодизация детей дошкольного возраста включает в себя комплекс признаков, расцениваемых как показатели биологического возраста (размеры тела и органов, масса тела, сроки окостенения скелета и прорезывания зубов, развитие желез внутренней секреции, степень полового созревания, мышечная сила). С точки зрения педагогики, возрастная периодизация облегчает построение системы физического воспитания детей дошкольного возраста: определение конкретных задач, содержания, организационных форм, методов.

В 1965 г. на VII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии (АПН СССР, Москва) принята возрастная периодизация, которая получила широкое распространение. Согласно этой переодизации, в жизненном цикле человека до достижения зрелого возраста выделяют следующие периоды:

I – новорожденный (1 – 10 дней);

II – грудной возраст (10 дней – 1 год);

III – раннее детство (1 – 3 года); IV – первое детство (4 – 7 лет);

V – второе детство (8 – 12 лет);

VI – подростковый возраст (13 – 16 лет мальчики, 12 – 15 лет девочки);

VII – юношеский возраст (17 – 21 год юноши, 16 – 20 лет девушки).

[28, С. 59].

Однако помимо принятой в 1965 г. возрастной периодизации, существует деление на определённые возрастные периоды с учётом совокупности условий жизни и анатомо-физиологических особенностей организма, воспитания и обучения:

I – преддошкольный возраст: от рождения до 3-х лет;

II – дошкольный возраст: 3 – 6(7) лет;

III – младший школьный возраст: 6(7) – 10 лет;

IV – средний школьный возраст: 11 – 14 лет;

V – старший школьный возраст: 15 – 18 лет.

Данная периодизация отражает современное разделение общеобразовательных учреждений на ясли, детский сад, школу. [40, С. 98].

В дошкольной педагогике выделяют два периода развития ребенка: ранний возраст (от рождения до трех лет) и дошкольный возраст (от трех до семи лет). На основе этого в структуру дошкольных образовательных учреждений входят ясли и детский сад, которые в свою очередь делятся на группы:

3 мес. - 1 год – I группа раннего возраста;

1 – 2 года – II группа раннего возраста;

2 – 3 года – I младшая;

3 – 4 года – II младшая;

4 – 5 лет – средняя;

5 – 6 лет – старшая;

6 – 7 лет – подготовительная [47, С. 83].

Думается, наиболее обоснованным является подход Л. С. Выготского подход Л.С. Выготского, который предложил возрастную периодизацию, в основе которой лежит теория стабильного возраста и кризисов в развитии.

Для Л.С. Выготского развитие – это, прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии [14, С. 92].

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут – быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования.

Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы – ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности – младенческий возраст (2 месяца – 1 год) – кризис 1 года – раннее детство (1 – 3 года) – кризис 3 лет – дошкольный возраст (3 – 7 лет) – кризис 7 лет – школьный возраст (8 – 12 лет) – кризис 13 лет – пубертатный возраст (14 – 17 лет) – кризис 17 лет [15, С. 105].

Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о детском развитии. Согласно Эльконину, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка.

Периодизация детского развития. Периодизация Д.Б. Эльконина – наиболее распространенная в отечественной психологии. Согласно периодизации Эльконина, процесс детского развития в целом можно разделить на этапы (более крупные временные образования), включающие в себя периоды детского развития.

Этапы детского развития. Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной классификации делится на следующие три этапа:

1. дошкольное детство (от рождения до 6 – 7 лет);

2. младший школьный возраст (от 6 – 7 до 10 – 11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы);

3. средний и старший школьный возраст (от 10 – 11 до 16 – 17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы).

Периоды детского развития. Весь процесс детского развития в целом можно разделить на семь периодов:

1. Младенчество: от рождения до одного года жизни.
2. Раннее детство: от одного года жизни до трех лет.
3. Младший и средний дошкольный возраст : от трех до четырех-пяти лет.
4. Старший дошкольный возраст: от четырех-пяти до шести-семи лет.
5. Младший школьный возраст: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.
6. Подростковый возраст: от десяти-одиннадцати до тринадцати-четырнадцати лет.
7. Ранний юношеский возраст: от тринадцати – четырнадцати до шестнадцати – семнадцати лет.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности, требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания [39, С. 112].

Согласно периодизации психического развития по А.В. Петровскому становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами референтной группы. Для любой группы свойственна своя деятельность и свой стиль общения. Причем в разные возрастные периоды ребенок входит одновременно в разные группы. Становление сопровождается адаптацией, индивидуализацией, интеграцией. Адаптация – процесс вхождения в новую группу, приспособление к ней. Ребенку необходимо быть как все, т.е. эта фаза предполагает утрату индивидуальных черт (конформность, робость, неуверенность в себе). Индивидуализация – появляется как противоречие между результатом адаптации и

неудовлетворенной потребностью (негативизм, агрессивность, неадекватная самооценка). Интеграция – ребенок сохраняет те индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группы (изоляция или вытеснение) А.В. Петровский выделяет следующие возрастные периоды:

1. Эпоха детства 3 – 7 лет – преобладает адаптация, ребенок в основном приспосабливается к социальной среде.

2. Эпоха отрочества 11 – 15 – доминирует индивидуализация, человек проявляет свою индивидуальность.

3. Эпоха юности (старший школьный возраст) – должна произойти интеграция в общество [40, С. 99].

Кризисы развития ребенка согласно А.В. Петровскому обусловлены тем, что возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни. С позиций этой концепции процесс развития личности рассматривается как подчиненный диалектико-материалистической закономерности единства непрерывности и прерывности. Непрерывность в развитии личности как системы выражает относительную устойчивость в закономерности ее переходов от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с «соседними» системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования [60, С. 17].

Предпосылки ГОШ возникают у ребенка еще в период раннего детства в так называемый «кризис трех лет». Для детей в возрасте до трех лет смысловым центром любой ситуации является взрослый и совместная с ним деятельность. Общий смысл действия, осваиваемого ребенком, может быть реализован только в том случае, если оно производится так, как показал взрослый (Д.Б. Эльконин, 1989). Однако на границе раннего и дошкольного

возраста отношения совместной деятельности приходят в противоречие с новым уровнем развития ребенка. Возникают тенденции к самостоятельной деятельности, у ребенка появляются собственные желания, могущие не совпадать с желаниями взрослых [18, С. 21].

Западноевропейские авторы выделяют в кризисных явлениях негативные моменты ребенок уходит, отстраняется от взрослых, рвет социальные связи, которые его раньше объединяли со взрослым [12, С. 27]. Л. С. Выготский подчеркивал, что такая интерпретация неправильна. Ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими [14, С. 78]. Как считал Д. Б. Эльконин, кризис трех лет – это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть кризис выделения своего «Я» [72, С. 98]. Кризис трех лет входит в состав ступени одушевления. На этой ступени развития ребенок все более становится субъектом своего жизненного пространства, а также субъектом своего внутреннего мира. Д.Б. Эльконин отмечает, что на переходе от раннего детства к дошкольному у ребенка впервые возникает самостоятельная внутренняя жизнь, происходит отделение побуждений к действиям от самих действий, возникают и умножаются собственные желания («Я хочу»). Впервые на этой основе возникают возможности соподчинения желаний (мотивов) и борьбы между ними (борьба мотивов). Дети переходят от желаний, направленных на предметы наглядной, непосредственно воспринимаемой ситуации, к желаниям, направленным на предметы внутреннего плана, плана представлений (Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960).

Возникновение личных желаний превращает действие в волевое, на основе этого открывается возможность для соподчинения желаний и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для развития в дошкольном возрасте творческих видов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации [18, С. 23].

В научной литературе отмечена опасность попытки форсированного умственного развития ребенка в этот период. Нейропсихолог А.В. Семенович считает, что энергетический потенциал мозга ограничен в каждый момент времени, поэтому если энергия тратится на несвоевременное развитие какой-то психической функции, то возникает дефицит там, куда эта энергия должна была быть актуально направлена. Раз внешняя среда требует выполнения определенной задачи, мозг ее будет выполнять, но за счет каких-то других структур психики [66, С. 23]. Два-три года – это период активнейшего развития сенсомоторной и эмоциональной сферы ребенка. А если начинать его учить писать, читать, считать - перегружать его познавательные процессы, - то это приведет к отбору энергии, в частности, у эмоций, у чувственного развития ребенка [38, С. 7].

Старший дошкольный возраст (6 – 7 лет), в свою очередь, традиционно выделяется в психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование «кризиса семи лет» [54, С. 26].

Приведем краткую характеристику основных особенностей дошкольного возраста в виде сводной таблицы [5, С. 78]. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Краткая характеристика особенностей дошкольного возраста в аспекте готовности к обучению в школе

Особенности физического развития	Особенности умственного развития	Особенности социального развития	Особенности эмоционального и духовного развития
1. Быстрый рост, чрезвычайная активность 2. Небольшие мышцы, моторные навыки полностью не развиты 3. Становление здоровых привычек, рост ответственности за себя	1. Недолго концентрирует внимание (5-10 минут) 2. Умственная незрелость. Хочет сделать больше, но не может. Словарный запас небольшой, но постоянно растет 3. Любознательный, задает множество	1. Индивидуалист, негативист 2. Подражает: языку, манере, привычкам и т.д. Конформист: большое влияние оказывает личность учителя (воспитателя) 3. Осознание группы, необычайно социален: хочет быть и делать все с	1. Интенсивные, но мимолетные эмоциональные переживания 2. Сильное желание любить 3. Доверчивый 4. Полон удивления 5. Желание учиться и быть наученным

<p>4. Хрупкое здоровье, быстро устает, глаза и уши перенапряжены, восприимчив к болезням</p> <p>5. Активные сенсорные процессы</p> <p>6. Спонтанные моторные реакции</p>	<p>вопросов для информации; вызов для размышлений</p> <p>4. Ограниченное восприятие места и времени, «вечное сейчас»</p> <p>5. Мышление конкретное и буквальное. Образование мысленных образов вещей</p> <p>6. Высоко развитое воображение</p>	<p>другими</p> <p>4. Учится руководить в играх и приспосабливаться к другим. Любит независимость. Расширяет кругозор</p> <p>5. Мыслящий, проявление материнского инстинкта</p> <p>6. Сильный интерес к игре</p> <p>7. Сильно желает нравиться. Стремится к одобрению взрослых</p> <p>8. Разговорчивый</p>	
--	--	---	--

Кризис 7 лет, который, по мнению большинства исследователей, непосредственно связан с психологической готовностью детей к школьному обучению, привлекал внимание многих ученых и являлся предметом ряда научных дискуссий [4, 5, 15, 24, 29]. Если принять тезис о том, что изучение кризисных периодов – это самый верный путь к раскрытию общих законов психического развития, то проблему показателей и критериев психологической готовности детей к школе нельзя рассматривать изолированно от критериев и показателей, определяющих «кризис 7 лет». Несовпадение мнений отдельных авторов по вопросу как о хронологических границах его наступления, так и о его этиологии, генезисе и сущности, с нашей точки зрения, свидетельствует о нерешенности вопросов, составляющих психологический фундамент проблемы готовности детей к школе. Показательно, например, что А. Л. Венгер, исходя из идеи Д. В. Запорожца о том, что переход к новому этапу психического развития можно считать полноценным только тогда, когда вполне реализованы потенциальные возможности предыдущего этапа, заключает, что «время наступления кризиса должно определяться не возрастом, знаменующим начало школьного обучения, а тем, насколько полноценно проходил дошкольный период развития... Кризис

у большинства детей начинается в 6 лет» [5, С. 7]. Прямо противоположного мнения придерживаются другие авторы. В частности, Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова указывают, что «кризис 7 лет еще не стал кризисом 6 лет... а у отдельных детей он все чаще стал обнаруживать себя как кризис семи с половиной, даже 8 лет. Часть семилетних детей по своему психологическому возрасту остаются дошкольниками, не готовыми к школьному обучению» [18, С. 21]. Е. Е. Сапогова, начиная свою работу категорической констатацией, что «переходный период 6 – 7 лет практически не исследован» [27, С. 36], заключает, что у большинства детей кризис наступает около пяти с половиной лет.

Спорным, однако, является не только вопрос о хронологических границах, внутри которых располагается «кризис 7 лет». Показательно то, что последователи и ученики Л. С. Выготского не едины в отношении к проблеме сущности и закономерности кризисов как этапов онтогенетического развития психики.

Так, например, Д. Б. Эльконин в своей периодизации развития придерживается взглядов Л. С. Выготского и рассматривает кризисы как имманентно присущие онтогенетическому развитию психики [72, С. 36]. А.Н. Леонтьев интерпретирует кризисные периоды, а точнее, негативную поведенческую симптоматику, сопровождающую их, скорее как результат замедления процесса перестройки отношения взрослых к ребенку, который соответствовал бы его возросшим возможностям [40, С. 14].

В качестве новообразования кризиса 7 лет Л. С. Выготский выделял прежде всего «утрату детской непосредственности» [15, С. 376]. Утрата детской непосредственности служит сигналом и индикатором возникновения рефлексивности внешних действий, в результате чего действия ребенка становятся обособленными единицами осознания и произвольного контроля, начинают отделяться от контекста ситуации, так как уже не являются непосредственным отражением отношения ребенка к ней.

Результат кризиса 7 лет – дифференциация внутреннего и внешнего мира – позволяет ребенку вычлнить связь между побуждением и поведением, между намерением и поступком, между желанием и способом, который приводит к осуществлению этого желания [17, С. 24].

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда; кроме того, эта деятельность ставит перед ребенком задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний, обобщенных и систематизированных в основах наук, что предполагает совершенно иную, чем в дошкольном детстве, структуру его познавательной деятельности. Поступление в школу знаменует собой и новое положение ребенка в обществе, в государстве, что выражается в изменении его конкретных отношений с окружающими людьми. Главное в этом изменении заключается в совсем новой системе требований, предъявляемых к ребенку и связанных с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и для его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости.

При изменении положения ребенка и появлению у него новой ведущей деятельности – учения – перестраивается вся его повседневная жизнь: беспечное времяпрепровождение сменяется днями, полными забот и ответственности, – он обязан ходить в школу, заниматься предметами, которые определяет школьная программа, делать на уроке то, что требует учитель; он должен постоянно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков [5, С. 127].

Для этого необходима особая психологическая готовность к новым, изменившимся условиям жизнедеятельности. Как известно компонентами психологической готовности являются личностная (мотивационная) готовность, волевая и интеллектуальная готовность [5, С. 127].

Дети в старшем дошкольном возрасте располагают значительными резервами развития, но прежде чем использовать их необходимо дать качественную характеристику психических процессов данного возраста.

Л.А. Першина считает, что восприятие в возрасте 6 – 7 лет постепенно утрачивает свой аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится анализирующим, осмысленным и целенаправленным. В нем выделяются произвольные действия – наблюдения, рассматривание, поиск. Значительное влияние в это время на развитие восприятия оказывает речь, так что ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними. [56, С. 125].

В дошкольном возрасте внимание по большей части носит произвольный характер. Состояние повышенного внимания, как указывает Л.А. Першина, связано с ориентировкой, с эмоциональным отношением к внешней среде, при этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие такое повышенное внимание, с возрастом изменяются [56, С. 126].

Переломный момент в развитии внимания исследователи связывают с тем моментом, когда дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляют и удерживают его на определенных предметах.

Таким образом, возможности развития произвольного внимания к 6 – 7 годам уже достаточно велики. Этому способствует совершенствование планирующей функции речи, которая является, по мнению Л.А. Першиной универсальным средством организации внимания. Речь дает ребенку возможность заранее словами выделить значимые для определенной задачи предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности [56, С. 127].

Возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Как отмечают М.М. Безруких, С.П. Ефимова память у детей 6 – 7 лет

возрасте носит произвольный характер. Ребенок лучше запомнит то, что для него оставляет наибольшее впечатление, представляет наибольший интерес. Таким образом объем фиксируемого материала определяется и эмоциональным отношением ребенка к данному предмету или явлению. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом роль произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста несколько снижается, вместе с тем растет прочность запоминания [5, С. 98].

Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Важной особенностью этого возраста, как отмечает И.Е. Валитова, является то обстоятельство, что перед ребенком 6 – 7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, как указывают психологи, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Таким образом, к 6 – 7 годам структура памяти подвергается существенным изменениям, связанным с развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Произвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом эта форма памяти сохраняет ведущее положение [8, С. 87].

Восприятие и мышление у дошкольников тесно взаимосвязаны, что говорит о наглядно - образном мышлении, наиболее характерном для этого возраста.

По мнению Н.И. Ганошенко, любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно - следственные связи и зависимости.

Он вынужден оперировать знаниями, а при возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же

может решать задачи в уме. Ребенок представляет себе реальную ситуацию и как бы действует с ней в своем воображении [17, С. 14-15].

Таким образом, наглядно-образное мышление – основной вид мышления в младшем школьном возрасте.

В своих исследованиях Ж. Пиаже указывает, что мышление ребенка в возрасте 7 лет отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и другие [54, С. 96].

Н.Н. Поддъяков показал, что в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие навыков и умений, которые способствуют изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов, воздействуя на них с целью изменения. Этот уровень умственного развития, то есть наглядно - действенное мышление, является, можно сказать, подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно - действенного мышления проявляются предпосылки для формирования наглядно - образного мышления, которые характеризуются тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком при помощи представлений, без применения практических действий [60, С. 132].

Конец дошкольного периода характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления или наглядно-схематического мышления. Отражением достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематические изображения.

Психологи отмечают, что наглядно-образное мышление является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий.

Таким образом, к 6 - 7 годам, ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно - действенное, наглядно-образное и логическое мышление [59, С. 92].

Д.Б. Эльконин утверждает, что старший дошкольный возраст следует рассматривать только как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, как бы определяя тем самым ближайшую перспективу умственного развития.

В дошкольном детстве в основном завершается процесс овладения речью:

– к 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму;

– развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения, но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития;

– развивается грамматический строй речи. Детями усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка и синтаксического. Усвоение грамматических форм языка и приобретение большего активного словаря позволяют им в конце дошкольного возраста перейти к конкретности речи [72, С. 89].

В исследованиях Н.Г. Салминой показано, что дети 6 – 7 лет овладевают всеми формами устной речи, присущими взрослому. У них появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы, в общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровой деятельности [30, С. 84].

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот период. Благодаря общению, названному М.И. Лисиной

внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать, думая вслух [42, С. 32].

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточного уровня развития восприятия, памяти, мышления, повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Выражается это в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует развитие волевой регуляции поведения [45, С. 71].

Как показывают исследования К.М. Гуревич, В.И. Селиванова, ребенок 6 – 7 лет может стремиться к далекой цели, выдерживая при этом значительное волевое напряжение в течение довольно длительного времени [28, С. 73].

По мнению А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Г. Орлова в этом возрасте происходят значимые изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению ребенка. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания [44, С. 25].

Как отмечают указанные авторы, к старшему дошкольному возрасту происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время ребенок становится более активным в поиске новой информации [44, С. 26].

По мнению Т.Д. Марцинковской, Е.И. Изотовой, Т.Н. Счастной, важная роль в этот период принадлежит ролевой игре, являющейся школой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции.носителем правил и норм

ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается [45, С. 87].

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать с этой точки зрения и оценку со стороны взрослого. Е.В. Субботинский считает, что в силу интериоризации правил поведения, нарушение этих правил ребенок начинает переживать, даже в отсутствии взрослого.

Таким образом, эмоциональная устойчивость является важнейшим условием нормальной учебной деятельности детей [53, С. 139].

Обобщив особенности развития ребенка 6 – 7 лет, можно заключить, что на этом возрастном этапе дети отличаются:

- достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание;

- у ребенка формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать;

- его поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана результатов собственной деятельности и своих речи.

Развитие ребенка во много зависит от общения со взрослыми, которое влияет не только на психическое, но и, на ранних этапах, на физическое развитие ребенка.

С точки зрения психологии общение понимается как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собою в психологическом отношении. Осуществление этого контакта позволяет либо изменить протекание

совместной деятельности за счет согласования «индивидуальных» деятельностей по тем или иным параметрам, или, напротив, разделение функций (социально ориентированное общение), либо осуществить целенаправленное воздействие на формирование или изменение отдельной личности в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности (лично ориентированное общение) [17, С. 12].

Более простое определение дается М.И. Лисиной: общение – это взаимодействие 2-х и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата [41, С. 71].

Как и у всякого объекта научного изучения у общения выделяют ряд присущих ему свойств. Среди них:

- общение есть взаимонаправленное действие;
- оно подразумевает активность каждого из его участников;
- участники его рассчитывают получить отклик/ответ от партнера по общению;
- каждый из участников этого процесса выступает как личность.

Из этого, в частности следует, что предметом общения является другой человек, партнер по общению. Каждый человек стремится к познанию и оценке других людей. Узнавая и оценивая других человек получает возможность самооценки и самопознания. Это стремление суть потребность в общении. Таким образом, основными функциями общения являются:

- организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для их достижения);
- формирование и развитие межличностных отношений;
- познание людьми друг друга;
- общение – необходимое условие формирования личности, ее сознания и самосознания [25, С. 83].

Высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, т.е. в реализации которых участвует не один, а два человека. И лишь постепенно они становятся внутренними (т.е. переходят из интра- в интропсихические). Развитие ребенка, в рамках теории культурно-исторического развития, понимается Выготским как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Извлечение этого опыта возможно при общении со старшими. При этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, но и обуславливает его структуру.

Если обобщить влияние общения на общее психическое развитие ребенка, то можно сказать, что:

– оно ускоряет ход развития детей (появление и последующее развитие как операционально-технических, так и перцептивных навыков);

– оно позволяет преодолеть неблагоприятную ситуацию (так например, прослушивание детьми в интернатах магнитофонной речи, в случае включения в живое общение с окружающим, способствует нормализации речи при отставании ее развития);

– оно же позволяет исправить дефекты, возникшие у детей при неправильном воспитании.

Это влияние прослеживается во многих сферах психического развития: начиная от области любознательности детей и заканчивая развитием личности и осуществляется благодаря тому, что:

1) для детей младшего возраста взрослый является богатейшим источником разнообразных воздействий (сенсомоторных, слуховых, тактильных и др.);

2) при обогащении опыта ребенка взрослый сначала знакомит его с чем-то, а затем нередко ставят задачу перед ним овладеть каким-то новым навыком;

3) взрослый осуществляет подкрепление усилий ребенка, их поддержку и коррекцию;

4) ребенок в контактах со взрослыми наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания [32, С. 85].

Выделяют несколько типов средств общения, с помощью которых дети взаимодействуют со взрослыми:

– экспрессивно-мимические: возникают в онтогенезе первыми (в течении первых двух месяцев жизни) и служат одновременно как проявлением эмоциональных состояний ребенка, так и активными жестами, которые адресованы окружающим; они также выражают содержание общения, которое не может быть передано с необходимой точностью через другие средства – внимание, интерес и т.п.

– предметно-действенные: возникают позднее (до 3-х лет) и имеют также знаковую функцию, без которой не возможно взаимопонимание между людьми; отличаются от экспрессивно-мимических большей произвольностью;

– речевые операции: позволяют выйти за пределы частной ситуации и наладить более широкое взаимодействие [15, С. 64].

В случае недостаточности контактов со взрослыми наблюдается снижение темпа психического развития, повышается сопротивляемость болезням (дети – воспитанники детских учреждений закрытого типа; дети, пережившие войны, хрестоматийные случаи К. Гаузера и др.) Полная же изоляция детей от взрослых не позволяет им стать людьми и оставляет их на положении животных (дети-маугли, волчьи дети) [39, С. 127].

Период дошкольного детства описывается как время овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми, а также игровые и реальные отношения со сверстниками. В дошкольном возрасте ребенок, осваивая мир постоянных вещей, овладевая употреблением все большего количества вещей, открывает для себя «двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи и относительность этого пространства» (В.С. Мухина). Одно из главных стремлений ребенка в этом возрасте - стремление к

овладению телом, психическими функциями и социальными способами взаимодействиями с другими. Ребенок учится принятым позитивным формам общения. У него бурно развивается речь, которая здесь несет не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную [32, С. 87].

Параметры общения:

1) форма общения:

– внеситуативно-познавательная (до 4-5 лет);

– внеситуативно-личностное (5-6 лет).

2) содержание потребности в общении:

– потребность во внимании, сотрудничестве и уважении (4-5 лет);

– потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию (5 – 6 лет).

3) ведущий мотив общения:

– Познавательный: взрослый как эрудит, источник познания о внеситуативных объектах, партнер по обсуждению причин и связей; (4 – 5 лет);

– Личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями, умением и нормами (5 – 6 лет).

4) значение данной формы общения в общем развитии ребенка:

– первичное проникновение во вне чувственную суть явлений, развитие наглядных форм мышления;

– приобщение к моральным и нравственным ценностям общества переход к дискурсивному мышлению (5 – 6 лет) [44, С. 91].

Перечислим лишь некоторые проблемы, возникающие у дошкольников лишенных полноценного общения со взрослыми. Повышенная потребность во внимании и доброжелательном отношении взрослого, характерна для младенцев. Для дошкольников свойственна более сложная потребность в общении – в сотрудничестве, уважении и сопереживании. У детей же из детских домов до конца дошкольного возраста сохраняется потребность во

внимательном и доброжелательном отношении. Они не проявляют обычной для детей этого возраста настойчивости в ходе познавательных контактов. т.е., они удовлетворяют нереализованную потребность во внимании и доброте со стороны взрослых с помощью речевых средств [1, С. 89]. Актуальным является выявление зависимости психологической готовности к школьному обучению от типа родительских отношений, что будет рассмотрено в следующем разделе данной работы.

Итак, старший дошкольный возраст ребенка – это период его быстрого развития и становления. Ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него активно формируется внутренняя социальная позиция, он стремится к принятию новой социальной роли.

К шести годам у ребенка за счет установления дистанции с другим человеком и формирования обобщенной концепции другого человека устанавливаются контуры его собственной «Я-концепции».

В заключении данного раздела приведем портрет дошкольника, готового к обучению в школе.

Любознательный. Интересуется новым и неизвестным. Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать в различных видах детской деятельности.

Эмоционально-отзывчивый. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.

Овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Ребенок использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми.

Способный управлять своим поведением и планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Поведение ребенка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и

потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том «что такое хорошо и что такое плохо». Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели.

Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы, адекватные возрасту). Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач, поставленных как взрослым, так и им самим. Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе.

Таким образом, в данном портрете дошкольника отражаются качества личности ребенка и степень их сформированности.

1.3. Влияние типа родительского отношения на психологическую готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон;
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания [31, С. 147].

Интегративные показатели детско-родительских отношений:

– родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство;

– тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;

– образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Возникновение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является их активным участником. Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как объекту воспитания к гуманистической установке – ребенок как субъект воспитания и равноправный участник отношений, произошедшее в последней четверти XX в. в общественном сознании, является основой пересмотра концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений [31, С. 148].

Родительские установки, или позиции, - один из наиболее изученных аспектов родительско-детских отношений. Под родительскими установками понимается система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним [46, С. 31]. Родительские позиции представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка (А.С. Спиваковская, 1986) [66, С. 39].

Понятие «родительский стиль» или «стиль воспитания» часто употребляется синонимично понятию «позиции», хотя и целесообразнее сохранить термин «стиль» для обозначения установок и соответствующего поведения, которые не связаны именно с данным ребенком, а характеризуют отношение к детям вообще.

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [67, С. 12].

Родительская позиция по мнению А.С. Спиваковской представлена определенными составляющими:

1. Когнитивная составляющая – это представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции.

2. Эмоциональная составляющая – это преобладающий эмоциональный фон, суждения и оценки относительно реального образа ребенка, своих родительских позиций и относительно взаимодействия родители – дети. Эмоциональная составляющая определяет преобладающие чувства и эмоции в процессе взаимоотношения детей и родителей.

3. Поведенческая составляющая включает в себя коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект (планирование) дальнейшего взаимодействия с ребенком [66, С. 41].

Анализируя то или иное определение родительского отношения, можно увидеть исходную основу, которая задает двойственность или поляризацию родительского отношения. С одной стороны, любовь к ребенку, радость, удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой – требовательностью и контролем, характеризующие родительское отношение к ребенку [64, С. 21].

С точки зрения Т. В. Андреевой, родительские позиции реализуются в поведении отца и матери в том или ином типе воспитания, то есть в тех или иных способах воздействий и характере обращения с ребенком [3, С. 154].

Существует достаточно большое количество определений родительского отношения. Самое распространенное дают А.Я. Варга и В.В. Столин, которые рассматривают родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков [9, С. 28].

Классифицируя родительские отношения некоторые авторы пытаются положить в основу описания типов родительского отношения степень выраженности эмоциональной стороны общения. Так, Е.Б. Насонова выделила следующие группы семей, отличающихся по типу и окрашенности эмоциональных межличностных связей:

– семьи с наибольшим числом положительных эмоциональных связей и отсутствием негативных эмоций (гиперопекающие родители);

– семьи с преобладанием положительных эмоций при незначительной доле отрицательных, возникающих как непосредственная реакция на запреты родителей, требования дисциплины, порядка, однако не затрагивающих личностных отношений и социальных потребностей ребенка (разумная любовь);

– семьи с сосуществованием в равной мере положительных и отрицательных отношений (амбивалентное родительское отношение) [50, С. 14].

Необходимо рассмотреть и причины возникновения того или иного типа родительского отношения. Исследователи (Дружинин В.Н., Овчарова Р.В., Спиваковская А.С. и др.) считают, что стиль общения с ребенком репродуктивен и во многом задается семейными традициями. Так, матери воспроизводят свой стиль воспитания, какой был свойственен их собственному детству, нередко повторяют тип родительского отношения

своих матерей [25, С. 59]. А.Я. Варга, выделяет факторы, влияющие на формирование того или иного типа родительского отношения: личностные особенности родителей, клинико-психологические особенности ребенка, особенности детско-родительских отношений в семье. Особая общительность и эмоциональность детей, возрастающая потребность в принятии и понимании в ситуации семейного неблагополучия обуславливают острые, аффективные переживания ребенка [9, С. 32].

О.Б. Дарвиш отмечает, что большое значение для формирования определенного стиля общения и отношений в семье имеют социокультурные условия: экономическое положение семьи, образование родителей, характер взаимоотношений в семье, а также культурные традиции [22, С. 30]. Исследования Д.И. Фельдштейн указывает и на то, что характер взаимоотношений между детьми и их родителями зависит от следующих воздействующих факторов: от особенностей личности родителя (экстраверсивные-интровертивные, уверенные-неуверенные, тревожные и т.д.) и форм его поведения (эмоциональное включение или отвержение ребенка, адекватное или неадекватное отражение ситуации и др.); от особенностей личности ребенка (тревожность, неуверенность, коммуникативные трудности и др.); от психолого-педагогической компетентности и уровня образования родителей; от применяемых родителями и другими взрослыми средств воспитательного воздействия; от учета актуальных потребностей ребенка и степени их удовлетворения в семье и др. [69, С. 8-9].

Итак, причины возникновения того или иного типа родительского отношения имеют многофакторную зависимость. Психолого-педагогические исследования привели к выделению эффективного (оптимального) и неэффективного (нарушенного) отношения родителей.

Так эффективный (оптимальный) тип отношения родителей, способствует полноценному развитию личности ребенка, а также способствует гармонизации детско-родительских отношений. Под

гармонизацией понимаются – адекватные отношения между родителем и ребёнком. Адекватные отношения в свою очередь – это проявление между родителями и детьми эмоционального контакта, в принятии родителями ребёнка таким, какой он есть, это вера родителей в способность ребёнка быть самостоятельным, инициативным, ответственным, это в проявлении доверия между родителями и ребёнком, в заботе о ребёнке, во внимании о ребёнке, умении прислушиваться к словам ребёнка, к его чувствам и т.д.

Гармоничный стиль семейного воспитания отличается:

- взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой;
- высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, включая детей;
- признанием права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрением автономии ребенка;
- отношениями взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях;
- признанием самоценности личности ребенка и отказом от манипулятивной стратегии воспитания;
- обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями ребенка, разумной и адекватно предъявляемой к нему системой требований;
- систематическим контролем с постепенной передачей функций контроля ребенку, переходом к его самоконтролю;
- разумной и адекватной системой санкций и поощрений;
- устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого из родителей на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение его системы в соответствии, с возрастом ребенка [63, С. 114].

Неэффективный (нарушенный) тип родительского отношения указывает на особую роль последнего в формировании патологических новообразований в психической деятельности и поведении ребенка.

Под неэффективным родительским отношением понимается такое отношение, на основе которого у родителя и ребенка сформировался эмоционально-негативный фон взаимоотношений, трудности взаимопонимания [34, С. 38].

Ряд психологических исследований показывает связь между определенным типом родительского отношения и конкретными характеристиками личности ребенка. Так, неблагополучие ребенка в семье способствуют эмоциональному дискомфорту, возникновению неврозов, тревожности, страхов, агрессивности, формированию заниженной самооценки, замкнутости. И очень часто становится непреодолимым барьером для ребенка в дальнейшей жизни [26, С. 50].

Рассмотрим наиболее частые варианты дисгармоничного стиля воспитания в семье и влияние нарушений в семейном воспитании на формирование личностных качеств детей.

Гипопротекция

Характеризуется недостаточностью заботы, внимания, опеки и контроля, интереса к ребенку и удовлетворения его потребностей.

Явное эмоциональное отвержение ребенка выступает как вариант воспитания по типу Золушки. Недостаток интереса, заботы, ответственности и контроля поведения ребенка обусловлен эмоциональным отвержением ребенка и приписыванием его личности негативных черт. Для отвержения характерно неприятие эмоциональных особенностей ребенка, его чувств и переживаний. Родитель предпринимает попытки «улучшить» ребенка, используя для этого жесткий контроль и санкции, навязывает ребенку определенный тип поведения как единственно правильный и возможный (В.И. Гарбузов) [62, С. 19].

Чистая гипопротекция отличается неудовлетворением потребностей ребенка и отсутствием контроля. Неудовлетворение потребностей может граничить с вариантом безнадзорности, когда не удовлетворяются даже витальные потребности.

Скрытая гипопротекция определяется низким уровнем протекции при формальной заботе о ребенке. Родитель, казалось бы, заинтересован в ребенке, но на самом деле обычно удовлетворяются лишь витальные его потребности. Нет сотрудничества, совместной деятельности, активных содержательных форм общения, нет подлинной заинтересованности и заботы о ребенке. Требования предъявляются, но контроль их выполнения не обеспечивается. Достаточно часто за скрытой гипопротекцией кроется неосознанное эмоциональное отвержение ребенка.

Перфекционизм – рационально обосновываемая гипопротекция. Например, ребенок недостойн любви и заботы, поскольку не выполняет какие-то обязательства, а потому должен быть наказан. В основе перфекционизма лежит искажение образа ребенка и эмоциональное его отвержение.

Потворствующая гипопротекция характеризуется низким уровнем принятия ребенка на фоне потворствования и вседозволенности, когда родители стремятся удовлетворить любые желания ребенка. Дети в такой семье, как правило, избалованные, но, в отличие от семьи с гиперпротекцией, лишены родительской любви. Там стараются всячески избегать общения с ребенком, откупаясь материальными благами и подарками, например, отправляют его на все лето в дорогой престижный лагерь. Родители по отношению к ребенку ведут себя холодно и отстраненно, избегают физического контакта, стремятся оградить ребенка от установления близких связей с другими людьми, изолировать. В основе потворствующей гипопротекции лежит чувство вины родителя из-за отсутствия подлинной любви к ребенку. Часто это переходит в другую крайность, и ребенок становится объектом

агрессии, что приводит к трансформации потворствующей гипопротекции в жестокое обращение.

Гипопротекция как тип дисгармоничного воспитания не позволяет должным образом осуществить социализацию ребенка, ведет к формированию у ребенка комплекса собственной неполноценности [63, С. 154-155].

Гиперпротекция

Характеризуется чрезмерной родительской заботой, завышенным уровнем протекции. Основой гиперпротекции может стать как любовь к ребенку, так и амбивалентное к нему отношение. В некоторых случаях гиперпротекция может сочетаться с эмоциональным отвержением ребенка. Гиперопека может быть обусловленной доминированием мотива эмоционального контакта с ребенком. Тогда преувеличенная забота о нем выражает острую потребность самого родителя в эмоциональных отношениях и страх одиночества. Достаточно часто причиной гиперопеки становится фобия утраты, страх потерять ребенка, тревожное ожидание возможного несчастья.

Потворствующая гиперпротекция. Воспитание по типу кумира семьи: безусловное эмоциональное принятие ребенка, симбиотическая связь с ребенком. Ребенок является центром семьи, его интересы приоритетны, удовлетворение любых потребностей ребенка чрезмерно, требования, запреты, контроль и санкции отсутствуют. Наличествуют только поощрения, но, как не связанные с реальными достижениями ребенка, они теряют свое развивающее продуктивное значение. Культ ребенка зачастую осуществляется в ущерб остальным членам семьи.

Доминирующая гиперпротекция. В основе ее может лежать как эмоциональное принятие ребенка, так и его отвержение или амбивалентное отношение. Авторитаризм родителей при данном типе воспитания, достаточно широко распространенном в нашей культуре, обуславливает чрезмерность требований, стремление контролировать и чувства, и мысли

ребенка, попытку структурировать отношения с ребенком по типу «у меня власть». Диктат и доминантность родителя выступают в форме категоричности, директивности и безапелляционности суждений, в стремлении установить неограниченную власть над ребенком, добиться его полного и беспрекословного послушания. Одной из причин родительской доминантности является недоверие к ребенку, уверенность в том, что сам он не сможет справиться ни с одной из жизненных трудностей, что он неспособен к самостоятельным действиям и нуждается в руководстве и контроле. Доминирующая гиперпротекция характерна для воспитания детей дошкольного и младшего типа потворствования, а когда он подрастает, гиперопека становится доминирующей и в подростковом возрасте сменяется гипоопекой.

Компенсаторная гиперопека, по сути, может быть приравнена к гипоопеке с точки зрения удовлетворения потребностей ребенка в любви, принятии, содержательном сотрудничестве и кооперации. Вместе с тем родитель оберегает ребенка от воспитательных воздействий со стороны социального окружения, стремится компенсировать недостаток любви излишком подарков и материальных ценностей.

Нематеринская гиперпротекция (со стороны бабушки) обычно носит потворствующий характер, но иногда может принимать и доминирующую форму.

Смешанная гиперопека - это переход от гипер- к гипоопеке, принимающей скрытые формы.

Гиперпротекция негативно сказывается на развитии самостоятельности, инициативности и формировании чувства долга и ответственности ребенка [62, С. 21-22].

Противоречивое воспитание

Такое воспитание может быть обусловлено реализацией разными членами семьи одновременно различных типов воспитания или сменой образцов воспитания по мере взросления ребенка. Противоречивость

выступает как несовместимость и взаимоисключаемость воспитательных стратегий и тактик, используемых в семье в отношении одного ребенка. В некоторых случаях противоречивое воспитание принимает форму конфликтного. Причинами противоречивого воспитания могут стать воспитательная неуверенность родителя, низкая степень его психолого-педагогической компетентности, нормативные и ненормативные кризисы семьи, например в связи с рождением в семье еще одного ребенка или разводом. Нередко противоречивость воспитания оказывается обусловлена большим количеством вовлеченных в процесс воспитания ребенка взрослых, не желающих и не умеющих рефлексировать и согласовывать свои воспитательные подходы. Неравномерность воспитания может проявляться в дефиците эмоционального общения родителя с ребенком в раннем возрасте и «переизбытке» эмоционального контакта в более старшем. Частным случаем противоречивого воспитания является так называемое «маятникообразное» воспитание, в котором запреты отменяются без должных на то причин и разъяснений и затем вновь столь же неожиданно и необоснованно восстанавливаются.

Противоречивое воспитание приводит к формированию у ребенка тревожного типа привязанности, искажению в развитии Я-концепции, росту личностной тревожности, неуверенности в себе и низкому самопринятию [64, С. 23-24].

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности

Отличается чрезмерностью требований, предъявляемых к ребенку. По разным причинам к ребенку предъявляются требования, не соответствующие его возрасту и индивидуальным особенностям. Этот разрыв благоприятен для рывка стороны родителей, то в сочетании с жесткими санкциями такой тип воспитания может стать причиной невротизации ребенка. Дети, воспитывающиеся в атмосфере повышенной моральной ответственности, очень обязательны, гиперсоциальны, но склонны к невротизации и соматизации психологических проблем, к высокой тревожности. Причинами

такого варианта искажения типа семейного воспитания могут выступать: делегирование; искажение когнитивного образа ребенка (приписывание больших возможностей, чем те, которыми реально обладает ребенок); объективные условия социальной ситуации развития (отец ушел из семьи, мать зарабатывает на жизнь, на старшего ребенка ложится ответственность за младших и домашние заботы) [31, С. 150-151].

Гиперсоциализирующее воспитание

Выражается в тревожно-мнительной концентрации родителя на социальном статусе ребенка, его успехах и достижениях, отношении к нему сверстников и месте, занимаемом в группе; на состоянии здоровья ребенка без учета реальных психофизических его особенностей, возможностях и ограничениях (В.И. Гарбузов). Родитель проявляет в отношениях с ребенком чрезмерную принципиальность, не учитывая его возрастно-психологических и индивидуально-личностных особенностей, во главу угла ставит принцип долга, ответственности, социальных обязанностей, норм и правил. Для этого типа воспитания присущи шаблонность, предопределенность воспитательных схем и методов без учета реальных ситуаций взаимодействия и особенностей ребенка. В отношениях с детьми родитель обнаруживает тревожность, мнительность и неуверенность, что самым прямым образом сказывается на личностных особенностях ребенка [31, С. 151].

Жестокое обращение с ребенком

Воспитание по типу жестокого обращения (начиная от жестоких физических наказаний и заканчивая эмоциональным отвержением ребенка, недостатком тепла, любви, принятия, холодностью и дистантностью опекуна) характеризуется применением родителем самого широкого спектра наказаний при практически полном отсутствии поощрений, несоразмерностью проступка ребенка и тяжести наказания, импульсивной враждебностью родителя. Как правило, ребенок выполняет в семье роль «козла отпущения», «позора семьи». Образ ребенка искажается родителем, в соответствии с ме-

ханизмами проекции и рационализации ему приписываются всевозможные пороки и недостатки, патологическая агрессивность, лживость, испорченность, эгоизм и т.д.

Воспитание по типу жестокого обращения формирует у ребенка жестокое обращение к окружающим, эмоциональную черствость [64, С. 28].

Воспитание в культе болезни

Представляет собой специфический тип дисгармоничного семейного воспитания, характеризующийся навязыванием ребенку роли «больного члена семьи», созданием особой атмосферы. Отношение к ребенку как к больному, слабому, беспомощному ведет к осознанию им своей исключительности, развитию пассивности, слабости, вседозволенности, к трудностям волевого поведения, эгоизму и демонстративности. Ребенок выполняет в семье патологизирующую роль «больной член семьи» [64, С. 29].

Итак, дисгармоничные типы воспитания весьма разнообразны, но всем им в той или иной степени свойственны:

- недостаточный уровень эмоционального принятия ребенка, возможность эмоционального отвержения и амбивалентного отношения, отсутствие взаимности;
- низкий уровень сплоченности родителей и разногласия в семье в вопросах воспитания детей;
- высокий уровень противоречивости, непоследовательности в отношениях родителей с детьми;
- ограничительство в различных сферах жизнедеятельности детей;
- завышение требований к ребенку или недостаточная требовательность, вседозволенность;
- неконструктивный характер контроля, низкий уровень родительского мониторинга, чрезмерность санкций или их полное отсутствие;
- повышенная конфликтность в повседневном общении с ребенком;

- недостаточность или чрезмерность удовлетворения потребностей ребенка.

Это оказывает негативное влияние на становление и развитие личности ребенка, исходя из специфики нарушений в семейном воспитании [62, С. 27-28].

Итак, мы рассмотрели различные определения родительского отношения, классификации типов родительского отношения разных авторов, причины возникновения того или иного типа родительского отношения, а также неэффективность (нарушенность) и эффективность (оптимальность) типа родительского отношения, который способствует гармонизации детско-родительских отношений в семье. Характер родительского отношения, возникающего в семье, во многом определяет формирование личности и эмоциональное благополучие ребенка, что приводит к гармонизации детско-родительских отношений в семье [27, С. 48-49].

Далее рассмотрим взаимосвязь родительского отношения со сформированностью психологической готовности детей дошкольного возраста.

Роль родителей в создании условий и стимулировании развития определенных навыков, помогающих детям преуспеть в учении, чрезвычайно важна, что показано в работах многих отечественных и зарубежных ученых.

Касаясь влияния родительского отношения на уровень психологической готовности детей дошкольного возраста к школе, Л.С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития», которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи [14, С. 132].

Л.С. Выготский подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и «зону ближайшего развития», причем последней отводится главенствующая роль в

процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в «зоне ближайшего развития». Именно это ребенок способен воспринять и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие [15, С. 119].

Согласно Дэвиду Мак-Клелланду (McClelland, 1955), причины более высоких достижений в учебе одних детей по сравнению с другими могут быть связаны с ценностями той культуры, в которой они воспитаны. Проведя сопоставление нескольких исторических периодов в ряде различных культур, Мак-Клелланд пришел к выводу, что мотивация достижения – стремление достичь успеха и превосходства – является приобретенной культурной ценностью. В любом обществе в любой период времени у некоторых групп населения ценность такого достижения гораздо выше, чем у остальных. Кроме того, разные культуры или субкультуры могут ценить разные виды достижений. В одних социумах больше ценят уровень образования, в других предпочтение отдают успехам в обществе. Дети, родители которых разделяют ценности, отличающиеся от принятых в школе, часто имеют более слабую мотивацию к выполнению академических задач [10, С. 21].

Если ребенок происходит из семьи, для которой характерны сложные отношения или его родители вовлечены в криминальную деятельность; в случае, когда его мать страдает каким-либо психическим расстройством или где плохие жилищные условия; когда ему приходится жить то в одной приемной семье, то в другой, – велика вероятность того, что он будет плохо успевать в школе (Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993) [16, С. 29].

Исследователям давно известно, что следующие факторы, относящиеся к родительскому поведению, связаны с высоким уровнем готовности детей дошкольного возраста к школе (Hess, Holloway, 1984).

1. Родители преуспевающих детей имеют реалистические представления об их текущих достижениях, но при этом верят, что в будущем они обязательно преуспеют в своей карьере. Такие родители

помогают ребенку развивать уверенность в себе, поощряя к выполнению соответствующих возрасту задач.

2. Отношения родителей и детей отличаются теплотой и любовью. Используемые родителями методы контроля и поддержания дисциплины характерны скорее для авторитетного, чем авторитарного стиля поведения. Дети знают границы дозволенного, но при этом чувствуют себя в безопасности и знают о том, что они желанны и любимы.

3. И, наверное, наиболее важная переменная: родители детей с высоким уровнем готовности к школе постоянно общаются с ними. Они читают им книги, внимательно выслушивают их и регулярно разговаривают с ними. Родители поддерживают интерес детей к познанию и исследованию и сами служат ролевыми моделями [18, С. 29].

Хотя бедность может быть очень серьезными факторами, снижающими интеллектуальные достижения детей, плохо учатся не только дети-выходцы из таких семейств. Неуспевающие ученики могут принадлежать и к семьям со средним и высоким достатком. Дети, чьи мать и отец уделяют слишком большое внимание детским развлечениям, играм или материальным проблемам, как правило, учатся хуже тех, чьи родители высоко ценят знания и образованность (Kaplan et al., 1992) [24, С. 42].

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути – бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу.

Психологическая готовность к школе определяется также оценкой ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У

ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят его родителей - поддержание престижа, послушание и т.д.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Также важную роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению играют родители, умеющие принимать своего ребенка, уважать его индивидуальность, одобрять его интересы, проводить с ним достаточно много времени, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, удовлетворяют его разумные потребности. В противном случае ребенку достаточно тяжело адаптироваться к условиям жизни, полноценно развиваться, так как родители по отношению к ребенку испытывают только отрицательные чувства, считают ребенка неудачником, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о нем [45, С. 53].

Приведенные обстоятельства дают основание утверждать, что тип родительских отношений имеет тенденцию к влиянию на психологическую готовность к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении в младшем школьном возрасте.

Таким образом, родители играют важнейшую роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению. Если родители принимают ребенка, уделяют ему достаточно внимания, разделяют его интересы, являются положительным примером для подражания, тогда

ребенок развивается полноценно благодаря тому, что он находится в адекватных условиях для развития. Если же родители не принимают ребенка, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их, то ребенок не видит смысла и стремления к положительным действиям, которые могли бы способствовать более благоприятной психологической готовности к школьному обучению [29, С. 65].

Выводы по первой главе

Семья является микрогруппой, которая обеспечивает социализацию личности, отражает все социальные проблемы, присущие конкретному обществу.

Период дошкольного детства описывается как время овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми, а также игровые и реальные отношения со сверстниками.

Родители составляют для ребенка изначальную сферу общения, его своеобразный микрокосм, в котором формируются важнейшие личностные качества ребенка; для правильного развития ребенка необходимо установление его контакта со взрослыми – его родителями, при этом важнейшим фактором гармоничного развития ребенка является ощущение им чувства родительской любви; неблагоприятные семейные условия приводят к дальнейшему девиантному (отклоняющемуся от принятых в обществе норм) поведению подростков; существуют истинный и мнимые родительские авторитеты, истинный родительский авторитет является необходимой составляющей в деле воспитания ребенка.

Тип родительских отношений имеет тенденцию к влиянию на психологическую готовность к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении в младшем школьном возрасте.

Таким образом, родители играют важнейшую роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению.

Глава 2. Практико-ориентированные аспекты формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения

2.1. Определение уровня психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения

В первой главе исследования нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения, уточнены основные понятия диссертационного исследования, выделены возрастные особенности детей дошкольного возраста, также выявлено влияние типа родительского отношения на психологическую готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Однако вышеизложенные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования и подтверждения гипотезы, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях экспериментальной работы.

Целью проводимого нами исследования – выявить различия в психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения и скорректировать неэффективные типы родительских отношений. Для осуществления поставленной цели поставлены задачи:

1. провести психодиагностическое исследование родителей и детей с помощью следующих методик:

- 1.1. на выявление родительского отношения - опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин);

- 1.2. на выявление личностной (мотивационной) готовности дошкольников - методика «Определение мотивов учения»;

1.3. на выявление эмоционально-волевой готовности дошкольников - тест Керна-Ирасека;

1.4. на выявление интеллектуальной готовности дошкольников:

– для оценки познавательных процессов дошкольников – методика «Чего не хватает на этих рисунках?»;

– для оценки образно-логического мышления дошкольников – методика «Раздели на группы»;

– для оценивания наглядно-действенного мышления дошкольников – методика «Вырежь фигуры»;

2. проанализировать результаты констатирующего этапа исследования

3. с помощью метода математической статистики выявить взаимосвязь родительского отношения со сформированностью психологической готовности детей дошкольного возраста к школе;

4. опираясь на корреляционное исследование составить и реализовать коррекционную программу занятий с детьми и родителями для коррекции неэффективных типов родительских отношений

5. провести психодиагностическое исследование родителей и детей, проанализировать результаты констатирующего этапа исследования

Цель настоящего параграфа – определить критерии и показатели, характеризующие уровни формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе, проанализировать фактический уровень психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление психолого-педагогического эксперимента проходит минимум в два — максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный).

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходный уровень формирования психологической готовности старших дошкольников, выявить тип родительских отношений родителей детей.

Ключевым моментом в осуществлении цели констатирующего этапа исследования явилось решение вопроса о критериях, позволяющих выявить первоначальный уровень сформированности психологической готовности детей старшего дошкольного возраста.

В психолого-педагогической литературе «критерий» трактуется как признак на основании которого производится оценка, классификация и определение чего-либо. М. Н. Снаткиным в его работах были конкретизированы и обобщены требования к выявлению и обоснованию критериев:

– критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является (в нем должна быть четко отражена природа измеряемого явления и динамика изменения).

– критерий должен выражаться дефиницией (одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения).

– критерий должен быть простым (допускать простейшие способы измерения, быть экономичным в отношении времени проведения).

Придерживаясь точки зрения Л.В. Вершининой, мы считаем, что критериями сформированности психологической готовности к обучению в школе могут выступать ее составляющие, а именно: личностная (мотивационная) готовность, интеллектуальная готовность и эмоционально-волевая готовность.

В таблице 2 рассмотрим показатели и методы диагностики психологической готовности детей дошкольного возраста к школе, соответствующие критериям: личностная (мотивационная), интеллектуальная, эмоционально-волевая готовность.

Критерии психологической готовности детей дошкольного возраста к школе

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Личностная (мотивационная) готовность	выраженность различных мотивов, побуждающих к учению	Наблюдение, методика «Определение мотивов учения»
Эмоционально-волевая готовность	усидчивость по время выполнения задания, время необходимое для выполнения заданий	Наблюдение, тест Керна-Ирасека
Интеллектуальная готовность	познавательные процессы	Наблюдение, методика «Чего не хватает на этих рисунках?»
	наглядно-образное и логическое мышление	Наблюдение, методика «Раздели на группы»
	наглядно-действенное мышление	Наблюдение, методика «Вырежь фигуры»

В нашем исследовании при определении уровня психологической готовности мы будем придерживаться трехуровневой шкалы, которая является общепринятой в современной науке: минимальный, средний, продвинутый; что в нашем исследовании будет соответствовать низкому, среднему и высокому уровням сформированности психологической готовности (см. табл. 3).

Таблица 3

Критериально-уровневая шкала формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе

Критерий	Высокий	Средний	Низкий
Личностная (мотивационная) готовность	Познавательный интерес у ребенка присутствует на всех этапах деятельности. Преобладает внутренняя мотивация. Высокая оценка субъективной значимости выполняемых действий. Субъективное	Познавательный интерес у ребенка присутствует эпизодически, чаще всего в начале. Преобладает внешняя мотивация. Средняя оценка субъективной значимости выполняемых	Познавательный интерес у ребенка не выражен. Мотивация к учебной деятельности не выражена. Низкая оценка субъективной значимости выполняемых действий (отрицает ее необходимость). Субъективное

	понимание готовности к предстоящей деятельности – представляет себя субъектом учебной деятельности.	действий. Субъективное понимание готовности к предстоящей деятельности – представляет себя объектом учебной деятельности.	понимание готовности к предстоящей деятельности – не связано с процессом и содержанием учебной деятельности.
Эмоционально - волевая готовность	Высокая эффективность и осознанность самоконтроля. Чувства имеют большую глубину и устойчивость. Ребенок осуществляет контроль за положением своего тела на основании мышечных ощущений. Высоко развиты умения управлять мыслительной деятельностью	Средняя эффективность и осознанность самоконтроля. Чувства имеют большую глубину. Ребенок может оставаться относительно неподвижным только в то время, когда он смотрит на положение своих рук, ног, туловища. Умения управлять мыслительной деятельностью развиты средне.	Низкая эффективность и осознанность самоконтроля. Чувства ситуативны и неустойчивы. Ребенок не может осуществлять контроль за положением своего тела. Умения управлять мыслительной деятельностью развито слабо.
Интеллектуальная готовность	Высокий уровень развития способности выделять в предмете внешние свойства, необходимые для решения задачи. Высоко развиты умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Высокие показатели устойчивости, распределения и переключения внимания. Высокий уровень развития познавательных интересов	Средний уровень развития способности выделять в предмете внешние свойства, необходимые для решения задачи. Средний уровень развития умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Средние показатели устойчивости, распределения и переключения внимания. Средний уровень развития познавательных интересов	Низкий уровень развития способности выделять в предмете внешние свойства, необходимые для решения задачи. Умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты развиты слабо. Низкие показатели устойчивости, распределения и переключения внимания. Низкий уровень развития познавательных интересов

Ориентируясь на данную шкалу, перейдем к непосредственному анализу результатов диагностики фактического уровня психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения.

Рассмотрим результаты проведенного исследования по методике «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) на выявление доминирующего типа родительского отношения (см. табл. 4).

Таблица 4

Результаты исследования по «Опроснику родительского отношения» (А.Я. Варга, В. В. Столин)

№	Доминирующий тип родительского отношения	Число опрошенных родителей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Эмоциональное отвержение	6	20,0
2	Образ социальной желательности поведения (кооперация)	7	23,3
3	Симбиоз	4	13,3
4	Авторитарная гиперсоциализация	8	26,7
5	Маленький неудачник	5	16,7

Эффективными типами родительского отношения являются: эмоциональное принятие, образ социальной желательности поведения (кооперация), неэффективными оставшиеся: эмоциональное отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник. Из результатов исследования мы видим, что в данной выборке преобладают испытуемые с неэффективными типами родительского отношения – 76,7 % против 23,3 %.

Представим данные результаты исследования по «Опроснику родительского отношения» (А.Я. Варга, В. В. Столин) на выявление доминирующего типа родительского отношения на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования, полученные с помощью опросника Варга-Столина, проценты

1) По шкале "Принятие-отвержение":

20,0 % опрошенных родителей имеют тенденцию к эмоциональному отвержению своих детей. Это означает отсутствие у данных родителей доверия и уважения к ребенку. По большей части такие родители испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду.

2) По шкале "Кооперация":

23,3% родителей имеют тенденцию к проявлению социально-желательного образа родительских отношений.

Такие родители очень заинтересованы своим ребенком, его делами и планами; старается помогать ребенку, но не делает всё за него; сочувствует и сопереживает ему. Так же родители таких детей высоко оценивает способности своего ребенка (интеллектуальные и творческие), гордятся им. Родитель поощряет самостоятельность ребенка, инициативность, старается быть с ним в позиции «на равных». Он доверяет своему ребенку, старается встать на его место в тех или иных ситуациях.

3) По шкале "Симбиоз":

13,3 % родителей имеет тенденцию к симбиотическим отношениям с ребенком.

Такие родители стремятся удовлетворить потребности ребенка за него, оградить его от трудностей и неприятностей, которые встречаются на его пути. Взрослый постоянно ощущает тревогу за своего ребенка, он кажется ему маленьким, беспомощным и беззащитным. Тревога будет только возрастать, когда ребенок начнет взрослеть и автономизироваться.

4) По шкале "Авторитарная гиперсоциализация":

26,7 % родителей имеют тенденцию к авторитаризму в отношениях с ребенком.

Такие родители всегда требуют от ребенка безусловного послушания и строгой дисциплины. Они навязывают ребенку свою волю, свои мнения и взгляды, не могут «встать на его место». За попытки ребенка проявить своё мнение его наказывают. Родитель постоянно следит за достижениями своего ребенка, его особенностями, привычками, мыслями и чувствами.

5) По шкале "Маленький неудачник":

16,7 % имеет стремление инфантилизировать своего ребенка.

Такие родители приписывают своему ребенку несостоятельность (личную и социальную). Они видят, что их ребенок не приспособленный, не станет успешным, открыт для влияния «плохой компании». Родитель не доверяет ребенку, постоянно указывает на его неуспешность, неумелость. Поэтому родители, инфантилизирующие своего ребенка стараются беречь ребенка, оградить от жизненных трудностей и строго контролировать каждое его действие.

Вывод: В родительском отношении значительного количества данной выборки респондентов имеются тенденции к эмоциональному отвержению своего ребенка, к авторитаризму в отношениях с ребенком. Что следует рассматривать как отрицательный фактор. Вместе с тем, наиболее желательный тип родительского поведения – стремление к проявлению

социально-желательного образа родительских отношений («кооперация») имеет– 23,3 % опрошенных родителей.

Настораживает высокий процент родителей, продемонстрировавших эмоциональное отвержение своих детей. Среди них преобладают люди с низким уровнем дохода, невысоким образовательным цензом.

Таким образом, проведенное исследование говорит о том, что во многих семьях отношение родителей к своим детям нуждается в серьезной коррекции.

Перейдем к рассмотрению фактического уровня сформированности психологической готовности детей дошкольного возраста к школе. Интерпретацию результатов начнем с критерия психологической готовности «Личностная (мотивационная) готовность».

Результаты проведенного исследования по методике «Определение мотивов учения» на выявление личностной (мотивационной) готовности дошкольников представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты по методике «Определение мотивов учения» на выявление личностной (мотивационной) готовности дошкольников

№	Доминирующая мотивация учения	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Внешний мотив	8	26,7
2	Учебный мотив	7	23,3
3	Позиционный мотив	5	16,7
4	Социальный мотив	2	6,7
5	Отметка	2	6,7
6	Игровой мотив	6	20,0

Доминирующая личностная мотивация учения:

1) Внешний мотив продемонстрировали 26,7% дошкольников. Эти дети собственного желания ходить в будущем в школу не проявляют, школу

они готовы посещать только по побуждению со стороны взрослых: в виде принуждения или посулов какого-либо вознаграждения.

2) Учебный мотив определен у 23,3% дошкольников. Этим детям нравится учиться (сам процесс обучения, стремление к получению новых знаний), они стремятся в будущем посещать школу.

3) Позиционный мотив выявлен у 16,7% дошкольников. Эти дети стремятся в будущем ходить в школу не для того, чтобы овладеть учебной деятельностью, а для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах других детей и взрослых.

4) Социальный мотив определен у 6,7% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу не для того, чтобы быть образованными, узнавать что-то новое, а потому, что знают: учиться надо, чтобы в будущем не стать ненужными, получить профессию, - так говорят родители.

5) Мотив «отметка» выявлен у 6,7% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу, чтобы зарабатывать пятерки, за которые хвалят взрослые: родители и педагоги.

6) Игровой мотив определен у 20,0% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу, чтобы играть, гулять, общаться с другими детьми; при этом стремление к получению новых знаний не выражено.

Рассмотрим результаты проведенного исследования по тесту Керна-Ирасека на выявление эмоционально-волевой готовности дошкольников в таблице 6.

Таблица 6

Результаты по тесту Керна-Ирасека на выявление эмоционально-волевой готовности дошкольников

№	Уровни эмоционально-волевой готовности	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Зрелый	5	16,7
2	Средний (зреющий)	13	43,3
3	Ниже среднего	8	26,7
4	Незрелый	4	13,3

Уровни эмоционально-волевой готовности:

1) Зрелый уровень продемонстрировали 16,7% дошкольников. Эти дети по своему эмоционально-волевому развитию вполне готовы к школьному обучению.

2) Средний (зреющий) уровень выявлен у 43,3% дошкольников. В этом случае можно говорить о благоприятном прогнозе для будущего школьного обучения.

3) Результаты ниже среднего уровня показали 26,7% дошкольников. В этом случае можно говорить о неблагоприятном прогнозе для будущего школьного обучения. Эти дети нуждаются в дополнительных занятиях.

4) Незрелый уровень выявлен у 13,3% дошкольников. Следует особо обратить внимание на эту группу детей, так как это составляет развитие ниже нормы. Такие дети нуждаются в тщательном индивидуальном обследовании интеллекта, серьезной психолого-педагогической коррекционной работе по развитию личностных, мотивационных качеств.

Для исследования уровня сформированности по критерию «интеллектуальная готовность» нами была проведена диагностика трех показателей: познавательные процессы, наглядно-образное мышление и наглядно-действенное мышление.

Для диагностики познавательных процессов мы использовали методику «Чего не хватает на этих рисунках?» (см. табл. 7).

Таблица 7

Результаты по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» на выявление познавательных процессов дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол. чел.	Проценты
1	Очень высокий	3	10,0
2	Высокий	4	13,3
3	Средний	13	43,4
4	Низкий	6	20,0
5	Очень низкий	4	13,3

Уровень развития познавательных процессов дошкольников:

1) Очень высокий уровень продемонстрировали 10,0% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка выраженных способностей к познавательной деятельности.

2) Высокий уровень выявлен у 13,3% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка хороших способностей к познавательной деятельности или задатков к их развитию.

3) Средний уровень показали 43,4% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что данные дети по уровню развития познавательных процессов находится в пределах нормы, т.е. мало отличается от большей части остальных детей его возраста.

4) Низкий уровень выявлен у 20,0% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей наблюдается отставание в психологическом развитии по познавательным процессам от большинства других детей. Данные дети нуждаются в дополнительных занятиях по развитию этих психологических качеств.

5) Очень низкий уровень показали 13,3% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей имеется серьезное отставание в психологическом развитии по познавательным процессам от большинства других детей. Данные дети нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе по развитию этих психологических качеств.

Развитие мышления дошкольника характеризуется взаимодействием наглядно – действенного, наглядно-образного и логического мышления. Так как логическое мышление формируется на основе наглядно-образного мышления, для диагностики мы используем методику «Раздели на группы» на выявление образно-логического мышления дошкольников, результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты по методике «Раздели на группы» на выявление образно-логического мышления дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Очень высокий	2	6,7
2	Высокий	5	16,7
3	Средний	10	33,3
4	Низкий	8	26,6
5	Очень низкий	5	16,7

Уровень развития образно-логического мышления дошкольников:

1) Очень высокий уровень продемонстрировали 6,7% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка выраженных способностей к образно-логическому мышлению.

2) Высокий уровень выявлен у 16,7% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка хороших способностей к образно-логическому мышлению или задатков к их развитию.

3) Средний уровень показали 33,3% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что данные дети по уровню развития образно-логического мышления находится в пределах нормы, т.е. мало отличается от большей части остальных детей его возраста.

4) Низкий уровень выявлен у 26,6 % дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей наблюдается отставание в психологическом развитии по образно-логическому мышлению от большинства других детей. Данные дети нуждаются в дополнительных занятиях по развитию этих психологических качеств.

5) Очень низкий уровень показали 16,7% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей имеется серьезное отставание в психологическом развитии по образно-логическому мышлению от большинства других детей. Данные дети нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе по развитию этих психологических качеств.

Результаты проведенного исследования по методике «Вырежь фигуры» на выявление наглядно-действенного мышления дошкольников представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты по методике «Вырежь фигуры» на выявление наглядно-действенного мышления дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Очень высокий	2	6,7
2	Высокий	7	23,3
3	Средний	10	33,3
4	Низкий	9	30,0
5	Очень низкий	2	6,7

Уровень развития наглядно-действенного мышления дошкольников:

1) Очень высокий уровень продемонстрировали 6,7% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка выраженных способностей к наглядно-действенному мышлению.

2) Высокий уровень выявлен у 23,3% дошкольников. Показатели свидетельствуют о наличии у ребенка хороших способностей к наглядно-действенному мышлению или задатков к их развитию.

3) Средний уровень показали 33,3% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что данные дети по уровню развития наглядно-действенного мышления находится в пределах нормы, т.е. мало отличается от большей части остальных детей его возраста.

4) Низкий уровень выявлен у 30,0% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей наблюдается отставание в психологическом развитии по наглядно-действенному мышлению от большинства других детей. Данные дети нуждаются в дополнительных занятиях по развитию этих психологических качеств.

5) Очень низкий уровень показали 6,7% дошкольников. Показатели свидетельствуют о том, что у данных детей имеется серьезное отставание в психологическом развитии по наглядно-действенному мышлению от

большинства других детей. Данные дети нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе по развитию этих психологических качеств.

Используя результаты диагностики доминирующего типа родительских отношений, фактического уровня сформированности психологической готовности и метод математической статистики «Коэффициент ранговой корреляции Спирмена» с использованием программы SPSS версии 20.0 мы выявили следующие взаимные связи (см. табл. 10).

Таблица 10

Установленные значимые взаимозависимости между типом родительского отношения и готовностью к обучению из корреляционной матрицы

Готовность к обучению		Тип родительского отношения		
		Принятие-отвержение	Социально-желательный образ родительских отношений	Авторитарная гиперсоциализация
Учебная личностная готовность	Коэффициент корреляции	,809 ^{**}	,751 ^{**}	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	
	N	30	30	
Внешняя личностная готовность	Коэффициент корреляции			,918 ^{**}
	Знч. (2-сторон)			,000
	N			30
Эмоционально-волевая готовность	Коэффициент корреляции	,910 ^{**}	,924 ^{**}	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	
	N	30	30	

Уровень познавательных способностей	Коэффициент корреляции	,920 ^{**}	,936 ^{**}	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	
	N	30	30	
Уровень образно-логического мышления	Коэффициент корреляции	,819 ^{**}	,906 ^{**}	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	
	N	30	30	
Уровень наглядно-действенного мышления	Коэффициент корреляции	,814 ^{**}	,907 ^{**}	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	
	N	30	30	

Между типами родительского отношения по шкалам «Симбиоз», «Отношение к неудачам ребенка» и рассмотренными видами психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению указанным методом математической статистики не выявлено выраженной взаимной связи.

Интерпретация результатов:

Итак, для анализа значимости по каждой представленной взаимосвязи нам необходимо знать два значения: эмпирическое значение (коэффициент корреляции), которое представлено в таблице для каждой взаимосвязи цифрой в верхней строке, и значимость данного значения, которое представлено в таблице для каждой взаимосвязи цифрой в средней строке (Знч. (2-сторон)), - если это значение меньше 0,05, то эмпирическое значение коэффициента корреляции значимо; если это значение больше 0,05, то эмпирическое значение коэффициента корреляции не значимо.

Уровень значимости – это вероятность ошибки первого рода при принятии решения. Для обозначения уровня значимости используют $p = 0,05$;

$p = 0,01$; $p = 0,001$. Вероятность ошибки (p) показывает процент ошибки, допустимый при статистическом исследовании. $p = 0,05$ - это означает, что ошибка может быть только в пределах пяти процентов.

Коэффициент корреляции делает подсказку – ставит две или одну звездочки в зависимости от того насколько значима корреляция: две звездочки означают, что корреляция значима на уровне $0,01$.

Перейдем к непосредственному рассмотрению установленных взаимосвязей.

1) Родительское отношение к ребенку «Принятие-отвержение» имеет сильную взаимную связь со следующими показателями:

- Учебная личностная готовность.
- Эмоционально-волевая готовность.
- Уровень познавательных способностей.
- Уровень образно-логического мышления.
- Уровень наглядно-действенного мышления.

По строке Знч. (2-сторон) для данных взаимных связей имеем значение - ,000, то есть меньше $0,05$. Следовательно, эмпирическое значение коэффициента корреляции для данных взаимных связей значимо и установленная взаимная связь является достоверной. Две звездочки означают, что корреляция значима на уровне $0,01$.

При этом наблюдается прямая взаимная связь: при высоких значениях показателей по шкале «Принятие-отвержение» у испытуемого родителя выражено положительное отношение к ребенку – у испытуемого ребенка при этом наблюдается сильная учебная личностная готовность, высокие уровни эмоционально-волевой готовности, познавательных способностей, образно-логического мышления, наглядно-действенного мышления; при низких значениях показателей по шкале «принятие-отвержение» у испытуемого родителя выражено эмоциональное отторжение ребенка (взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства) – у испытуемого ребенка при этом наблюдается слабая учебная личностная

готовность, низкие уровни эмоционально-волевой готовности, познавательных способностей, образно-логического мышления, наглядно-действенного мышления.

Таким образом, можно сделать вывод, что тип родительского отношения «принятие» является благоприятным для формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению; тип родительского отношения «отвержение» является неблагоприятным для формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению. И мы установили это с возможной ошибкой в пределах 1%.

2) Родительское отношение к ребенку «Социально-желательный образ родительских отношений» имеет сильную взаимную связь со следующими показателями:

- Учебная личностная готовность.
- Эмоционально-волевая готовность.
- Уровень познавательных способностей.
- Уровень образно-логического мышления.
- Уровень наглядно-действенного мышления.

По строке Знч. (2-сторон) для данных взаимных связей имеем значение - ,000, то есть меньше 0,05. Следовательно, эмпирическое значение коэффициента корреляции для данных взаимных связей значимо и установленная взаимная связь является достоверной. Две звездочки означают, что корреляция значима на уровне 0,01.

При этом наблюдается прямая взаимная связь: при высоких значениях показателей по шкале «Социально-желательный образ родительских отношений» (взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересуется ребенок, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком) – у испытуемого ребенка наблюдается сильная учебная личностная готовность, высокие уровни эмоционально-волевой готовности, познавательных

способностей, образно-логического мышления, наглядно-действенного мышления; при низких значениях показателей по шкале «Социально-желательный образ родительских отношений» – у испытуемого ребенка наблюдается слабая учебная личностная готовность, низкие уровни эмоционально-волевой готовности, познавательных способностей, образно-логического мышления, наглядно-действенного мышления.

Таким образом, можно сделать вывод, что тип родительского отношения «Социально-желательный образ родительских отношений» является благоприятным для формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению. И мы установили это с возможной ошибкой в пределах 1%.

3) Родительское отношение к ребенку «Авторитарная гиперсоциализация» имеет сильную взаимную связь с внешней личностной готовностью ребенка.

По строке Знч. (2-сторон) для данных взаимных связей имеем значение - ,000, то есть меньше 0,05. Следовательно, эмпирическое значение коэффициента корреляции для данных взаимных связей значимо и установленная взаимная связь является достоверной. Две звездочки означают, что корреляция значима на уровне 0,01.

При этом наблюдается прямая взаимная связь: при высоких значениях показателей по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» (взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки) у ребенка наблюдается сильная внешняя личностная готовность.

Как указано выше, эти дети собственного желания ходить в будущем в школу не проявляют, школу они готовы посещать только по побуждению со стороны взрослых: в виде принуждения или вознаграждения. Такую личностную направленность детей по отношению к обучению следует рассматривать негативно, следовательно, можно сделать вывод, что тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» является

неблагоприятным для формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению. И мы установили это с возможной ошибкой в пределах 1%.

Выводы.

В родительском отношении значительного количества данной выборки респондентов имеются тенденции к эмоциональному отвержению своего ребенка, к авторитаризму в отношениях с ребенком. Что следует рассматривать как отрицательный фактор. Вместе с тем, наиболее желательный тип родительского поведения – стремление к проявлению социально-желательного образа родительских отношений («кооперация») имеет – 23,3 % опрошенных родителей.

Настораживает высокий процент родителей, продемонстрировавших эмоциональное отвержение своих детей. Среди них преобладают люди с низким уровнем дохода, невысоким образовательным цензом.

Наиболее позитивный «Учебный мотив» определен лишь у 23,3% дошкольников. Этим детям нравится учиться (сам процесс обучения, стремление к получению новых знаний), они стремятся в будущем посещать школу.

У значительного количества детей выявлены низкие уровни эмоционально-волевой и интеллектуальной готовности.

На основе анализа установленных значимых взаимосвязей между типом родительского отношения и готовностью к обучению, можно сделать вывод, что между типами родительского отношения «Принятие», «Социально-желательный образ родительских отношений» и уровнем психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению имеется прямая взаимная связь; между типами родительского отношения «Отвержение»; «Авторитарная гиперсоциализация» и уровнем психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению имеется обратная взаимная связь. И мы установили это с возможной ошибкой в пределах 1%.

Между типами родительского отношения по шкалам «Симбиоз», «Отношение к неудачам ребенка» и рассмотренными видами психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению указанным методом математической статистики не выявлено выраженной взаимной связи.

Итак, проведенное исследование говорит о том, что во многих семьях отношение родителей к своим детям нуждается в серьезной коррекции.

2.2. Реализация психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений

Для подтверждения или опровержения гипотезы необходимо реализовать программу коррекции и произвести контрольную диагностику родительских отношений и психологической готовности детей дошкольного возраста.

В процессе экспериментальной работы наша деятельность базировалась на понимании взаимосвязи психологической готовности детей дошкольного возраста к школе и родительских отношений. Данная взаимосвязь была подтверждена нами на этапе констатирующего эксперимента при помощи метода математической статистики («Коэффициент ранговой корреляции Спирмена»). Родительские отношения «Социально-желательный образ родительских отношений» «Принятие-отвержение» имеют сильную взаимную связь со всеми показателями психологической готовности. Родительское отношение к ребенку «Авторитарная гиперсоциализация» имеет сильную взаимную связь с внешней личностной готовностью ребенка. Основываясь на полученные данные, нами принято решение проводить коррекционную работу как в индивидуально-групповой форме, так и в совместно-групповой.

Реализуя программу, мы опирались на результаты констатирующего этапа исследования, на котором было выявлено, что в выборке преобладают испытуемые с неэффективными типами родительского отношения – 76,7 % против 23,3 % (эффективными типами родительского отношения являются: эмоциональное принятие, образ социальной желательности поведения (кооперация), неэффективными оставшиеся: эмоциональное отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник).

Представим психолого-педагогическую программу коррекции неэффективных типов родительских отношений.

Цель программы: коррекция неэффективных типов родительских отношений

Задачи:

- установить доверительные отношения с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями
- ознакомить детей и родителей с вербальными и невербальными способами выражения чувств, способствовать эмоциональному сближению ребенка и родителя
- сплотить участников, помочь родителям больше узнать о своем ребенке-дошкольнике и особенностях данного возраста в целом
- установить телесный контакт между участниками группового взаимодействия, снять напряжение

Методы: арт – терапия (анализ рисунков, визуализация образов, составление коллажей), игровая терапия (игры и упражнения, психогимнастика, ролевые игры), беседа, семейные игры и мероприятия.

Необходимый материал: материал подбирается в зависимости от метода, который используется в том или ином занятии (фломастеры, акварельные краски, гуашь, карандаши, таблицы, игрушки, листы бумаги А3 и А4, журналы для коллажей, клей, раздаточный материал).

Форма работы: индивидуально-групповая (ведется отдельная работа с детьми и отдельная работа с родителями); совместно-групповая (совместная работа детей и родителей) а так же индивидуальная работа с родителями детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим тематический план занятий, представленный в таблице 11.

Таблица 11.

Тематический план занятий психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений

№	Тема	Задачи занятия	Содержание работы	Необходимый материал
---	------	----------------	-------------------	----------------------

1.	«Всеобщее знакомство» (совместно-групповая работа)	Познакомить участников группы друг с другом, с групповыми правилами, с психологом-педагогом; сформировать представление о себе, своем ребенке; обучить навыкам релаксации. Помочь участникам получить новый опыт совместной деятельности и сопереживания.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство (родители представляют себя и своего ребенка). 2. Практическая часть (арт-терапевтическое упражнение «совместное рисование каракулей»; обсуждение работ; релаксация «Эмбрион»). 3. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, бейджи, фломастеры, ручки, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4.
2.	«Детский мир и мир взрослых» (совместно-групповая работа)	Помочь родителям осознать разницу между миром ребенка дошкольного возраста и миром взрослого. Обратить внимание взрослых на особенности восприятия, эмоциональных переживаний, мотивации поведения, воли. Научить анализировать причины поведения ребенка.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие. 2. Информационный блок для родителей (дети в это время рисуют несуществующее животное). 3. Практическая часть (разминка – упражнение с мячом; арт-терапевтическое упражнение «Коллаж» на тему занятия; обсуждение работ). 4. Релаксация, завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, журналы с цветными картинками, клей, ножницы, цветная бумага, бейджи, фломастеры, ручки, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4.

3.	«Моё общение с моим ребенком» (индивидуально - групповая форма работы с родителями)	Сформировать представление об основных компонентах общения взрослый-ребенок, помочь родителям научиться реагировать на неприемлемые с их точки зрения формы поведения детей с помощью высказываний, ограниченных только выражением своих чувств.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие. 2. Теоретическая часть. 3. Практическая часть: (арт-терапевтическое упражнение «я и мой ребенок»). 4. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, проектор, фломастеры, ручки, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4.
4.	«Наша счастливая семья» (индивидуально - групповая форма работы с детьми)	Исследовать детский опыт, связанный с отношениями с родителями и сибсами. Наблюдать за ситуациями общения в группе.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие + психогимнастика «Корабль и ветер» (настрой детей на работу). 2. Практическая часть (арт-терапевтическое упражнение «Наша счастливая семья»; релаксация «Волшебная полянка»). 3. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, игрушка, пластилин, инструменты для пластилина, акварель, гуашь, цветные карандаши, фломастеры, листы бумаги А3 и А4.
5.	«Поменяемся местами» (совместно-групповая работа)	Обучить родителей новым способам общения со своим ребенком. Повысить сензитивность родителей к ребенку и его проблемам. Развитие речи и творческих способностей детей.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие + психогимнастика «Каким я был в возрасте своего ребенка». 2. Практическая часть (упражнение «Скульптор и глина»; релаксация «Путешествие на облаке»). 3. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, игрушка.

6.	«Идеальный родитель – миф или реальность»? (индивидуально-групповая с родителями)	Изучить и произвести совместный анализ прошлого и текущего опыта семьи. Сформировать представление об «идеальном родителе» (родитель, который использует эффективные типы родительского отношения)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие + настрой на работу «Моя минута». 2. Практическая часть (упражнение « Мусорная корзина» ; упражнение « Идеальный родитель»); упражнение: «Я достаточно хорошая мама, потому что...»; релаксация «прохладное поле»). 3. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, игрушка, ручки, карандаши, фломастеры, листы бумаги А3 и А4.
7.	«Давайте доверять» (совместно-групповая работа)	Гармонизировать отношения между родителем и ребенком. Развивать чувства доверия и ответственности за другого человека.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие + психогимнастика «Найти пару». 2. Практическая часть (упражнение « Мама, ты у меня самая...»; упражнение «Сыночек/доченька ты у меня самый/самая ...»); упражнение «Доверительное падение»; релаксация «Птички»). 3. Беседа с родителями на тему занятия (дети в это время занимаются лепкой). 4. Завершение и получение обратной связи. 	Компьютер, музыка для релаксации, пластилин, инструменты для пластилина

8.	«Язык принятия и язык неприятия» (индивидуально-групповая с родителями)	Познакомить родителей с понятием «принятие» ребенка, особенностями принимающего и неприняющего поведения родителя. Определение «языка принятия» и «языка неприятия».	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие. 2. Теоретическая часть, обсуждения с родителями что значит «язык принятия» и «язык неприятия». 3. Релаксация «Медленные танцы» 4. Практическая часть (совместно с группой составить список элементов «языка принятия» и «языка неприятия»; каждый участник прописывает фразы своего ребенка и свои ответы на них с использованием «языка принятия» и «языка неприятия»). 5. Завершение и получение обратной связи 	Компьютер, музыка для релаксации, игрушка, ручки, карандаши, фломастеры, листы бумаги А3 и А4.
9.	«Детский рисунок – ключ к пониманию» (индивидуально-групповая работа с родителями)	Привлечь внимание родителей к ценности детского рисунка как источника познания его внутреннего мира, особенностей восприятия окружающего.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие +настрой на работу 2. Теоретическая часть на тему «Арт-терапия для родителя». 3. Практическая часть (дорисовать рисунок ребенка «Наша счастливая семья»; упражнение «закончи фразу»). 4. Завершение и получение обратной связи 	Компьютер, проектор, фломастеры, ручки, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4.

10.	«Совместный путь» заключительное занятие (совместно-групповая работа)	Обсудить семейные традиции и цели на будущее. Получить обратную связь от участников тренинга. Завершить работу в группе.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие +Психогимнастическое упражнение «безмолвный подарок». 2. Практическая часть (арт-терапевтическое упражнение «Семейный герб и гимн»; обсуждение). 3. Завершение и получение обратной связи (письменный опрос по итогам работы в группе) 	Компьютер, проектор, фломастеры, ручки, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4, анкеты обратной связи.
-----	---	--	---	---

Приведем примеры реализации психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений в условиях дошкольного образовательного учреждения.

План конспект занятия в группе родителей (индивидуально-групповая работа). **Занятие № 3.** Тема занятия: «Моё общение с моим ребенком»

Общая продолжительность занятия: 90 минут

Цель тренинга: перестройка неэффективных стереотипов в общении и поведении родителей со своими детьми, которые мешают плодотворному взаимодействию.

Задачи тренинга:

- Сформировать представление об основных компонентах общения взрослый-ребенок
- Помочь родителям научиться реагировать на неприемлемые с их точки зрения формы поведения детей с помощью высказываний, ограниченных только выражением своих чувств.
- Научить родителей осознавать значение собственного поведения и чувств для ребенка, изменить восприятие собственного ребенка.

Категория участников: родители детей старшего дошкольного возраста

Количество участников: 15 человек

Ход работы

Часть 1. Приветствие

Длительность: 5-7 минут

Цель: Знакомство с группой, установление психологического контакта, обозначение норм группового взаимодействия

Материалы: игрушка

Инструкция: Добрый день, очень рада видеть вас на нашем сегодняшнем занятии. Тема сегодня, как вы видите «Моё общение с моим ребенком». И прежде чем мы начнем, давайте каждый из вас выскажется о своем настрое на сегодняшнее занятие, озвучит ожидания по поводу актуальной темы (право высказываться у того, кто держит игрушку).

Так же вспомним правила нашей работы, они очень важны для всех нас, их соблюдение обеспечит хорошее настроение во время нашей встречи и после нее:

- 1)правило поднятой руки
- 2)обращение друг к другу только по имени.
- 3) говорим только о своих чувствах, мыслях, эмоциях
- 4)активно участвуем в играх и обсуждения

Часть 2. Теоретическая часть

Длительность: 15 минут

Материалы: компьютер, проектор, ручки, листы бумаги А4

Инструкция: Сегодняшнюю встречу мы посвятим взаимоотношениям родитель – ребенок, и прежде всего поговорим о том, что такое общение ребенка со взрослыми, о мотивах и продуктах такого общения.

Итак, общение ребенка со взрослым это своеобразный вид деятельности, предметом которой является другой человек (М. И. Лисина).

Любая деятельность имеет свои потребности, мотивы, средства и результат.

Потребность в общении заключается в стремлении к познанию самого себя и других людей. Продуктом общения является образ другого человека и

самого себя, на основании чего регулируется поведение. *Как вы думаете, в чем заключается потребности в общении у ваших детей?*

Обратимся к мотивам. Мотивами общения становятся те качества взрослого, которые побуждают ребенка к установлению с ним контактов.

Деловые мотивы выражаются в способности взрослого к сотрудничеству, к общей активности, к игре, когда взрослый является партнером, соучастником совместной деятельности. *Уважаемые родители, предлагаю вам привести примеры такого общения, когда ребенком движут деловые мотивы.*

Познавательные мотивы связаны с удовлетворением потребности ребенка в новых впечатлениях, познанием нового, когда взрослый выступает для него как источник новой информации, слушатель, способный оценить и понять его вопросы и рассуждения. *А чем интересуются ваши дети? О чём чаще всего они вас спрашивают?*

Личностные мотивы возникают в том случае, когда общение побуждается самим человеком как целостной личностью или его отдельными личностными качествами. *Предлагаю привести примеры.*

Далее поговорим о средствах общения. К ним относятся: экспрессивно-мимические (различное выражение лица, взгляды, улыбки, гримасы); предметно-действенные (жесты, позы, действия с игрушками); речевые.

Всё что мы с вами обсудили, а именно потребности, мотивы и средства общения образуют устойчивые сочетания – формы общения. (Форма общения – коммуникативная деятельность, характеризующаяся: временем возникновения данной формы; местом, которое она занимает в жизни ребенка; главным содержанием потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения; ведущими мотивами и средствами общения).

У детей в возрасте 6-7 лет формируется высшая форма общения со взрослыми, она называется внеситуативно-личностная. Общение имеет «теоретический» характер и включено в познавательную деятельность. У ребенка возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а

во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для дошкольника доказательством его правильности. *Существует ли в вашей семье внеситуативно-личностная форма общения? Для чего она нужна?*

Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия, но самое главное – он считает взрослого учителем, а себя – учеником. Поэтому дети наиболее успешно приобретают новые знания именно с этой формой общения.

Ну что же, мы с вами продуктивно поработали над теорией, обсудили ситуации общения в вашей семье, теперь перейдем к практике.

Часть 3. Практическая часть

Длительность: 60 минут

Материалы: фломастеры, акварельные краски, гуашь, карандаши, игрушка, листы бумаги А3 и А4

Инструкция: А сейчас предлагаю вам снова обратиться к рисунку! Тема «Я и мой ребенок». Так как тема сегодняшнего занятия – общение, предлагаю вам, создавать свою работу ориентируясь на ситуацию общения со своим ребенком в вашей семье. (30 минут рисование, 30 минут обсуждение).

Часть 4. Завершение и получение обратной связи

Длительность: 10 минут

Материалы: игрушка

Уважаемые родители, мы с вами замечательно поработали! Теперь каждый из вас знает, что такое общение ребенка со взрослым, потребности и мотивы такого общения. А так же каждый из вас теперь имеет представление о ситуации общения в своей семье, о его достоинствах и недостатках.

А сейчас хочу предложить вам рассказать о своих впечатлениях и открытиях, которые удалось сделать за сегодняшнее занятие (право высказываться у того, кто держит игрушку).

Всем участникам большое спасибо за участие, жду вас на следующей нашей встрече, которая будет проходить совместно с вашими детьми.

Осмысление занятия № 3. Весьма положительно участники группы восприняли теоретический материал. Родителям было очень интересно узнать что-то новое, активно поучаствовать в обсуждении.

В ходе проведения занятия мы столкнулись со следующими трудностями: во время практической части не все родители сразу начали рисовать на заданную тему. Возможно, это вызвано неким стеснением родителей, связанным с неумением рисовать. Однако непосредственно к рисунку мы приступили только на третьем занятии, на предыдущих занятиях мы так же применяли техники арт-терапии (каракули и коллаж) тем самым подготавливая участников группы к рисованию.

Далее рассмотрим план конспект занятия, которое проводилось в совместно-групповой форме.

План конспект занятия в группе родителей с детьми (совместно-групповая работа). **Занятие № 5.** Тема занятия: «Поменяемся местами»

Общая продолжительность занятия: 60 минут

Цель тренинга: Организация совместной деятельности общения взрослого с ребенком

Задачи тренинга:

- Обучить родителей новым способам общения со своим ребенком.
- Повысить сензитивность родителей к ребенку и его проблемам.
- Развитие речи и творческих способностей детей.

Категория участников: родители детей старшего дошкольного возраста совместно с детьми

Количество участников: 15 человек взрослых + 15 человек детей

Ход работы

Часть 1. Приветствие

Длительность: 10-15 минут

Цель: Установление психологического контакта, повторение норм группового взаимодействия, настрой на совместную работу

Материалы: игрушка

Инструкция: Добрый день! Очень рада видеть всех вас на сегодняшнем занятии.

Сегодня у нас необычное занятие, во-первых, потому что мы снова работаем в парах родитель – ребенок, а во-вторых, сегодня родители и дети будут меняться местами. И прежде чем мы приступим, давайте каждый из вас расскажет как он себя чувствует, озвучит свои мысли или просто расскажет, как прошел его день (право высказываться у того, кто держит игрушку).

А начнем мы с разминки, предлагаю родителям вспомнить какими они были в возрасте своего ребенка, а детям пофантазировать какими они будут в будущем. Даю вам на размышление 3 минуты, затем каждый из вас расскажет что получилось.

Часть 3. Практическая часть

Длительность: 60 минут

Материалы: компьютер, музыка для релаксации, игрушка.

Инструкция: Ну что же, приступим к практике. Сегодня мы поиграем в «скульпторов» и «глину». Давайте поделимся на «скульпторов» и «глину», но делиться нужно так чтобы родители непременно были глиной. Напоминаю вам, что глина очень мягкая, податливая, послушная. Скульптору нужно сделать из глины свою статую: зверушку, цветок, рыбку, птичку, игрушку и т. д. Когда скульптор закончит свое творение, скульптура замирает, и скульптор дает ей название. А теперь скульпторы гуляют по парку, рассматривая творения рук своих друзей, хвалят скульптуры, отгадывают их названия. Молодцы, вы замечательно потрудились, а теперь

предлагаю вам поменяться ролями (всё то же самое, только теперь «глина» – дети, а «скульпторы» – родители).

Ну что же, мы закончили упражнение в обе стороны. Давайте теперь обсудим, что вы чувствовали в роли «глины» и в роли «скульптора» (право высказываться у того, кто держит игрушку, если дети не захотят обсуждать упражнение – предложить им порисовать или полепить из пластилина).

Вы все сегодня замечательно поработали, и наверное немножко подустали, поэтому прежде чем мы закончим наше занятие, я предлагаю вам расслабиться, закрыть глаза и представить себя путешественником, который путешествует не на машине, не на поезде, и даже не на самолете, а на мягком и пушистом облаке. Конечно же это путешествие будет совместное, поэтому предлагаю объединиться в пары родитель – ребенок.

Итак, сядьте, пожалуйста, максимально удобно и закройте свои глаза. Глубокий вдох, глубокий выдох.

Я приглашаю вас в путешествие на облаке. Прыгните на это белое и пушистое облачко, которое похоже на мягкую гору из пуховых подушек. Почувствуйте, как ваши ноги, руки и спина удобно расположились на этой горе.

Теперь начнем путешествовать. Ваше облако медленно-медленно поднимается в голубое-голубое небо. Чувствуете, как ветер овивает ваше лицо, раздувает волосы, гладит по плечам?

Высоко в голубом небе все спокойно, тихо, умиротворенно. Пусть ваше облако перенесет вас сейчас в такое место, где вы будете очень счастливы.

Постарайся, пожалуйста, мысленно «разглядеть» это место очень точно. Здесь вы чувствуете себя спокойно, вы счастливы. Здесь обязательно должно произойти что-нибудь чудесное или волшебное...

Возвращаемся на свое облако, оно повезет нас назад, в наш кабинет. Можно слезть с облака и поблагодарить его за то, что оно так замечательно вас прокатило... С закрытыми глазами «понаблюдай» как оно медленно

исчезает, тает в воздухе, оставляя вам приятные воспоминания и хорошее настроение.

Теперь откройте глаза, потянитесь, выпрямитесь и снова будьте бодрыми и внимательный, настройтесь завершить занятие и отправиться по своим делам.

Часть 3. Завершение и получение обратной связи

Длительность: 10 минут

Материалы: игрушка

Дорогие ребята и уважаемые родители, мы с вами замечательно поработали! Сегодня на занятии родители и дети менялись местами, я думаю, такой опыт будет очень полезен для вас. Так же вы научились новым способам общения друг с другом, что так же очень важно и имеет большую ценность.

А сейчас хочу предложить вам рассказать о своих впечатлениях и открытиях, которые удалось сделать за сегодняшнее занятие (право высказываться у того, кто держит игрушку).

Всем участникам большое спасибо за участие, жду вас на следующей нашей встрече.

Осмысление занятия № 5. В ходе совместной деятельности общения дети были воодушевлены и позитивно настроены, активно учувствовали в обсуждения. Родителям удалось закрепить теоретический материал, полученный на третьем занятии, которое было посвящено теме общения родитель – ребенок.

Подводя итоги коррекционной работы в целом, мы пришли к следующим выводам, во-первых, программа психолого-педагогической коррекции родительских отношений способствовала сплочению команды родитель – ребенок, во-вторых, родители узнали о себе и своих детям много новой информации, которая в дальнейшем пригодится для совместной деятельности и обучения в школе.

2.3. Контрольный этап исследования по проблеме формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения

На этапе констатирующего эксперимента, при помощи методики «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин), направленную на выявление доминирующего типа родительского отношения, мы получили результаты, которые представлена в таблице 12.

Таблица 12

Результаты исследования по «Опроснику родительского отношения» (А.Я. Варга, В. В. Столин) (эффективные и неэффективные типы, количество человек)

Типы родительского отношения	Количество человек (проценты)
Эффективные (эмоциональное принятие, образ социальной желательности поведения)	7 человек (23,3%)
Неэффективные (эмоциональное отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник)	23 человека (76,7 %)

Опираясь на полученные, данные мы можем сделать следующий вывод: в родительском отношении большого количества родителей данной выборки имеются тенденции к эмоциональному отвержению своего ребенка, к авторитаризму в отношениях с ребенком, слиянию с ребенком или инфантилизации. Однако, наиболее желательный тип родительского поведения – стремление к проявлению социально-желательного образа родительских отношений («кооперация») имеет– 23,3 % опрошенных родителей.

Так же на этапе констатирующего эксперимента мы получили результаты по критериям психологической готовности детей дошкольного возраста к школе (см. табл. 13).

Результаты по критериям психологической готовности

критерий	Высокий	средний	низкий
Личностная (мотивационная) готовность	7 человек (23,3 %)	15 человек (50,0 %)	8 человек (26,7 %)
Эмоционально-волевая готовность	5 человек (16,7 %)	13 человек (43,3 %)	12 человек (40,0%)
Интеллектуальная готовность: уровень развития познавательных процессов	7 человек (23,3 %)	13 человек (43,4 %)	10 человек (33,3 %)
Уровень развития образно-логического мышления	7 человек (23,3 %)	10 человек (33,3 %)	13 человек (43,4 %)
Уровень развития наглядно-действенного мышления	9 человек (30,0%)	10 человек (33,3%)	11 человек (36,7 %)

На данной таблице мы видим, что высокие показатели уровня сформированности психологической готовности наблюдается у меньшего количества испытуемых детей дошкольного возраста. Особенно обращает на себя внимание шкала «эмоционально-волевая готовность», высокий процент детей (40,0 %) показали низкий уровень эмоционально-волевой готовности, что свидетельствует о наличии у таких детей низкого уровня произвольной регуляции эмоциональных состояний, неумение направлять и регулировать психическую активность.

Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию коррекционной программы направленной на изменение неэффективных типов родительских отношений. Контрольно-обобщающий этап экспериментальной работы направлен на выявление эффективности коррекционной работы, обобщение и формулирование выводов.

Для определения эффективности реализации работы направленной на коррекцию родительских отношений и выявления динамики уровня сформированности психологической готовности в ходе экспериментальной

работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, демонстрирующие типы родительских отношений и характеризующие уровень сформированности психологической готовности по трем критериям: личностная, эмоционально-волевая и интеллектуальная готовности. Определение типов родительских отношений и уровня сформированности психологической готовности у детей на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Перейдем к рассмотрению полученных результатов.

Рассмотрим результаты контрольного среза по методике «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) на выявление доминирующего типа родительского отношения (см. табл. 14).

Таблица 14

Результаты контрольного среза по «Опроснику родительского отношения»
(А.Я. Варга, В.В. Столин)

№	Доминирующий тип родительского отношения	Число опрошенных родителей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Эмоциональное принятие	2	6,7
2	Эмоциональное отвержение	4	13,3
3	Образ социальной желательности поведения (кооперация)	11	36,6
4	Симбиоз	6	20,0
5	Авторитарная гиперсоциализация	5	16,7
6	Маленький неудачник	2	6,7

Из результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента, мы видим, что после проведенной коррекционной работы наибольшее количество родителей имеют тенденцию к типу родительского отношения – кооперация.

На рисунке 2 рассмотрим диаграмму изменения типа родительских отношений до и после проведенной коррекционной работы.



Рисунок 2 – Результаты изменения доминирующего типа родительского отношения до и после коррекционной работы, проценты

1) По шкале "Принятие-отвержение":

До проведения коррекционной работы нами не было диагностировано типа родительского отношения – эмоциональное принятие, однако по факту проведения контрольного среза данный показатель вырос на 6,7 % (2 человека) что свидетельствует о повышении количества родителей использующих в воспитании детей эффективные стили воспитания.

По итогам констатирующего этапа исследования мы получили 20,0 % родителей, которые имеют тенденцию к эмоциональному отвержению своих детей. В результате коррекционной работы нам удалось снизить данный показатель на 6,7 % (2 человека). Таким образом в выборке уменьшилось количество родителей отвергающих своих детей, испытывающих к ним злость, досаду, раздражение, обиду.

2) По шкале "Кооперация":

До проведения коррекционной работы в выборке у 23,3% родителей наблюдалась тенденция к проявлению социально-желательного образа родительских отношений. В результате внедрения программы коррекции нам удалось повысить данный показатель на 13,3 % (4 человека). Отсюда следует,

что возросло количество родителей, использующих в воспитании детей эффективные стили воспитания.

3) По шкале "Симбиоз":

По итогам констатирующего этапа исследования мы получили 13,3 % родителей, которые имеют тенденцию к симбиотическим отношениям с ребенком. В результате коррекционной работы количество родителей, придерживающихся данного стиля воспитания возросло на 6,7 % (2 человека). Возможно, это связано с поступлением детей в школу (контрольный срез проводился в сентябре) так как на этом жизненном этапе своих детей некоторым родителям свойственно стремление оградить своего ребенка от трудностей, по максимуму удовлетворить его потребности. Родитель может постоянно ощущать тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным.

4) По шкале "Авторитарная гиперсоциализация":

Изначальное количество родителей имеющих тенденцию к авторитаризму в отношениях с ребенком составляло 26,7 %. На этапе констатирующего эксперимента мы получили следующие данные – 16,7 %. Таким образом, в результате коррекционной работы нам удалось снизить данный показатель на 10,0 % (3 человека). Можно сделать вывод, что родители в процессе совместной деятельности на занятиях, проводимых в дошкольном образовательном учреждении, стараются прислушиваться к своему ребенку, вставать на его точку зрения.

5) По шкале "Маленький неудачник":

Изначально мы диагностировали 16,7 % родителей, которые имеют стремление инфантилизировать своего ребенка. В результате коррекционной работы нам удалось снизить данный показатель на 10,0 % (3 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе групповой работы взрослый начинает замечать автономию своего ребенка, наблюдает за его успехами, сравнивает с другими детьми.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение количества родителей, использующих в воспитании детей эффективные типы родительских отношений (6,7 % по шкале «принятие-отвержение» и 13,3 % по шкале «кооперация» - итого 6 человек).

Далее рассмотрим изменения, произошедшие в уровне сформированности психологической готовности детей к школе по трем критериям: личностная, эмоционально-волевая и интеллектуальная готовности.

На таблице 15 представлены результаты контрольного среза по методике «Определение мотивов учения» на выявление личностной готовности дошкольников.

Таблица 15

Результаты контрольного среза по методике «Определение мотивов учения» на выявление личностной (мотивационной) готовности дошкольников

№	Доминирующая мотивация учения	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Внешний мотив	4	13,3
2	Учебный мотив	13	43,4
3	Позиционный мотив	3	10,0
4	Социальный мотив	4	13,3
5	Отметка	3	10,0
6	Игровой мотив	3	10,0

Обращает на себя внимание тот факт, что сократилось количество детей с низкими показателями личностной готовности к школе (отметка и игровой мотив – 6 детей) и выросло количество детей с высокими показателями (учебный мотив – 13 детей)

Далее на рисунке 3 рассмотрим диаграмму изменения доминирующей мотивации учения до и после проведенной коррекционной работы

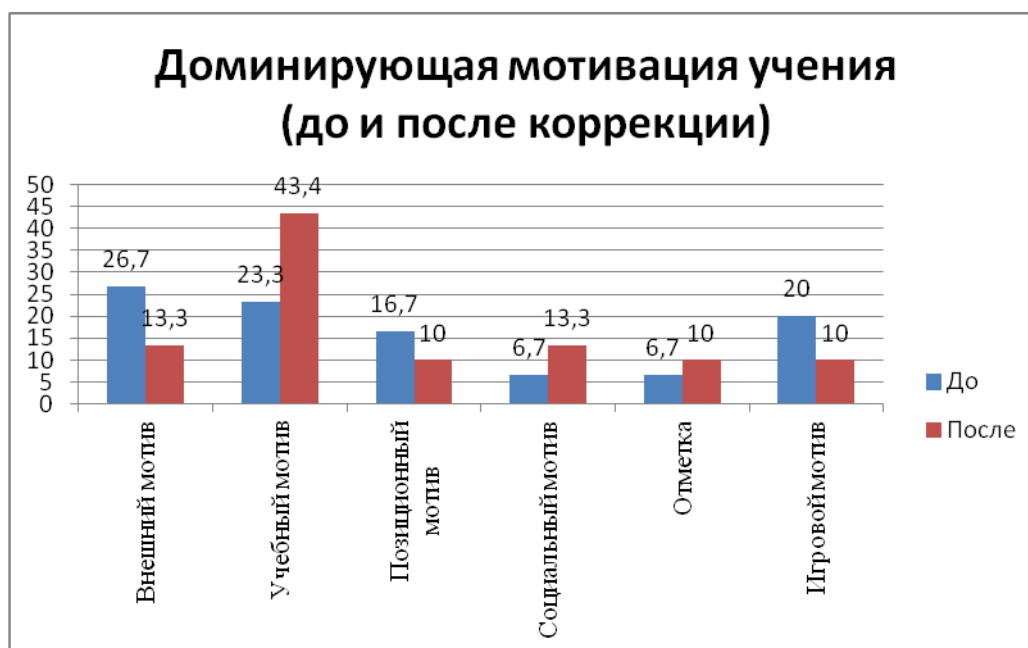


Рисунок 3 – Результаты изменения доминирующей мотивации учения до и после коррекционной работы, проценты

Из количественных данных, приведенные в таблице 14 и рисунке 3, мы видим, что в два раза уменьшилось количество детей, у которых был определен внешний мотив (с 26,7 % до 13,3 %).

Количество детей, у которых доминирующим мотивом был определен игровой мотив, сократился так же в два раза.

Так же обращают на себя внимание изменения, произошедшие в количестве детей, продемонстрировавших учебный мотив – показатель возрос на 20 % (с 23,3 % до 43,4 %).

Полученные данные свидетельствует о том, что после проведенной коррекционной работы уровень личностной готовности детей дошкольного возраста к школе повысился. Учебный мотив определен у 43,4% дошкольников. Этим детям нравится учиться (сам процесс обучения, стремление к получению новых знаний), они стремятся в будущем посещать школу.

В таблице 16 представлены результаты контрольного среза по методике Керна-Ирасека на выявление эмоционально-волевой готовности дошкольников.

**Результаты контрольного среза по тесту Керна-Ирасека на выявление
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

№	Уровни эмоционально-волевой готовности	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Зрелый	14	46,7
2	Средний (зреющий)	9	30,0
3	Ниже среднего	4	13,3
4	Незрелый	3	10,0

Обращает на себя внимание высокий процент детей (46,7 % - 14 детей) у которых наблюдается зрелый уровень эмоционально-волевой готовности, это свидетельствует о том, что большинство детей на этапе поступления в школу демонстрируют высокий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний.

Для более полного анализа обратимся к диаграмме изменения уровня эмоционально-волевой готовности до и после проведенной коррекционной работы представленной на рисунке 4.

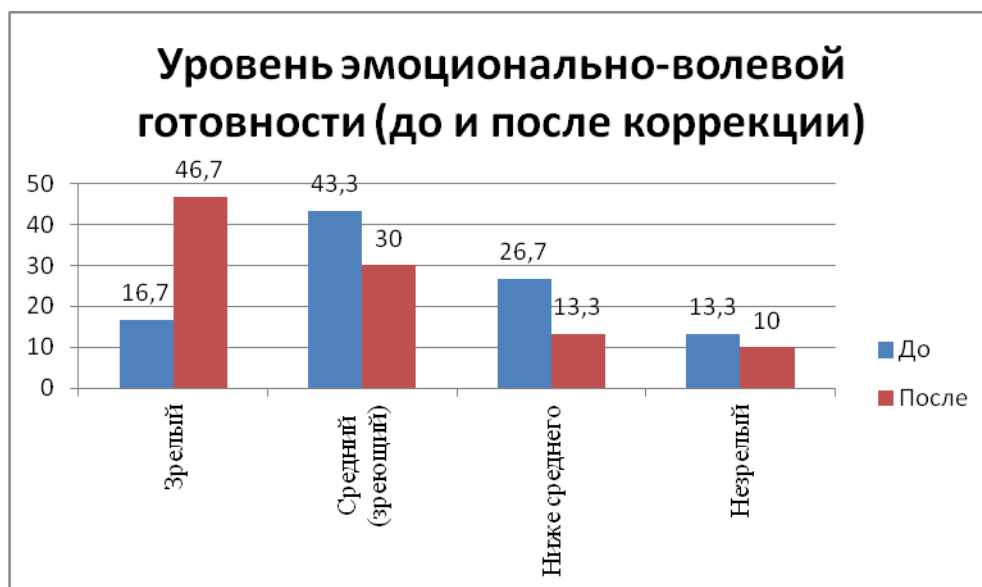


Рисунок 4 – Результаты изменения уровня эмоционально-волевой готовности до и после коррекционной работы, проценты

Зрелый уровень на этапе контрольного среза продемонстрировали 46,7 % детей дошкольного возраста (по сравнению с 16,7 %, полученными на

этапе констатирующего исследования). Данные изменения являются существенными (30%), что свидетельствует о повышении уровня эмоционально-волевой готовности дошкольников после проведенной коррекционной работы.

Однако незрелый уровень эмоционально-волевой готовности после проведения коррекционной работы практически не изменился (13,3% и 10,0% после), что говорит о том что у данных детей имеется серьезное отставание в психологическом развитии по познавательным процессам от большинства других детей. Данные дети нуждаются в индивидуальной психолого-педагогической коррекционной работе по развитию этих психологических качеств.

Произведем анализ результатов контрольного среза на выявление интеллектуальной готовности дошкольников. Результаты оценки уровня развития познавательных процессов дошкольников с помощью методики «Чего не хватает на этих рисунках?» представлены в таблице 17.

Таблица 17

Результаты контрольного среза по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» на выявление познавательных процессов дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Очень высокий	5	16,7
2	Высокий	11	36,6
3	Средний	8	26,7
4	Низкий	4	13,3
5	Очень низкий	2	6,7

Из результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента, мы видим, что больше половины детей из выборки показали очень высокий и высокий уровень развития познавательных способностей и всего 2 человека показали очень низкий уровень. Дети, показавшие очень низкие результаты по шкале развития познавательных способностей, нуждаются в дополнительных индивидуальных занятиях. Для более подробного анализа

обратимся к диаграмме изменения уровня познавательных способностей до и после проведенной коррекционной работы представленной на рисунке 5.

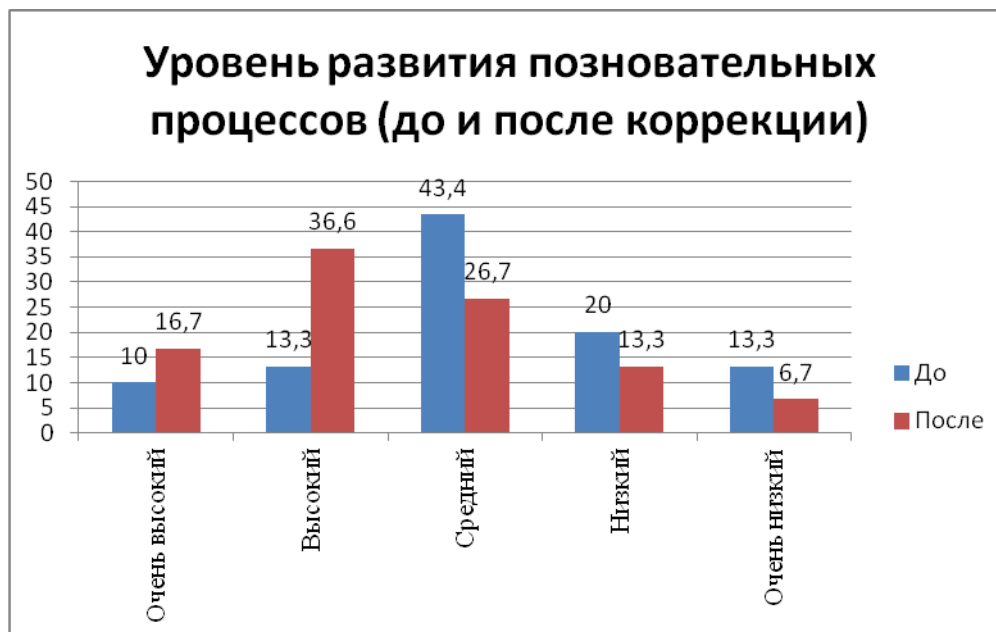


Рисунок 5 – Результаты изменения уровня развития познавательных процессов до и после коррекционной работы, проценты

Очень высокий и высокий уровни развития познавательных процессов на контрольном этапе исследования выявлены у 53,3% дошкольников по сравнению с 23,3 % на констатирующем этапе. Данный факт показывает о наличии у большинства детей из выборки хороших способностей к познавательной деятельности или задатков к их развитию.

Результаты оценки уровня развития образно-логического мышления дошкольников с помощью методики «Раздели на группы» представлены в таблице 18.

Таблица 18

Результаты контрольного среза по методике «Раздели на группы» на выявление образно-логического мышления дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Очень высокий	5	16,7
2	Высокий	8	26,7
3	Средний	9	30,0
4	Низкий	6	20,0
5	Очень низкий	2	6,7

Результаты по шкале «уровень развития образно-логического мышления», диагностируемые у детей дошкольного возраста после коррекции родительских отношений, достаточно не однозначны. Мы видим и достаточно большое количество детей (13 человек), показавших высокий и очень высокий уровень, в то же время количество детей со средним уровнем и низким (очень низким) примерно одинаковое (9 и 8 человек). Возможно, это связано с тем, что в процессе подготовки к школе развитию логического мышления уделялось недостаточно внимания со стороны педагогов.

На рисунке 6 представлена диаграмма изменения уровня развития образно-логического мышления до и после работы, направленной на коррекцию родительских отношений.

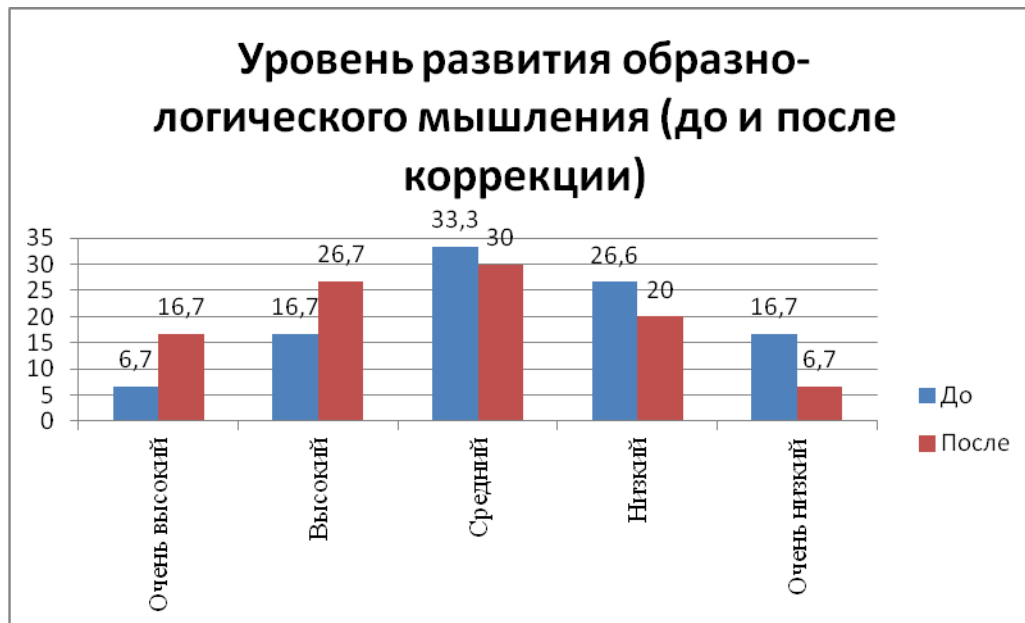


Рисунок 6 – Результаты изменения уровня развития образно-логического мышления до и после коррекционной работы, проценты

Очень высокий и высокий уровни развития образно-логического мышления на контрольном этапе исследования выявлены у 43,4 % (по сравнению с 23,4 % на констатирующем этапе). Таким образом в выборке уровень развития образно-логического мышления повысился на 20 %, следовательно повысился уровень интеллектуальной готовности детей к школе.

Результаты контрольного среза оценки уровня развития наглядно-действенного мышления дошкольников представлены в таблице 19.

Таблица 19

Результаты контрольного среза по методике «Вырежь фигуры» на выявление наглядно-действенного мышления дошкольников

№	Уровень развития	Число обследованных детей	
		Кол.чел.	Проценты
1	Очень высокий	6	20,0
2	Высокий	12	40,0
3	Средний	8	26,7
4	Низкий	3	10,0
5	Очень низкий	1	3,3

Из результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента, мы наглядно видим, что уровень развития наглядно-действенного мышления в данной выборке респондентов достаточно высокий (18 детей из 30 показали очень высокий и высокий уровни). Так же обращает на себя внимание небольшое количество детей с низким и очень низким уровнем (всего 4 человека из 30). На наш взгляд, достаточно высокие показатели уровня развития наглядно-действенного мышления, по сравнению с уровнем развития образно-логического мышления связан прежде всего с тем, что у детей дошкольного возраста основными являются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. В онтогенезе данные виды мышления формируются раньше, а на их основе формируется логическое мышление. Оно является высшей стадией развития мышления. Поэтому необходимо в программу формирования психологической готовности к школе включать занятия, направленные на развитие логического мышления.

Для сравнения результатов уровня развития наглядно-действенного мышления до и после коррекционной работы обратимся к диаграмме изменений представленной на рисунке 7.

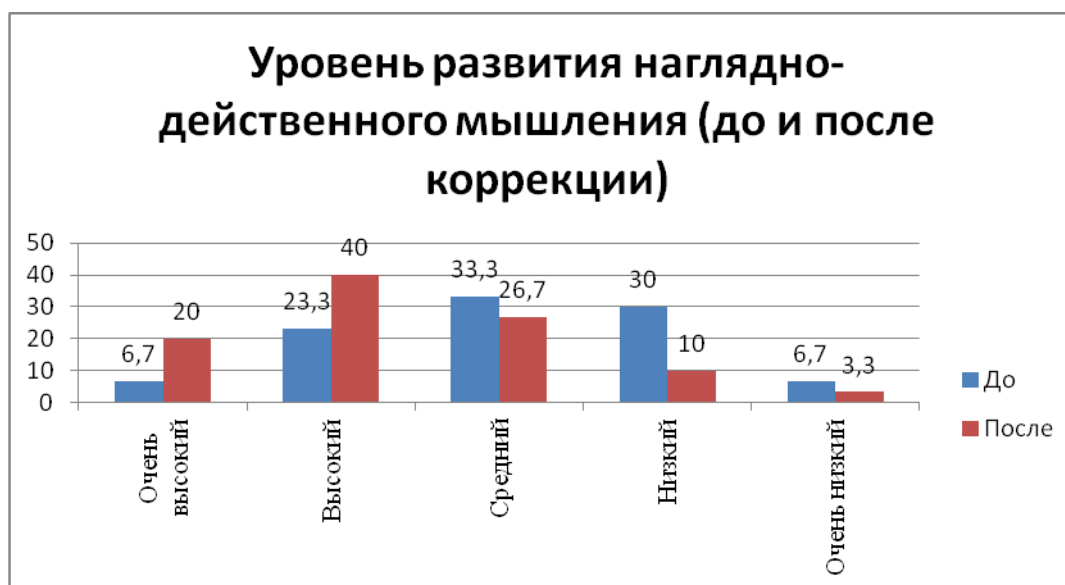


Рисунок 7 – Результаты изменения уровня развития наглядно-действенного мышления до и после коррекционной работы, проценты

Очень высокий и высокий уровни развития наглядно-действенного мышления после проведенной коррекционной работы показала подавляющая часть выборки – 60% (по сравнению с 30% на этапе констатирующего эксперимента). В два раза увеличилось количество детей с ярко выраженными и хорошими способностями к наглядно-действенному мышлению, что так же показывает повышение уровня интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школе.

При помощи корреляционного анализа на этапе констатирующего этапа мы выявили следующие взаимные связи:

Родительское отношение к ребенку «Принятие-отвержение» и «Социально-желательный образ родительских отношений» имеет сильную взаимную связь со следующими показателями: учебная личностная готовность, эмоционально-волевая готовность, уровень познавательных способностей, уровень образно-логического мышления, уровень наглядно-действенного мышления.

Родительское отношение к ребенку «Авторитарная гиперсоциализация» имеет сильную взаимную связь с внешней личностной готовностью ребенка.

Исходя из результатов, полученных на контрольном этапе эксперимента и выявленных значимых корреляций можно предположить, что после коррекции родительских отношений в уровне психологической готовности детей произошли значимые изменения (различия по сравнению с уровнем сформированности психологической готовности на констатирующем этапе эксперимента).

Для выявления значимых различий между результатами формирующего и итогового эксперимента мы воспользовались методом математической статистики «Критерий Т-Вилкоксона» с использованием программы SPSS версии 20.0.

Были получены следующие статистически значимые различия, представленные в таблице 20.

Таблица 20

Статистически значимые различия между результатами психологической готовности до коррекционной работы и после, выявленные методом математической статистики «Критерий Т-Вилкоксона»

Компонент	Z (величина критерия)	P (уровень значимости)
Личностная готовность	4,380	0,000
Эмоционально-волевая готовность	2,278	0,023
Интеллектуальная		
Уровень развития познавательных способностей	3,113	0,002
Уровень развития образно-логического мышления	2,556	0,011
Уровень развития наглядно-образного мышления	2,130	0,033

Если уровень значимости (p) получился равным или меньше, чем 0,05, то делается вывод о наличии достоверных различий.

Если уровень значимости (p) получился равным или меньше, чем 0,01, то делается вывод о наличии высоко достоверных различий.

В нашем исследовании мы получили достоверные различия по таким критериям психологической готовности, как: эмоционально-волевая готовность, интеллектуальная готовность (уровень развития наглядно-образного мышления) с возможностью ошибки 5%.

Высоко достоверные различия мы получили по критериям: личностная готовность, интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных способностей, уровень развития наглядно-образного мышления) с возможностью ошибки 1%.

Таким образом, после проведенной работы, направленной на коррекцию неэффективных типов родительских отношений, уровень психологической готовности детей дошкольного возраста к школе вырос по всем трем компонентам.

Следовательно гипотеза о том, что психологическая готовность детей к обучению в школе будет более эффективной при реализации оптимальных типов родительских отношений, включающих эмоциональное принятие и поддержку ребенка, высокий уровень удовлетворения его потребностей, эмпатию, признание самоценности личности ребенка и его права на выбор самостоятельного пути развития, разумную и адекватную систему санкций и поощрений ребенка; в том числе в результате реализации психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений, которая включает методы игровой и арт-терапии в индивидуальной и групповой формах работы.

Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована экспериментальная работа на базе МКОУ «Шемахинская СОШ» С. Шемаха в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы методики для диагностики родителей и детей: на выявление родительского отношения - опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин); на выявление личностной (мотивационной) готовности дошкольников - методика «Определение мотивов учения»; на выявление эмоционально-волевой готовности дошкольников - тест Керна-Ирасека; на выявление интеллектуальной готовности дошкольников: (для оценки познавательных процессов дошкольников - методика «Чего не хватает на этих рисунках?»); для оценки образно-логического мышления дошкольников - методика «Раздели на группы»; для оценивания наглядно-действенного мышления дошкольников - методика «Вырежь фигуры»).

На начало констатирующего этапа в выборке преобладали родители с неэффективными типами родительского отношения – 76,7 % против 23,3 % (эффективными типами родительского отношения являются: эмоциональное принятие, образ социальной желательности поведения (кооперация), неэффективными оставшиеся: эмоциональное отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник).

Высокие показатели психологической готовности наблюдались примерно у одной трети детей дошкольного возраста: личностная (мотивационная) готовность (23,3 %), эмоционально-волевая готовность (16,7 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов – 23,3 %; уровень развития образно-логического мышления – 23,3 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 30,0%).

Большинство детей старшего дошкольного возраста находились на среднем уровне психологической готовности: личностная (мотивационная) готовность (50,0 %), эмоционально-волевая готовность (43,4 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов –

43,4 %; уровень развития образно-логического мышления – 33,3 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 33,3%).

Используя результаты диагностики доминирующего типа родительских отношений, фактического уровня сформированности психологической готовности и метод математической статистики «Коэффициент ранговой корреляции Спирмена» с использованием программы SPSS версии 20.0 мы выявили следующие взаимные связи: родительское отношение к ребенку «Принятие-отвержение» и «Социально-желательный образ родительских отношений» имеют сильную взаимную связь со всеми компонентами психологической готовности детей к школе; родительское отношение к ребенку «Авторитарная гиперсоциализация» имеет сильную взаимную связь с внешней личностной готовностью ребенка.

По итогам коррекционной работы, на констатирующем этапе исследования нами были получены следующие данные. Повышение количества родителей, использующих в воспитании детей эффективные типы родительских отношений (6,7 % по шкале «принятие-отвержение» и 13,3 % по шкале «кооперация» - итого 6 человек).

Высокие показатели психологической готовности наблюдаются примерно у половины детей дошкольного возраста: личностная (мотивационная) готовность (43,4 %), эмоционально-волевая готовность (46,7 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов – 53,3 %; уровень развития образно-логического мышления – 43,4 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 60,0%).

Таким образом, результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывают, что к концу экспериментальной работы в группе увеличилось количество родителей использующих в воспитании детей эффективные типы родительских отношений и детей с высоким уровнем развития психологической готовности.

Основываясь на полученные данные, мы можем утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась.

Заключение

Нормативно-правовую основу исследования составляют Конституция Российской Федерации (далее Конституция РФ), Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон об образовании), Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 (ред. от 14.09.2016) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы»; Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) от 17.06.2003 г.; Письмо Минобрнауки РФ от 17.02.2004 № 14-51-36/13 «О методическом письме «Об использовании программ индивидуального адаптивного развития при подготовке детей к школе».

На научно-теоретическом уровне проблемой готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе занимались И.В. Афанасьев, Л.И. Божович, И.Е. Валитова, А.В. Веденов, Л.С. Выготский, Н.И. Ганошенко, Е.Е. Кравцова, К.П. Лазарев, М.И. Лисина, А.П. Симонов и другие.

В ходе нашего исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения. В рамках исследования нами было решено 4 задачи.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определиться с пониманием психологической готовности. Вслед за Гуткиной Н.И. под психологической готовностью мы понимаем необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Определяя компоненты, уровни, критерии и показатели психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе придерживаясь взглядов Л.В. Вершиной, что критериями

сформированности психологической готовности к обучению в школе могут выступать ее составляющие, а именно: личностная (мотивационная) готовность, интеллектуальная готовность и эмоционально-волевая готовность.

Проводя психодиагностическое исследование родителей и детей старшего дошкольного возраста, мы использовали комплексный диагностический инструментарий, с помощью которого на констатирующем этапе исследования получили следующие данные:

– на начало констатирующего этапа в выборке преобладали родители с неэффективными типами родительского отношения – 76,7 % против 23,3 %.

– большинство детей старшего дошкольного возраста находились на среднем уровне психологической готовности: личностная (мотивационная) готовность (50,0 %), эмоционально-волевая готовность (43,4 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов – 43,4 %; уровень развития образно-логического мышления – 33,3 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 33,3%).

– высокие показатели психологической готовности наблюдались примерно у одной трети детей дошкольного возраста: личностная (мотивационная) готовность (23,3 %), эмоционально-волевая готовность (16,7 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов – 23,3 %; уровень развития образно-логического мышления – 23,3 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 30,0%).

– низкие показатели эмоционально-волевой (40,0 %) и интеллектуальной готовности (уровень развития познавательных процессов – 33,3 %; уровень развития образно-логического мышления – 43,4 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 36,7%).

Используя на констатирующем этапе исследования метод математической статистики «Коэффициент ранговой корреляции Спирмена» мы выявили следующие взаимные связи: родительское отношение к ребенку «Принятие-отвержение» и «Социально-желательный образ родительских

отношений» имеют сильную взаимную связь со всеми компонентами психологической готовности детей к школе; родительское отношение к ребенку «Авторитарная гиперсоциализация» имеет сильную взаимную связь с внешней личностной готовностью ребенка.

Опираясь на полученные данные, мы разработали психолого-педагогическую программу коррекции неэффективных типов родительских отношений. Особенностью программы, во-первых, является форма проведения (занятия проводились как в индивидуально-групповой, так и в совместно-групповой форме), во-вторых, активное использование методов игровой и арт-терапии в работе с родителями и детьми.

Результатами коррекционной работы заключаются в том, что удалось повысить количество родителей, использующих в воспитании детей эффективные типы родительских отношений (6,7 % по шкале «принятие-отвержение» и 13,3 % по шкале «кооперация» – итого 6 человек). Соответственно увеличилось количество детей с высоким уровнем развития психологической готовности: личностная (мотивационная) готовность (43,4 %), эмоционально-волевая готовность (46, 7 %), интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных процессов – 53,3 %; уровень развития образно-логического мышления – 43,4 %; уровень развития наглядно-действенного мышления – 60,0%).

Используя на контрольном этапе исследования метод математической статистики «Критерий Т-Вилкоксона» мы получили достоверные различия по таким критериям психологической готовности, как: эмоционально-волевая готовность, интеллектуальная готовность (уровень развития наглядно-образного мышления) с возможностью ошибки 5%.

Высоко достоверные различия мы получили по критериям: личностная готовность, интеллектуальная готовность (уровень развития познавательных способностей, уровень развития наглядно-образного мышления) с возможностью ошибки 1%.

Таким образом, после проведенной работы, направленной на коррекцию неэффективных типов родительских отношений, уровень психологической готовности детей дошкольного возраста к школе вырос по всем трем компонентам.

Следовательно гипотеза о том, что психологическая готовность детей к обучению в школе будет более эффективной при реализации оптимальных типов родительских отношений, включающих эмоциональное принятие и поддержку ребенка, высокий уровень удовлетворения его потребностей, эмпатию, признание самоценности личности ребенка и его права на выбор самостоятельного пути развития, разумную и адекватную систему санкций и поощрений ребенка; в том числе в результате реализации психолого-педагогической программы коррекции неэффективных типов родительских отношений, которая включает методы игровой и арт-терапии в индивидуально-групповой (ведется отдельная работа с детьми и отдельная работа с родителями); совместно-групповой (совместная работа детей и родителей) формах работы.

Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова. – М.: Наука, 2009. – 412 С.
2. Авсеенко, Н.В. Педагогические условия формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Авсеенко. – Мурманск, 2011. – 24 С.
3. Андреева, Т.В. Семейная психология [Текст]: Учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2007. – 244 С.
4. Афанасьев, И.В. Воспитание в семье [Текст] / И.В. Афанасьев // Семья и школа. – 2013. – № 3. – С. 12 – 19.
5. Безруких, М.М. Физическое и психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Наука, 2010. – 312 С.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2007. – 399 С.
7. Браун, Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии [Текст] / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2011. – 167 С.
8. Валитова, И.Е. Психология развития ребенка [Текст] / И.Е. Валитова. - М.: Наука, 2012. – 427 С.
9. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия [Текст] / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2011. – 361 С.
10. Васильева, К.И. Отношения детей старшего дошкольного возраста с родителями [Текст] / К.И. Васильева // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. С. 21– 28.
11. Веденов, А.В. Вопросы воспитания и психологическая наука [Текст] / А.В. Веденов // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 9 – 17.

12. Веракса, А.Н. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника [Текст] / А.Н. Веракса, Н.Е. Веракся. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 93 С.
13. Воробьева, М.В. Влияние особенностей детско-родительских отношений на формирование психологической готовности дошкольника к школьному обучению [Текст] / М.В. Воробьева // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 17 – 23.
14. Выготский, Л.С. Детская психология: Собрание сочинений: в 6 томах. Том 4 [Текст] / Л.С. Выготский. – М: Наука, 2010. – 459 С.
15. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 2009. – 427 С.
16. Вьюнова, Н.И., Гайдар К.М. Проблемы психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению [Текст] / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар // Психолог в детском саду. – 2012. – № 2. – С. 24 – 29.
17. Ганошенко, Н.И. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.И. Ганошенко // Вопросы психологии. – 2010. – № 9. – С. 12 – 23.
18. Готовность к школе [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Мир, 2008. – 211 С.
19. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. – М.: Просвещение, 2008. – 224 С.
20. Давыдов, В.В. Проблемы семейного воспитания [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Фенникс, 2009. - 169 С.
21. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ [Текст] / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 146 с.
22. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология [Текст] / Под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 263 С.
23. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение [Текст] / Под ред. Джоан Дж. Зильбах. – М.:

издательство Института психотерапии, 2014. – 205 С.

24. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях ДООУ [Текст] / Под ред. Л.В. Вершининой. – Томск: ТГПУ, 2010. – 290 С.

25. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2011. – 176 С.

26. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка [Текст] / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология. – 2013. – №1. – С. 50 – 53.

27. Дьяченко, О.М. О некоторых особенностях взаимоотношений детей дошкольного возраста и их родителей [Текст] / О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 42 – 49.

28. Жигинас, Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов [Текст] / Н.В. Жигинас. – Томск: ТГПУ, 2010. – 274 С.

29. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей [Текст] / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 2011. – № 7. – С. 59 – 98.

30. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст]: Учебное пособие для вузов / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 2010. – 346 С.

31. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений [Текст] / О.А. Карабанова. – Самара : Издательство СИОКПП, 2014. – 322 С.

32. Клюева, Н.В. Общение: Дети 5–7 лет [Текст] / Н.В. Клюева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 156 С.

33. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений [Текст] / С. В. Ковалев. – М.: Педагогика, 2014. – 360 С.

34. Колесник, Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей [Текст] // Возрастная и педагогическая психология. – 2012. – №1. – С. 35 – 41.

35. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2000. – 329 С.

36. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста и их родителей [Текст] / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 2014. - № 2. – С. 14 – 21.
37. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М.: Феникс, 2007. – 187 С.
38. Куваева, С.В. О проблемах раннего развития и раннего обучения детей [Текст] / С.В. Куваева // Мир психологии. – 2015. – № 1. – С. 5 – 11.
39. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст]: Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 2009. – 512 С.
40. Кураев, Г.А. Возрастная психология [Текст] / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону: Мир, 2002. – 359 С.
41. Лазарев, К.П. Культура семейных отношений: родители и дети [Текст] / К.П. Лазарев // Семья и школа. – 2012. – № 4. – С. 7 – 14.
42. Лазарев, К.П. Проблема воспитания детей в современной России [Текст] / К.П. Лазарев // Семья и школа. – 2014. – № 4. – С. 5 – 12.
43. Лисина, М.И. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Наука, 2008. – 387 С.
44. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2010. – 318 С.
45. Мальтеникова, Н.П. Методологические приоритеты рассмотрения детско-родительских отношений в системе взаимодействия образовательного учреждения с семьёй [Текст] / Н.П. Мальтеникова // Методология педагогики: актуальные проблемы и перспективы. – Челябинск, 2009. – С. 122 – 125.
46. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения у детей дошкольного возраста [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Г. Орлов // Возрастная и педагогическая психология. – №1. – 2011. – С. 23 – 29.
47. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: Учебник

для вузов / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастливая. – М.: Гардарики, 2008. – 252 С.

48. Мастерство психологического консультирования [Текст] / под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – 240 С.

49. Михальченко, К.А. Психологическая готовность ребенка к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении как результат влияния родительского отношения в дошкольном и младшем школьном возрастах [Текст] / К.А. Михальченко // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 63 – 66.

50. Назаренко, В.В. Диагностика готовности детей к школе в зарубежных исследованиях [Текст] // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 17-23.

51. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретаций данных [Текст]: Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 С.

52. Насонова, Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника [Текст]: Автореф. дисС. ...канд. психол. наук / Е.Б. Насонова. – Киев, 1990. – 24 С.

53. Национальная психологическая энциклопедия. – М.: Просвещение, 2015. – 879 С.

54. Немов, Р. Психология. Психология образования [Текст] / Р. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 496 С.

55. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений в 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 2005. – 629 С.

56. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 2009. – 198 С.

57. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] / Л.Ф.

Обухова. – Новосибирск: СО РАН, 2008. – 458 С.

58. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст [Текст]: Учебное пособие для вузов / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2009. – 327 С.

59. Першина, Л.А. Возрастная психология [Текст]: Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. – М.: Академический Проект, 2010. – 454 С.

60. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С 15-29.

61. Психодиагностика детей. Тесты, методики [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – СПб.: Питер, 2008. – 259 С.

62. Психологический словарь [Текст]. – М.: Наука, 2012. – 514 С.

63. Психология детства [Текст]: Учебник / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 350 С.

64. Психология дошкольника [Текст]: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2010. – 407 С.

65. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд. центр, Академия, 2011. – 128 С.

66. Семенович, А.В. Отстаньте от детей [Текст] / А.В. Семенович // Школьный психолог. – 2000. – №14. – С. 21-25.

67. Симонов, А.П. Дисгамоничные типы семейного воспитания [Текст] / А.П. Симонов // Вопросы психологии. – 2011. – № 10. – С. 19 – 27.

68. Симонов, А.П. Психология развития и возрастная психология [Текст] / А.П. Симонов. – М.: Просвещение, 2010. – 429 С.

69. Симонов, А.П. Типология семейного воспитания [Текст] / А.П. Симонов // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 21 – 29.

70. Смехов, В.А. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей [Текст] / В.А. Смехов // Вестник МГУ. – 2015. – № 3. – С. 23 – 31.

71. Спиваковская, А.С. Как быть родителями [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 423 С.
72. Спиваковская, А.С. Психологическая коррекция неадекватных родительских позиций [Текст] / А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 2012. – № 11. – С. 11 – 18.
73. Ульenkова, У.В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе [Текст] / У.В. Ульenkова // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 62 – 69.
74. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2013. – № 1. – С. 5 – 11.
75. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия [Текст] / под ред. В.В. Зацепина. – М.: Феникс, 2010 – 358 С.
76. Шадриков, В.Д. Проблема готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / В.Д. Шадриков // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 15 – 21-29.
77. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Наука, 2007. – 439 С.
78. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Текст]. – М.: Наука, 2014. – 798 С.
79. Ямбург, Е.А. Социально-психологические проблемы становления личностных качеств у детей в современной России [Текст] / Е.А. Ямбург // Социологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 34-38.