

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кушнир Н.Я., г. Минск, Беларусь

Резюме: в статье на теоретическом уровне раскрывается понятие «личностная готовность» и дается обоснование его компонентам, на эмпирическом уровне показаны психологические различия в развитии мотивов учения, эмоциональной регуляции, самооценки, уровня притязаний и социально-психологической компетентности у мальчиков и девочек в старшем дошкольном возрасте

Ключевые слова: личностная готовность, компоненты личностной готовности, мотивы учения, эмоциональная регуляция, самооценка, уровень притязаний, социально-психологический компонент.

Введение

Проблема личностной готовности как структурного компонента психологической готовности к обучению в школе является достаточно изученной в отечественной психологии. Личностную готовность к школьному обучению можно описать через анализ мотивационно-потребностной сферы и изучение сферы самопознания старшего дошкольника.

Начало формирования самосознания и самооценки, является неотъемлемой составляющей личностной готовности к школе. Ребенка отличают глобальное переживание собственной ценности, вера в возможность быть лучше – то есть совершенствоваться. Продуктивная учебная деятельность предполагает его адекватное отношение к своим способностям, результатам работы, поведению. Если самооценка будущего школьника завышенная и недифференцированная, нельзя говорить о личностной готовности к обучению. Таким образом, в широком плане личностная готовность находит свое выражение в способности детей регулировать свои взаимоотношения с социальной средой, проявлять такие свойства и качества, которые необходимы для овладения новыми видами деятельности, отношений со взрослыми, сверстниками, самим собой. Свое конкретное выражение личностная готовность находит в системе отношений с различными сторонами действительности.

Таким образом, следует предположить, что структурными компонентами личностной готовности являются: мотивационный компонент, эмоциональный, самооценка, уровень притязаний, социально-психологический компонент. Большинство исследователей определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе отводят мотивации дошкольника. Главной проблемой в начале обучения дошкольников является их недостаточная мотивационная готовность к учению, которая в свою очередь, выражается в отсутствии устойчивого интереса к учению. У 6-летних детей в большей степени преобладает игровая мотивация в процессе научения. Мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу. Наступает «мотивационный кризис»: у ребенка постепенно пропадает интерес и желание выполнять функции ученика, которые только начинают формироваться. Вследствие чего ребенок формально посещает школу и выполняет свои обязанности, но учебная деятельность, которая должна менять сознание ребенка, не становится движущей силой его развития [7, с. 27].

Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка было уделено в теоретических работах Л.И. Божович. 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 [1].

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию – 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. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, то есть, как он должен исполнять роль ученика. Как правило, такая позиция делает ребенка чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывает желание выполнять требования, правила, устанавливаемые взрослыми. Дети стремятся завоевать симпатии сверстников, которые им нравятся, поль-

зуются авторитетом в группе. Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим [3]. Детей с доминирующими познавательными мотивами можно охарактеризовать как любознательных. Познавательные интересы таких детей удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в рассказах книг для чтения. Все эти сведения приобретаются по ходу встреч с теми или иными явлениями действительности, то есть стихийно. В школе способ приобретения знаний отличается систематичностью, и то, примет ли ребенок этот новый способ, будет зависеть от его готовности к школе. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний, эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу [2; 6].

При изучении строения мотивационной сферы детей шестилетнего возраста Н.И. Гуткиной было обнаружено, что 69% шестилеток, поступающих в школу, проявляют доминирование познавательного мотива. Так же было выявлено, что большинство детей этого возраста проявляют достаточно развитую познавательную потребность, но не обладают «внутренней позицией школьника» [4, с. 12–13]. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, которые находят свое выражение в таком новообразовании дошкольного возраста как «внутренняя позиция школьника». Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплыв этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника», которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению [1].

Как отмечает Т.А. Нежнова, «внутренняя позиция школьника» возникает к концу дошкольного возраста и носит абстрактный (неразвитый) характер и сосредоточена вокруг общественного смысла учения. Наличие этой «внутренней позиции» обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет положительное отношение к школьно-учебной действительности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением (к школьному содержанию занятий, к школьным формам их осуществления, школьному типу взаимоотношений с взрослыми как с учителем). Такая общая положительная направленность ребенка на школу как собственное учебное заведение является важнейшей предпосылкой благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, то есть принятия им соответствующих школьных требований и адекватного включения в учебный процесс [10, с.566].

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность не дана ему в готовой форме. В построении учебной деятельности заключается задача начальной школы. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Поскольку мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, мотив постепенно начинает терять силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Хотя мотив к общественно необходимой деятельности в принципе остается, но побуждать к учению должно то содержание, которому учат в школе, считал Д.Б. Эльконин [14]. Необходимо формировать учебную мотивацию. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Только таким образом наполняются содержанием широкие социальные мотивы, конкретно связанные с деятельностью, которая осуществляется школьником. Позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя и тем самым совершающего общественно значимую деятельность. Охарактеризованные мотивы деятельности назы-

ваются учебно-познавательными. Отличие от познавательных интересов состоит, в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого предмета.

При рассмотрении развития эмоциональной сферы старшего дошкольника Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько обращают внимание на его тесную связь с формирующейся волей ребенка. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты: выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознаны, удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности – основная причина неуспеваемости в первом классе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе – вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин выделил следующие. Умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [5]. Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе. Е.Е. Кравцова рассматривала проблему развития произвольности через ее соотношение с волей, подчеркивая, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности. Н.И. Гуткина видит произвольность как функцию мотивации. Развитие мотивационной сферы является источником развития произвольности. Если у ребенка нет познавательной потребности, нет широких социальных мотивов учения, нет мотивов достижения (мотивов способствующих возникновению произвольности в учении), то пока эти мотивы не появятся, не появятся и произвольность в учебе, поскольку ему не надо достигать в школе положительных результатов в учебном процессе [4].

Как отмечают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, оценка сформированности эмоциональной регуляции и всего поведения, в целом, может быть произведена посредством наблюдения за эмоциональными реакциями и поведением ребенка, в том числе и в процессе обследования, игры ребенка, а так же при анализе жалоб родителей, изучения истории развития. При этом в первую очередь оценивают наличие или отсутствие импульсивности, степень выраженности аффективных реакций в соотношении с умением их сдерживать, а так же возможность регулировать и анализировать свои эмоции, переживания и поведение [12].

Важным компонентом готовности к школьному обучению является самооценка. Проблемы, связанные с самооценкой в отечественной психологии традиционно рассматривались в контексте изучения самосознания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова). Самооценка представляет собой сложный по психологической природе феномен, который включается во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности. От уровня самооценки и уровня притязаний зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, способностей, места в системе отношений с другими людьми. Уровень притязаний – это тот уровень трудности цели, которую человек желает достигнуть, опираясь на уровень выполнения в своем предыдущем опыте, т.е. уровень притязаний личности – это достижения в какой-либо деятельности или сфере общения, на которые рассчитывает человек, соизмеряя свои возможности.

По мнению И.И. Чесноковой, самооценка является важным звеном мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, формирующийся при условии, что ребенок является не только объектом, но и субъектом оценочной деятельности. На формирование отношения к себе в процессе какой-либо деятельности влияют собственные достижения и самооценка. В процессе самооценки личности происходит соотнесение своей собственной оценки с общественной оценкой тех членов коллектива, мнение которых является значимым [13]. Самооценка дошкольника развита на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки и рациональной оценки чужого поведения.

Ребенок приобретает сначала умения оценивать действия других детей, а затем собственные действия, моральные качества и умения. Самооценка ребенка практически всегда совпадает с внешней оценкой, исходящей от близких взрослых – родителей, воспитателей. Именно в общении у ребенка формируется умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы. Взрослый, общаясь с ребенком, развивает у него самосознание и уверенность в себе. По мере усвоения, нормы и правила поведения становятся теми мерками, которыми ребенок пользуется в оценке других людей. Но приложить эти мерки к самому себе оказывается гораздо труднее. Переживания, захватывающие ребенка, толкающие его на те или иные поступки, не позволяют увидеть действительный смысл совершенных поступков и беспристрастно их оценивать. Такая оценка становится возможной только на основании сравнения своих поступков, качеств с возможностями, поступками, качествами других. Умением сравнивать себя с другим, ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, и это служит основой правильной самооценки [6].

Для старших дошкольников характерны обобщенность в оценке и самооценке качеств личности, неадекватное употребление оценочных моральных понятий, эмоциональность детской оценки. Оценка детей от 5 до 6 лет более категорична, менее аргументирована. Дети от 6 до 7 лет пытаются обосновать свою оценку, привести хотя бы один подтверждающий ее факт. Оценка и самооценка детей от 5 до 6 лет носит более эмоциональный характер, тогда как 6 и 7 летние дети в своих оценках опираются на объективные знания. Дети среднего дошкольного возраста предпочитают оценивать себя, тогда как старшие дети более объективны и самокритичны. Большинство детей от 5 до 6 лет пользуются моральными оценочными понятиями неадекватно, тогда как старшие употребляют эти понятия довольно правильно. Л.А. Венгер и В.С. Мухина отмечали, что старшие дошкольники, верно осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам. Так же ребенок становится способным к тому, что бы намеренно пользоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети прекрасно осознают упрямство как нарушение норм поведения. Ребенок может нарочито лгать себе на пользу, завидовать и, сознавая зависть как недостаток, скрывать ее от окружающих. При всем этом дошкольник не может долго сосредоточиться на своих недостатках, как и на достоинствах. Рефлексия ребенка хотя и развита в достаточной мере, но он обращен к внешнему миру в большей степени, чем на себя [2].

Так же благодаря формированию у ребенка адекватной самооценки и высокого уровня притязаний, он подходит к такой своеобразной форме самоконтроля, который называется чувством ответственности, чувством долга. Для личностной готовности ребенка к школьному обучению важна возрастающая к концу дошкольного возраста объективность детской самооценки. Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими детьми. Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени, обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения. К 6-7 годам дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы. Собственное «Я» ребенка уже не столь жестко фиксировано на своих достоинствах и оценке своих объективных качеств, но открыто для других людей, их проблем, радостей. Другой ребенок становится уже не только «противопоставленным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, субъектом общения и обращения их целостного Я» [13, с. 336]. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение. Подобное отношение со сверстниками является предпосылкой для благополучного вхождения ребенка в школьную жизнь.

Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведение в целом. Дети с высокой самооценкой довольны собой. Они знают о своих сильных сторонах, относятся к себе с уважением, ощущают собственную ценность. И наоборот, дети с низкой самооценкой недовольны собой, они делают акцент на своих недостатках, неуверенны в себе и боятся преодоления трудностей. Н.В. Нижегородцева описывает особенности поведения детей 6-7-летнего возраста с различным типом самооценки. Дети с неадекватно завышенной самооценкой склонны к демонстративности и доминированию. Они не осознают своих неудач, им свойственны стремление к успеху и высокий уровень притязаний. Дети с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины ошибок. Стремятся сотрудничать, помогать другим. Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Дети с заниженной самооценкой нерешительны, молчаливы, недоверчивы, скованны в движениях. Им свойственно стремление избегать неудач, поэтому они малоинициативны, выбирают заведомо простые задачи. Неуспех в

деятельности чаще всего приводит к отказу от нее [11]. Развивая умение дошкольника объективно оценивать себя, свои достижения в конкретных видах деятельности, важно не допустить снижения ребенком общей самооценки. Ребенок с положительной самооценкой проявляет более высокую активность в деятельности и уровень притязаний его выше. Такому ребенку гораздо легче переносить неудачи, чем его сверстнику с низкой самооценкой. Тем не менее, в целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему без сомнения и страха осваивать новые виды деятельности.

Некоторые исследователи выделяют социально-психологический компонент как структурный компонент психологической готовности к школьному обучению. В данной работе, используя принцип дифференциации, социально-психологический компонент рассматривается как составляющий личностной готовности. Исследователи проблемы готовности детей к школе Л.А. Венгер, А.В. Запорожец подчеркивают, что ребенок, пришедший в школу, должен быть готов к принятию школьного образа жизни, к систематической учебной деятельности не только в физическом и умственном, но и социальном плане. Я.Л. Коломинский определяет социально-психологическую готовность к школе как «готовность к взаимодействию с окружающими и появлению при переходе в школу новых отношений между «детским обществом» и взрослым, с изменением социально-психологического статуса ребенка» [5, с. 16].

Социально-психологическая неподготовленность отрицательно сказывается на общем самочувствии первоклассников, ослабляя их внимание, мышление, волю, неразрывно связана с успеваемостью. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Большая роль в формировании социально-психологической готовности ребенка к школе принадлежит общению. М.И. Лисина в своем исследовании определила, что на успешность обучения ребенка влияет форма общения с взрослым, сложившаяся к началу поступления в школу. Как правило, для ребенка шести лет характерно внеситуативное общение с взрослыми, которое может быть познавательным и личностным. При внеситуативно-познавательном общении ребенок обсуждает с взрослым предметы и явления мира вещей. Основным мотивом этого типа общения является стремление ребенка к общению с взрослыми для получения новой информации или обсуждения с ним причин разнообразных явлений окружающего мира. При внеситуативно-личностном общении предметом обсуждения является человек. Ребенок рассуждает о своем эмоциональном состоянии, рассчитывая на понимание и сопереживание взрослого, ищет одобрения, говорит о чувствах симпатии и расположения. Этот вид общения в наибольшей степени подготавливает ребенка к позиции школьника. Для детей, достигших этой формы общения, типично внимание к взрослым, стремление услышать и понять их обращение, а так же уверенность в таком же внимании к себе со стороны взрослого. У ребенка появляется осознание взрослого как учителя, как авторитетного человека. Если же у ребенка потребность в личностном общении еще не сформировалась, то такое отношение к взрослому не возникает, что в определенной степени затрудняет процесс обучения [9].

На основании теоретического анализа можно сделать следующие выводы.

1. Личностная готовность к обучению в школе предполагает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей, которая со временем преобразуется во внутреннюю позицию школьника. Определенную степень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению, влияние на которую оказывает развитие познавательной потребности ребенка. Возрастающую к концу дошкольного возраста объективность детской самооценки, особая значимость которой заключается в формировании действий контроля и оценки в учебной деятельности. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками на новом уровне.

2. Мотивационная готовность ребенка к школьному обучению считается наиболее важной для подготовки к школе. Полноценная учебная мотивация должна включать познавательные мотивы и широкие социальные мотивы учения, которые находят свое выражение в таком новообразовании как «внутренняя позиция школьника». Эта позиция выражается в том, что ребенок отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет положительное отношение к школьно-учебной деятельности. Такая позиция у детей появляется к 7-ми годам.

3. На фоне развития мотивационной сферы у дошкольников в динамике претерпевают качественные изменения такие личностные качества, как самооценка и уровень притязаний. Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими людьми. Для детей дошкольного возраста характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилет-

нему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6-7 лет рассматривает оценку взрослыми результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом. Не осторожное использование порицаний и замечаний при воспитании и обучении детей этого возраста может способствовать появлению заниженной самооценки, неуверенности, тревожности, мотиву избегания неудачи.

4. Социально-психологическая готовность ребенка проявляется во взаимодействии и общении ребенка со сверстниками и взрослыми, которое переходит на новый уровень благодаря такому новообразованию старшего дошкольного возраста как внеситуативно-познавательная форма общения. У ребенка появляется потребность в его признании и уважении. Активно – путем погашения конфликтов и решения проблем в межличностном отношении со сверстниками – формируется коммуникативная компетентность.

Цель исследования: выявить психологические различия в компонентах личностной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Задачи исследования:

1. Выявить психологические особенности личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста;
2. Выявить психологические особенности личностной готовности старших дошкольников 6-го и 7-го лет жизни;
3. Определить возможности формирования компонентов личностной готовности к школьному обучению.

Методологическими основаниями исследования выступали: концепция деятельностного подхода в развитии личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), ведущего вида деятельности в детстве (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); подходы к пониманию психологической готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Кушнир); теоретические положения о компонентах личностной готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Я.Л. Коломинский, Н.Я. Кушнир, Д.Б. Эльконин).

Объект исследования: личностная готовность к школьному обучению. Предмет исследования: компоненты личностной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования: в компонентах личностной готовности к школьному обучению старших дошкольников существуют различия в зависимости от пола и возраста. Частные гипотезы: 1) существуют различия в компонентах личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста; 2) существуют различия в компонентах личностной готовности у детей шестого и седьмого года жизни. Методы исследования: тестирование, статистическая обработка эмпирических данных (расчет ХИ-квадрат критерия в системе статистических программ STATISTICA 5.5). Диагностические методики: «Тест в картинках» (модиф. Н.Я. Кушнир); «Шкала самооценки» Т.В. Дембо–С.Я. Рубинштейн; «Выбор задания» (модиф. Н.Я. Кушнир); «Общее эмоциональное отношение к школе» М.Р. Гинзбурга. База проведения эмпирического исследования: Дошкольный центр развития ребенка ясли-сад «Колосок» д. Сенница, ясли-сады: №2 п. Юбилейный, №1 п. Прилуки Минского района. В качестве испытуемых выступали старшие дошкольники 6–7 лет. Среди них: 51 мальчик и 51 девочка с нормальным психическим и физическим развитием.

На основании эмпирического исследования, проведенного в рамках дипломного исследования Ю.В. Помоз, можно говорить о том, что получены следующие результаты.

1. У большинства детей старшего дошкольного возраста, как у мальчиков, так и у девочек преобладает ориентация на учебно-игровую деятельность, которая является переходной между игровой и учебной. У большинства детей в данный момент происходит переход к учебной деятельности, что является хорошими предпосылками для успешного обучения в школе. Однако остается высокий процент детей, у которых предпочитаемым видом деятельности остается игра (мальчики 15%, девочки 15%). На занятиях по подготовке к школе им необходимо уделить особое внимание.

2. При изучении общего эмоционального отношения к школе выявлен высокий уровень мальчиков и девочек, следовательно, у преобладающего количества детей старшего дошкольного возраста положительное отношение к школе. С отрицательным отношением не выявлено никого. Эти данные являются хорошими показателями для благополучного вхождения в школьную жизнь. Следует отметить, что школа привлекает значительно большее количество мальчиков. На гипотетическом уровне, возможно, предположить, что для мальчиков важными являются характеристики силы, храбрости, смелости и другие, которые в тестировании определялись как качества, приписываемые школьникам.

3. Практически все дети имеют высокий уровень самооценки, следовательно, как мальчикам, так и девочкам в старшем дошкольном возрасте свойственна завышенная самооценка. Однако, сопоставив результаты детей 5 и 6 лет, можно сказать, что ближе к 7 годам самооценка снижается и начинает тяготеть к адекватной. Следует отметить некритичность представлений о себе у 5-6 летних

детей, недифференцированность самооценки, и существенные изменения к 7 годам, которые заключаются в приобретении новых знаний о себе и критичности самооценки, она дифференцируется и несколько снижается.

4. Уровень притязаний является показателем адекватности самооценки, как правило, неадекватная самооценка сопровождается высоким уровнем притязаний. Для старших дошкольников такая ситуация является типичной и среди мальчиков и девочек различий не наблюдается. Однако у основного количества мальчиков уровень притязаний средний и низкий. У девочек приблизительно одинаково выявлен высокий, средний и низкий уровни. Количество мальчиков с высоким уровнем притязаний значительно ниже, чем девочек. На гипотетическом уровне можно предположить, что здесь имеет значение общения ребенка со взрослыми. Воспитательное давление на девочек меньше, чем на мальчиков, к поведению девочек взрослые более терпимы. К мальчикам проявляется больше строгости со стороны взрослых, они чаще наказываются за неудачи, чем девочки. Как результат – неуверенность в своих силах и формирование мотива избегания неудачи. Но эти предположения требуют дополнительного исследования.

5. Существенные различия компонентов личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста наблюдаются по такому признаку как уровень притязаний ($\chi^2_{9}=10,6$, $p<0,005$); тенденция к статистически значимым различиям выявлена по признаку общее эмоциональное отношение к школе ($\chi^2_{9}=2,13$, $p=0,1$). Статистически значимые различия у старших дошкольников 6-го года жизни и 7-го года жизни выявлены по такому признаку как самооценка ($\chi^2_{9}=7,20$, $p<0,01$); тенденция к статистически значимым различиям выявлена по признаку уровень притязаний ($\chi^2_{9}=5,48$, $p=0,05$).

6. При подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста, педагогам, психологам следует обратить внимание на личностную сферу детей, в частности на самооценку и уровень притязаний, а так же на эмоциональное отношение детей к школе. В работе с детьми можно использовать рекомендуемые игровые упражнения и коррекционно-развивающие программы.

Список цитированных источников

1. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995. – С. 132–142.
2. Венгер, Л.А. Психология: учеб. пособие для уч-ся пед. училищ / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
4. Гуткина, Н.И. Новая программа развития детей старшего дошкольного возраста и подготовки их к школе / Н.И. Гуткина // Психолог в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 47–73.
5. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Кушнир, Н.Я. Детский сад-школа: проблемы преемственности / Н.Я. Кушнир. – Минск: Польша, 2000. – 152 с.
8. Кушнир, Н.Я. Актуальные проблемы подготовки детей к школе / Н.Я. Кушнир // под ред. И.В. Жидко: Нац. ин-т образования. – Минск: НИО, 2002. – С. 20–30.
9. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина / под ред. А.Г. Рузской. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 384 с.
10. Нежнова, Т.А. Формирование новой внутренней позиции / Т.А. Нежнова // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика, 1988. – С. 22–36.
11. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шандриков. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
12. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
13. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
14. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин // под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.