

На правах рукописи



Нисская Анастасия Константиновна

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА РАЗВИВАЮЩЕГО
ПОТЕНЦИАЛА РАЗЛИЧНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

19.00.13 – Психология развития, акмеология
(психологические науки)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2013

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Научный руководитель: **Карabanова Ольга Александровна** – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты: **Веракса Николай Евгеньевич** – доктор психологических наук, профессор; декан факультета психологии образования Института психологии имени Л.С. Выготского ФГБОУ ВПО РГГУ

Григорович Любовь Алексеевна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»


Ведущая организация: Федеральное государственное научное учреждение **Психологический институт** Российской академии образования

Защита состоится 22 ноября 2013 года в 15 часов на заседании диссертационного совета Д 501.001.95 в ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» по адресу: 125009, г. Москва, улица Моховая, дом 11, строение 9, аудитория 215.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Ломоносовский просп., д. 27) и на сайте <http://psy.msu.ru/science/autoref/index.html>

Автореферат разослан 17 октября 2013 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета Д 501.001.95,
доктор психологических наук, профессор

 О.А. Карabanова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Освоение учащимися новой социальной ситуации развития при поступлении в первый класс нередко сопровождается острыми эмоциональными переживаниями, потерей интереса к учебной деятельности, неспособностью освоить социальную роль школьника и новые способы сотрудничества со взрослыми и сверстниками, что, в конечном счете, оборачивается школьной дезадаптацией. Причина ее зачастую лежит в дошкольном детстве, особенностях дошкольной образовательной среды, что было показано Л.А. Венгером, Л.Ф. Обуховой, Н.Г. Салминой, И.В. Дубровиной, А.Л. Венгером, К.Н. Поливановой, В.Т. Кудрявцевым, Т.В. Волосовец, С.А. Беличевой, Ф.Б. Березиным и др.

В основу решения данной проблемы может быть положено исследование развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред. Фундаментальное изучение этого понятия опирается на методологические положения о роли социальной ситуации развития, соотношении обучения и развития, роли деятельности и активности субъекта во всестороннем развитии личности, концептуальные основы развивающего обучения и воспитания в образовательных средах, которые были заложены Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, С.Л. Рубинштейном, А.В. Петровским, О.А. Карабановой, П.М. Якобсон, Л.Н. Коганом, Г.С. Абрамовой и др.

Теоретическому осмыслению данной проблематики способствует рассмотрение моделей образовательных сред, определение роли средового подхода в воспитании, соотнесение понятий «образовательная среда» и «социальная ситуация развития», данное в работах М.С. Максимовой, Ю.С. Мануйлова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.М. Улановской, В.А. Ясвина и др. понимание взаимодействия и активного воздействия субъекта на окружающую среду, личностного подхода в образовании и воспитании (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Т.Д. Марцинковская, Г.А. Ковалев и др.).

Понятие развивающего потенциала зачастую трактуется как свойство образовательной среды, проявляющееся в ее способности реализовывать развивающие возможности, содержащиеся в различных ресурсах в скрытом виде и способных проявиться в определенных условиях (Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.С. Библер, А.В. Мудрик и др.). Одним из таких ресурсов может выступить образовательная программа как параметр проектирования образовательной среды, что отмечалось в исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Е.О. Смирнова, Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова и др.). Многообразие современных дошкольных образовательных программ создает широкий спектр развивающих возможностей, условия реализации которых, изучены далеко не полно (Н.Е. Веракса, Н.Г. Салмина, А.И. Подольский, Н.А. Рождественская и др.).

Развивающий потенциал дошкольной образовательной среды, определяемой, в частности, программой, может раскрываться не только внутри нее самой, но и влиять на отсроченную успешность перехода на следующий возрастной этап и освоения новой социальной ситуации развития (Карабанова О.А. 2002, Максимова М.С. 1994 и т.д.). По-видимому, его показателями может служить как уровень психологической готовности в школе старших дошкольников, так и благополучие психологической адаптации к ней первоклассников.

Хотя мы понимаем, что характеристики дошкольной образовательной среды не исчерпываются реализуемой в ней образовательной программой, однако в нашем исследовании именно образовательная программа служит критерием, лежащим в основе различения дошкольных образовательных сред. Это обусловлено тем, что образовательная программа рассматривается в качестве важнейшего параметра проектирования дошкольной образовательной среды.

Сферой практического применения результатов данной работы может стать дифференцированный подход к анализу дошкольных образовательных программ в зависимости от их развивающего потенциала, построение условно-вариантного прогноза благополучия психологической адаптации к школе и, на основании его,

профилактика школьной дезадаптации первоклассников, воспитывавшихся в разных дошкольных образовательных средах. Их анализ позволил выявить «традиционные» социализирующие и «развивающие» программы, сочетающие задачи социализации и индивидуализации ребенка. Наиболее выражены характеристики традиционного подхода к дошкольной образовательной среде в «Типовой программе...», развивающего подхода – в программе «Развитие». Приоритетными для программы традиционного типа являются задачи социализации, подготовки дошкольников к обучению в школе. Программа развивающего типа направлена, помимо социализации, на развитие индивидуальности ребенка.

Цель исследования - сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред в обеспечении психологической готовности ребенка к школьному обучению и психологической адаптации ребенка к школе.

Объект исследования - развивающий потенциал различных дошкольных образовательных сред, спроектированных на основе различных образовательных программ.

Предмет исследования - связь развивающего потенциала дошкольной образовательной среды с психологической готовностью ребенка к школе и успешностью школьной адаптации.

Исходя из цели исследования и из теоретического анализа, нами выдвинута следующая общая гипотеза, конкретизированная в ряде частных гипотез:

Первая общая гипотеза:

Развивающий потенциал развивающей и традиционной дошкольных образовательных сред, определяемый реализуемой образовательной программой, различным образом проявляется в формировании личностного, волевого и умственного компонентов психологической готовности к школе.

Частные гипотезы:

1. Усвоение содержания программы развивающей дошкольной образовательной среды, направленной на амплификацию развития,

индивидуализацию наравне с социализацией, формирование универсальной опосредствующей способности и познавательной активности, учет индивидуальных особенностей оказывает положительное влияние на формирование личностной и волевой готовности к школе.

2. Усвоение содержания программы традиционной дошкольной образовательной среды, направленной на предметную подготовку к школе и социализацию, обуславливает акселерационный тип развития старших дошкольников (опережающее развитие словесно-логического мышления) и более высокий уровень принятия дошкольников в группе сверстников.

Вторая общая гипотеза:

Развивающий потенциал развивающей и традиционной дошкольных образовательных сред, определяемый реализуемой образовательной программой, различным образом проявляется в благополучии мотивационного, социального, эмоционального и волевого компонентов психологической адаптации к школе.

Частные гипотезы:

1. Усвоение содержания программы развивающей дошкольной образовательной среды, направленной на амплификацию, развитие универсальной опосредствующей способности и познавательной активности, учет индивидуальных особенностей оказывает положительное влияние на формирование мотивационного компонента адаптации ребенка к школе.

2. Усвоение содержания программы дошкольной образовательной среды, направленной на усвоение социальных норм и развитие коммуникативных навыков, оказывает положительное влияние на формирование социального компонента адаптации к школе.

3. Психологическая адаптация к школе детей, чья дошкольная образовательная среда включала посещение дошкольного учреждения, возможность использования его развивающего потенциала, характеризуется большим благополучием мотивационного и эмоционального компонентов в сравнении с адаптацией первоклассников, не посещавших детский сад.

В соответствии с целью и обозначенными гипотезами, нами поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Обзор научной литературы по проблеме социальной ситуации развития, образовательной среды, психологической готовности и адаптации к школе; анализ и соотнесение понятий «психологическая готовность к школе» и «психологическая адаптация к школе».

2. Теоретический сравнительный анализ образовательных программ как параметра проектирования дошкольных образовательных сред.

3. Подбор и разработка диагностического инструментария для исследования психологической готовности и компонентов адаптации к школе.

4. Эмпирическое исследование психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста, воспитывавшихся в различных дошкольных образовательных средах (определение компонентов, уровней, вариантов, их связи с дошкольной образовательной средой).

5. Эмпирическое исследование психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста, воспитывавшихся в различных дошкольных образовательных средах (определение компонентов, уровней, вариантов, их связи с дошкольной образовательной средой).

6. Эмпирическое исследование связи психологической готовности и адаптации ребенка к обучению школе.

Теоретико-методологические основы исследования. В основе исследования лежит культурно-историческая теория Л.С. Выготского (учение о структуре и динамике психологического возраста, понятие социальной ситуации развития, концепция кризисов психического развития, положение о социальной среде как об источнике психического развития); принципы деятельностного подхода, понятие ведущего вида деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер др.); концепция Л.И. Божович о развитии личности ребенка: структурно-динамическая модель социальной ситуации развития ребенка О.А. Карабановой; концепции и подходы к проектированию В.А. Ясвина, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и др.

Этапы исследования. Первый этап (2010-2012гг.) включал исследование психологической готовности к школе детей, воспитанных в традиционной и развивающей дошкольных образовательных средах, спроектированных на основе «Программы воспитания и обучения в детском саду» (далее «Типовая программа...») и программы «Развитие+» (Далее «Развитие»). Второй этап (2010-2013гг.) заключался в исследовании психологической адаптации к школе детей, воспитывавшихся в дошкольных образовательных средах, спроектированных на основе различных образовательных программ или не посещавших детский сад. Третий этап (2012-2013гг.) посвящен изучению связи психологической готовности и адаптации к обучению в школе.

Методы исследования. В работе использованы следующие методы: опрос (анкетирование и беседа), социометрическая процедура, экспертная оценка, тестирование, проективные методы.

Первая группа методик направлена на изучение психологической готовности дошкольников к школе: МЭДИС (Е.И. Щепланова, И.С. Аверина, Е.Н. Задорина), «Эталоны» (О.М. Дьяченко), «Перцептивное моделирование» (В.В. Холмовская), «Схематизация» (Р.И. Бардина), методика диагностики степени сформированности действий логического мышления (Н.Б. Венгер), «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко), «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен), «Учебная деятельность» (Л.И. Цеханская), структурированный опрос педагогов, «Два дома» (модификация Р.И. Говоровой).

Вторая группа методик направлена на изучение процесса психологической адаптации первоклассников к обучению в школе: «Шесть историй» (М.Р. Гинзбург), «Составление расписания на неделю» (С.Я. Рубинштейн), беседа о школе (Н.Г. Лусканова), рисунок «Я в школе» (Н.Г. Лусканова), «Рукавички» (Г.А. Цукерман), социометрическая процедура (Я.Л. Коломинский), модификация методики «Незавершенные предложения» (А.М. Прихожан), методика «Самооценка» (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн), опросник для учителей.

Эмпирическая база исследования. На первом этапе изучена психологическая готовность к обучению в школе 92 дошкольников 6-7 лет, (51

мальчика и 41 девочки), посещавших подготовительные группы ГБОУ ЦРР детского сада № 1511 и ГБОУ детского сада № 2523, реализующих как традиционную «Типовую программу...», так и развивающую программу «Развитие». Для того, чтобы снизить влияние дополнительных переменных, нами выбраны детские сады, сходные по степени мотивированности педагогов, их стажу и образованию, корпоративной культуре, техническому оснащению, находящиеся в благополучных районах Западного округа г. Москвы. О реализации постулируемых программ в данных учреждениях свидетельствует регулярное обучение педагогов, проводимое авторами программ, приверженность сотрудников ценностям того или иного подхода, организация соответствующей развивающей предметной среды, стиля взаимодействия с воспитанниками и пр.

На втором этапе изучена адаптация к школе 54 из этих детей, а также еще 293 первоклассников, воспитывавшихся до школы в образовательных средах разного типа (по программам «Типовая...», «Развитие», «Истоки», «Тинок», М. Монтессори), либо исключительно в условиях семьи. Таким образом, для того, чтобы определить значение дошкольной образовательной среды в психологической адаптации к школе, нами обследовано 347 детей младшего школьного возраста от 6,5 до 7,5 лет, воспитывавшихся до школы в различных образовательных средах, из них 182 мальчика (52,4 %), 165 девочек (47,6 %).

Понимая значимость разнообразия семейных условий для формирования психологической готовности к школе и благополучия последующей адаптации, в данном исследовании решающая роль нами отводится характеристикам образовательной среды, определяющимся возможностью ребенка взаимодействовать с педагогом и сверстниками.

В исследовании приняли участие педагоги и психологи детских садов и учителя начальных классов, взаимодействовавшие с обследованными детьми на протяжении дошкольного детства и периода адаптации к обучению в школе.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые развивающий потенциал дошкольных образовательных сред рассмотрен в контексте смены

социальной ситуации развития. Выявлена связь между целью и содержанием дошкольной образовательной программы как параметра проектирования образовательной среды со сформированностью компонентов психологической готовности и адаптации к школе.

Показано, что образовательная среда, основанная на принципе амплификации и учете индивидуальных особенностей дошкольников, приоритете индивидуализации наравне с социализацией, обеспечивает формирование личностной, социальной и волевой готовности к школе, а также успешность адаптации в целом, прежде всего ее мотивационного компонента. Образовательная среда, нацеленная на подготовку к школе и социализацию, обеспечивает в дошкольном возрасте опережающее развитие словесно-логического мышления, высокий уровень принятия сверстниками, а в младшем школьном – парциальную успешность адаптации к школе, а именно – благополучие ее социального компонента адаптации.

Впервые выявлена нелинейная связь сформированности структурных компонентов психологической готовности и параметров адаптации к школьному обучению. Обнаружена связь личностной готовности с мотивационным, волевым компонентами адаптации и успеваемостью первоклассников; волевой готовности – с эмоциональным и волевым компонентами адаптации; умственной готовности – с мотивационным компонентом адаптации.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что анализ развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред позволяет продемонстрировать спектр возможностей, раскрываемых условиями реализации принципа вариативности дошкольного образования, как в рамках дошкольного возраста, так и при освоении новой социальной ситуации развития на следующем этапе онтогенеза.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что полученные результаты позволяют увидеть влияние усвоения содержания различных дошкольных образовательных сред на готовность к школе и компоненты психологической адаптации к ней.

Результаты исследования могут быть применены для совершенствования программ дошкольного образования, в частности, оптимизации и гармонизации их развивающего потенциала.

На основе результатов исследования представляется возможным организация профилактической работы по преодолению умственной, личностной и волевой неготовности к школе, а также различных форм школьной дезадаптации.

Раннее выявление феноменов мотивационной, эмоциональной или социальной дезадаптации младших школьников может послужить основой для коррекционной работы с учетом развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред.

Практические результаты исследования могут быть внедрены в консультативную практику помощи родителям, использоваться при консультировании педагогов школы и детского сада при подготовке детей к школе и оказании помощи в адаптационный период.

Положения, выносимые на защиту.

1. Усвоение содержания программы образовательной среды в дошкольном возрасте обуславливает формирование определенного профиля структуры психологической готовности и адаптации ребенка к школе.

Реализация **традиционной** «Типовой программы...», как параметра проектирования дошкольной образовательной среды, содержание которой направлено на социализацию и предметную подготовку к школе, обеспечивает высокий уровень развития словесно-логического мышления и высокий уровень принятия сверстниками в дошкольном детстве и сформированность социального компонента адаптации к школе.

Реализация **развивающей** программы «Развитие», содержание которой направлено на социализацию и индивидуализацию, использование потенциала дошкольных видов деятельности, развитие универсальной способности к опосредствованию, обеспечивает высокий уровень личностной готовности к школе и благополучие мотивационного и волевого компонента адаптации к ней.

2. В зависимости от соотношения компонентов школьной адаптации можно выделить три варианта адаптации - «благополучный», «тревожный» и «незрелый». «Благополучный» вариант характеризуется высокими показателями мотивационного, социального, эмоционального и волевого компонентов адаптации. «Тревожный» - сочетанием сформированности учебных мотивов и высокой тревожностью в ситуациях школьного сотрудничества и взаимодействия, как с учителем, так и со сверстниками. «Незрелый» вариант адаптации характеризуется низкой учебной мотивацией и нечувствительностью к оценке и мнению учителя.

3. Воспитание ребенка в условиях детского сада, раскрывающее возможности приобретения компетенций в сфере игрового и учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, решения познавательных и творческих задач, создает зону ближайшего развития мотивационного и эмоционального компонентов адаптации к школе.

4. Существует нелинейная связь сформированности структурных компонентов психологической готовности и компонентов адаптации к школьному обучению. Успешность психологической адаптации к школе опосредуется готовностью ребенка к учебному сотрудничеству с учителями и сверстниками, содержанием и характером учебного сотрудничества, предлагаемого педагогом. Уровень социальной готовности ребенка к школе выступает существенным условием эффективности школьной адаптации, находя отражение в высоком уровне мотивационного, социального и эмоционального компонентов адаптации.

Достоверность результатов определяется теоретической проработанностью исследуемого феномена; методологической обоснованностью программы исследования; применением взаимодополняющих методик, адекватных цели, задачам и гипотезе исследования; использованием экспертных процедур, достаточностью и репрезентативностью выборки; единством и адекватностью общенаучных методов исследования и методов математической обработки данных (пакет статистических программ SPSS 15.0).

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные результаты диссертационного исследования обсуждались на заседании кафедры возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова» (2012); представлены на: международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов» (г. Москва 2011, 2012); круглом столе «Детский сад и школа – в помощь одаренным детям» (г. Москва, 2012); XI международных чтениях памяти Л.С. Выготского «Личность как предмет классической и неклассической психологии» (г. Москва, 2012). По материалам диссертации имеется 10 публикаций, в том числе 3 статьи в журналах, рекомендованных ВАК для публикации основных результатов диссертационных исследований.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав (двух теоретических и трех эмпирических), выводов, заключения, списка литературы (библиографический список состоит из 219 наименований, из них 31 на иностранных языках) и 8 приложений. Основное содержание диссертационной работы изложено на 172 страницах (включая 29 таблиц и 42 рисунка).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обоснована актуальность выбранной проблематики; определены цели, объект, предмет исследования; сформулированы основные и частные гипотезы и задачи исследования; продемонстрирована его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; определены положения, выносимые на защиту; приведены теоретическая и методологическая основа исследования, методический инструментарий; обоснована достоверность полученных результатов.

Первая глава «Анализ образовательной среды как контекст социальной ситуации развития» посвящена анализу теоретических и эмпирических подходов к проблематике и соотношению понятий «среда», «социальная ситуация развития», «образовательная среда».

Понимание места и роли среды в филогенезе и онтогенезе претерпевало изменение по мере развития наук о человеке, становясь системообразующим для философских течений и психологических теорий (А. Бандура, К. Бюллер, И. Кант, Дж. Локк, Дж. Скиннер, З. Фрейд, Ст. Холл, Э. Эриксон др.).

Разрешение противоречия между средой и человеком дано в культурно-исторической концепции и кристаллизовано в понятии социальной ситуации развития Л.С. Выготского. Оно получило развитие в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. На современном этапе фокус внимания исследователей смещен на изучение связи развития с активностью субъекта, целенаправленным воздействием на него (обучением), особенностями структуры и динамики социальной ситуации развития (О.А. Карабанова, М.С. Максимова и др.).

Один из важных контекстов социальной ситуации развития является образовательная среда. Это понятие претерпело изменения, и по-разному трактуется в контексте прагматического (Дж. Дьюи), педагогического (Я. Корчак, С.Ф. Сергеев и др.), эколого-психологического (O.D. Duncan, L.F. Schnore; H.A. Russel, L.M. Ward; В.А. Ясвин и др.), культурологического (Н.Б. Крылова, А.В. Иванов и др.), информационного (С.Н. Поздняков, Н.А. Резник и др.), коммуникативно-ориентированного (В.В. Рубцов и др.) и антрополого-психологического (В.И. Слободчиков, И.М. Улановская и др.) подходов.

Важнейшим параметром проектирования образовательной среды признана образовательная программа (В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.) Критериями психологического анализа ее развивающего потенциала выступают теоретико-методологические основания, иерархия целей, содержание программы, особенности взаимодействия педагога с детьми и детей между собой и характеристики предметной среды (Г.А. Ковалев).

Проведенный анализ современных дошкольных образовательных программ «Развитие», «Истоки», «Типовой программы», программы М. Монтессори и этнокультурной программы «Тинок» с точки зрения их принадлежности к развивающему или традиционному виду образования (по В.В. Рубцову)

позволили заключить следующее.

Образовательная среда, спроектированная на основе реализации программы «Развитие», является развивающей, т.к. в ней приоритетным является развитие универсальной опосредствующей способности ребенка, вхождение в мир человеческой культуры через овладение мыслительными средствами, стимулирование детской инициативы и любознательности, учет индивидуальных интересов и склонностей. Образовательная среда, спроектированная на основе «Типовой программы...» отнесена к традиционным. Центральным в ней является социализация, развитие коммуникативных компетенций, становление личности ребенка, его физическое развитие. В программах «Истоки», «Тинок», программе М. Монтессори характеристики развивающего или традиционного образования представлены нечетко.

Таким образом, правомерно исследовать развивающий потенциал традиционной и развивающей дошкольных образовательных сред через изучение развивающего потенциала «Типовой программы...» и программы «Развитие» как основного параметра их проектирования.

Вторая глава «Теоретический обзор литературы по проблеме психологической адаптации и готовности к школе. Соотнесение понятий» посвящена анализу понятия «адаптация», характеристике феномена адаптации к обучению в школе и соотнесению его с понятием психологической готовности к школе.

Сущность процесса адаптации определена как единство взаимодействующих сторон – человека и социальной среды, где в основе лежит активность социальной среды и личности, ориентированной на познание окружающего мира, выработку принципов и способов взаимодействия, дающих возможность приспособиться к изменениям социальных условий и преобразовать их по необходимости.

Данное понимание адаптации легло в основу изучения проблематики перехода ребенка из одной социальной ситуации развития в другую, из дошкольного детства в школьное. Феномен адаптации к школе понимается как

комплексный процесс и результат приспособления индивида к кардинально меняющимся условиям жизни, в которых ребенок выступает субъектом (И.В. Дубровина, М.В. Максимова, В.С. Мухина, Т.В. Костяк и др.). Раскрыты ее уровни и критерии (М.Р. Битянова, И.В. Ермакова, О.В. Даниленко, Е.Е. Кравцова, А.Л. Венгер и др.), а также показатели дезадаптации (S.A. Denham, Ю.А. Громько и др.). В качестве основных параметров определения успешной адаптации выделены компоненты: мотивационный (высокая учебная и социальная мотивированность), социальный (развитые коммуникативные навыки и социометрический статус в коллективе сверстников) и эмоциональный (положительное отношение к обучению в школе, учителю, одноклассникам и себе), а также способность соблюдать принятые общественные нормы (Л.И. Божович, М.В. Григорьева, Н.И. Гуткина, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.И. Захаров и др.).

Школьная готовность рассмотрена как комплексное явление, включающее условия, необходимые для дальнейшего успешного обучения (Л.И. Божович, Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, В.К. Шабельников, M. Guhn, M. Janus, C. Hertzman; D.P. Keating, M. Prior и др.), ее личностный и умственный паттерны, а также произвольность действий и поступков (И.В. Ермакова, Г.А. Цукерман, Н.И. Гуткина и др.).

Третья глава «Исследование психологической готовности к школе старших дошкольников, воспитанных в различных образовательных средах» содержит описание гипотезы, цели, выборки, методов исследования; характеристику компонентов, уровней и вариантов психологической готовности к школе обследованных детей; сравнение психологической готовности к школе воспитанников образовательных сред, спроектированных на основе реализации образовательных программ «Развитие» и «Типовая программа...».

Изучена психологическая готовность к обучению в школе 92 дошкольников (51 мальчика и 41 девочка). В исследовании приняли участие педагоги-психологи и воспитатели дошкольных учреждений, реализующие различные

образовательные программы.

Использованы **методы** опроса и тестирования. Для изучения умственной готовности ребенка к обучению в школе нами применены методики, направленные на диагностику таких показателей как: развитие интеллектуальных способностей, воображения, невербального интеллекта.

Для изучения личностной готовности к школе, нами был использован инструментарий, направленный на диагностику мотивационного компонента личностной готовности к школе, социометрического статуса, способностей ребенка к сотрудничеству и кооперации со сверстниками, умения обращаться за помощью к педагогу, наличия друзей и т.п.

Уровень развития произвольности определялся при помощи методики, направленной на диагностику умения удерживать и следовать правилу.

Характеристика **компонентов** готовности показала, что наиболее сложным для старших дошкольников оказалось освоение таких коммуникативных компетенций социального параметра готовности, как установление отношений сотрудничества с педагогом и аргументация точки зрения при несогласии со сверстниками. Сформированными обычно являются умственная готовность, представления о себе и умение сдерживать агрессивные проявления. Полученные данные проанализированы как качественно, так и количественно.

Количественный анализ позволил выделить **уровни** психологической готовности, в соответствии со степенью сформированности ее параметров, и показал, что у относительного большинства респондентов подготовка к школе находится выше среднего уровня (34,6 %), наименьшее число респондентов продемонстрировали низкий уровень подготовки (1,9 %). Высокий уровень готовности характерен лишь для четверти обследованных детей (23,1 %).

Качественный анализ позволил выделить три **варианта** психологической готовности, условно названные «акселерационно-социализирующий», «амплификационный» и «незрелый» в зависимости от профиля компонентов психологической готовности.

«Акселерационно-социализирующий» характеризуется наиболее высоким

уровнем развития словесно-логического мышления и решения математических задач и невербального интеллекта, принятием сверстниками. Этот вариант готовности встречался у 66,7 % детей, воспитывавшихся по «Типовой программе» и 33,3 % воспитанников программы «Развитие».

Для «Амплификационного» варианта готовности свойственны высокий и выше среднего уровень развития наглядно-образного мышления, осведомленности, что свидетельствует, с нашей точки зрения, о развитии по типу амплификации. Также отмечается развитие такого новообразования дошкольного возраста, как произвольность. Это вариант готовности встречается у 61,5 % детей, посещавших детский сад, реализующий программу «Развитие» и 38,5 % воспитанников «Типовой программы».

«Незрелый» вариант характеризуются средним и низким уровнем развития словарного запаса, логического мышления и математических способностей, общего уровня способностей и понимания количественных и качественных отношений. Преобладает игровой мотив, социометрический статус таких детей является низким или средним. Развитие произвольности находится на среднем уровне, наименьшем из трех вариантов готовности. Численность его составляет 14,3 % случаев и, ввиду малочисленности, не может быть определен как свойственный воспитанникам той или иной образовательной среды.

Представляется, что в традиционных дошкольных образовательных средах, спроектированных на основе «Типовой программы...», нацеленных, прежде всего, на подготовку к школе, развитие познавательных процессов происходит в большей степени по типу акселерации. Формируется логическое и математическое мышление, с помощью которого решаются школьные задачи.

Специальное внимание образовательной среды к социализации, усвоению социальных норм, по-видимому, приводит к более успешному формированию критериев оценки привлекательности сверстника, большему принятию сверстниками детей, воспитанных по «Типовой программе...».

В программе «Развитие», направленной на развитие способностей дошкольника в процессе овладения специфическими дошкольными видами

деятельности, то развитие происходит скорее по типу амплификации. Формируются новообразования дошкольного возраста, прежде всего, наглядно-образное мышление и произвольность. Ориентированность на раскрытие индивидуальности ребенка, по-видимому, способствует меньшему принятию сверстниками.

Сравнение сформированности параметров готовности к школе детей, воспитанных в разных дошкольных образовательных средах, позволило проверить гипотезу, о том, что развивающий потенциал традиционной и развивающей дошкольных образовательных сред по-разному проявляется в формировании личностного, волевого и умственного компонентов психологической готовности к школе.

Сопоставление компонентов готовности выявило различия в ее *личностной* и *волевой* составляющих (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$).

Развитие коммуникативных навыков выше у дошкольников, воспитывавшихся по программе «Развитее»: на уровне тенденции они более активно взаимодействуют с педагогом (среднее значение 49,33, у воспитанников «Типовой программы...» 41,50; $p = 0,088$), готовы просить о помощи и оказывать ее (среднее значение 52,74, у воспитанников «Типовой программы...» 37,08, $p = 0,001$), согласовывать замысел с партнерами (среднее значение для воспитанников «Развития» 51,13, «Типовой программы...» 38,73, $p = 0,008$). Однако, как было указано при анализе вариантов психологической готовности, воспитанники «Типовой программы...» часто более принимаемы сверстниками. Развитость навыков коммуникации у детей, воспитанных в развивающей среде, спроектированной на основе программы «Развитие» может объясняться насыщенностью ее содержания моментами активизации сотрудничества, когда дошкольникам необходимо согласовать свои действия, чтобы успешно провести эксперимент, придумать продолжение истории, создать постройку и т.п. Содержание «Типовой программы», направленное на социализацию, включает усвоение норм в ходе непосредственной трансляции их воспитателем. Критерий оценки привлекательности сверстников становится более формализованным, что,

на наш взгляд, помогает объяснить преобладание среди детей, принимаемых в группе, ее воспитанников. Таким образом, различия в социальной готовности к школе во многом могут быть объяснены спецификой развивающего потенциала развивающей и традиционной образовательных сред.

Эмоциональное развитие детей, воспитывавшихся по программе «Развитие» (среднее значение 52,64) характеризуется тем, что они чаще, чем дети, воспитанные по «Типовой программе...» (среднее значение 37,18), чувствуют настроение сверстника и готовы оказать ему эмоциональную поддержку ($p=0,001$).

Развитие представлений о себе значимо выше у детей, чья образовательная среда определялась программой «Развитие» (для них среднее значение 55,27, для тех, кто воспитывался по «Типовой программе...» 34,50, $p=0,000$).

Наравне с особенностями построения сотрудничества, этому может способствовать усвоение содержания специального раздела, направленного на познание ребенком своих физических и эмоциональных проявлений, чувств окружающих, выражение своего настроения в культурно принятой форме («Развитие представлений о себе и окружающем мире»). Важно также отметить, что общая направленность программы подразумевает, наряду с социализацией, индивидуализацию воспитанников. Дошкольникам предоставляется значительная свобода в выборе способа разрешения проблемных ситуаций, поощряется оригинальность в творчестве, учитывается индивидуальный темп и другие особенности психики. В силу данного подхода, по-видимому, дошкольник сталкивается с необходимостью в большей степени рефлексировать свои желания, возможности и их ограничения. Направленность содержания традиционной образовательной среды на социализацию, без акцента на индивидуализации, не в полной мере обладает советующим развивающим потенциалом в отношении развития самосознания ребенка и его представлений о себе.

Уровень *волевой готовности* значимо выше у детей, чья образовательная среда проектировалась на основе программы «Развитие». Их умение следовать

правилу и соблюдать инструкцию взрослого имеет среднее значение 50,38. Для детей, воспитывавшихся по «Типовой программе...», это значение 38,06, ($p = 0,016$). Способность сдерживать агрессивные реакции оказалась выше у детей, воспитывавшихся по программе «Развитие» (среднее значение 50,37), чем у детей, воспитанных по «Типовой программе...» (среднее значение 39,51, при $p=0,017$).

На наш взгляд, относительно более высокому уровню развития произвольности способствует развивающий потенциал программы «Развитие», основанный на целенаправленном развитии универсальной опосредствующей способности, а также использование потенциала игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Анализ значимых различий показал, что дети, воспитанные в развивающей образовательной среде, определяемой реализацией программы «Развитие» имеют более высокий **уровень** психологической готовности, чем дети, воспитанные по «Типовой программе...» (среднее значение 31,74 и 20,30 соответственно, $p=0,007$).

Четвертая глава «Изучение психологической адаптации к школе у первоклассников, воспитывавшихся до школы в различных образовательных средах» содержит описание гипотезы, цели, выборки, методов исследования и анализа результатов. В ней дается характеристика компонентов, уровней и вариантов психологической адаптации к школе обследованных первоклассников, сравнение психологической адаптации к школе детей, воспитывавшихся в образовательных средах, спроектированных на основе реализации образовательных программ «Развитие» и «Типовая программа...».

В этой части исследования приняли участие дети, обследованные на первом этапе, а также еще 277 первоклассников. Всего обследовано 347 детей младшего школьного возраста (182 мальчика и 165 девочек), воспитывавшихся до школы в различных образовательных средах. Дети, посещавшие до школы детский сад (по программе «Развитие», «Тинок», «Истоки», «Типовая программа» и др.), составили 80,5 % выборки; получившие домашнее воспитание – 19,5 %.

Использованы методы опроса, социометрической процедуры, экспертной оценки, тестирования, проективные методы.

Для выявления мотивационного компонента использованы инструменты, направленные на диагностику преобладающего мотива учения, предпочтения уроков учебного и не учебного типа, степени удовлетворенности посещением школы и выраженности учебного мотива.

Для определения социального компонента использованы методики, направленные на диагностику способности к кооперации и сотрудничеству со сверстниками; принятия одноклассниками; умения взаимодействовать с учителем и сверстниками.

Эмоциональное отношение к школе, как индикатор успешности процесса адаптации, исследовалось посредством изучения выраженности положительных и отрицательных эмоций, тревоги, страха в рисунке; выраженности тревоги в ситуации контроля, взаимодействия с педагогом и сверстниками; уровня самооценки;

Для исследования волевого компонента изучались показатели самоконтроля и успеваемости, полученные в ходе опроса учителей.

Характеристика компонентов

Благополучие **мотивационного компонента** адаптации демонстрируют от 27,8 % до 64,4 % в зависимости от показателя. Менее половины первоклассников хотят ходить в школу ради поучения знаний от учителя и перехода на новую ступень социального развития. Учебная ситуация является для них центральной и имеет самостоятельную привлекательность.

Отмечается замещение позиционного мотива социальным (41,2 %). Представляется, что многие современные родители склонны транслировать ребенку не вполне понятный для него смысл учения, заключающийся в получении высшего образования, достижении высокого экономического положения. Непосредственный же переход на следующую возрастную ступень, ценность освоения роли школьника не преподносятся как привлекательные.

Социальный компонент характеризуется благополучными отношениями

со сверстниками большинства респондентов: высокий уровень освоения навыков кооперации (у 66,7 %), уверенность, что имеют много друзей (71,8 %), высокую самооценку по шкале «дружба» (52,9 %), нейтральное (33,9 %) и положительное (30,0 %) переживание ситуации контакта с одноклассниками. Тем не менее, высоко принимаемыми в качестве друга, партнёра по учебной или игровой деятельности являются немногие, что представляется характерным для периода формирования учебного коллектива в начале учебного года. Освоение коммуникации с учителем менее благополучно: взаимодействие с ним вызывает тревогу (80,1 %), обращение к нему не затруднено лишь для трети респондентов (36,5 %). Наиболее распространен, независимо от дошкольной образовательной среды, профиль социальной адаптации, при котором комфортное и эффективное сотрудничество со сверстниками сочетается с высокой тревогой по отношению к педагогу (75,4 %).

Объяснение двойственности социального компонента адаптации может быть связано с центральным местом учителя в социальной ситуации развития первоклассника, значением оценки в формировании представления о собственной успешности ребенка в роли ученика. Сотрудничество со сверстниками, с одной стороны, хорошо освоено в дошкольном детстве, с другой – относительно менее значимо для первоклассника.

Эмоциональный компонент адаптации характеризуется тревогой в ситуации контроля (61,0 %) и взаимодействия с учителем (80,1 %) при нейтральном и позитивном восприятии одноклассников (63,9 %), что свидетельствует о высоком уровне эмоционального напряжения первоклассников. Данная характеристика тесно связана с успешностью освоения учебного сотрудничества и рассмотрена и как параметр социального компонента адаптации.

Рисунки детей о школе говорят о преобладании позитивного эмоционального состояния первоклассников (75,5 %). Однако лишь 28,0 % из них включают изображение автора и могут свидетельствовать об успешном освоении нового эмоционального пространства.

У большинства детей преобладает высокая и средняя самооценка по всем показателям. Показано, что она связана с успешностью в школе и оценкой учителя. Представления педагогов об уровне развития связаны с самооценкой интеллекта ($r=0,547^{**}$), роста ($r=0,419^*$), внешней привлекательности ($r=0,409^*$) и счастья ($r=0,463^*$) первоклассника. Представление ребенка о себе как о хорошем ученике связано с успешностью построения сотрудничества с педагогом ($r=0,410^*$), его оценкой успешности освоения учебного содержания ($r=0,415^*$), выраженностью положительного эмоционального состояния в рисунке «Я в школе» ($r=0,371^*$) и с представлением ребенка о том, что у него много друзей в классе ($r=0,401^{**}$).

Благополучие **волевого компонента** адаптации характерно для половины респондентов. Они способны контролировать свое поведение на уроке (56,8 %), слушать учителя и выполнять его задания (51,4 %), демонстрируют высокую успеваемость (44,6 %). По мнению учителей, наибольшие трудности вызывает понимание и следование инструкции.

Важной характеристикой вхождения ребенка в новую социальную ситуацию развития выступили **представления педагогов об успешности психологической адаптации**.

Благополучие **мотивационного компонента** положительно коррелирует с представлением педагогов об успешности освоения ребенком различных сторон школьного обучения. Высоко мотивированные дети, желающие посещать школу, изучать дисциплины учебного типа, в представлении учителей успешнее осваивают программу, более способны слушать учителя ($r=0,316^*$), контролировать свое поведение на уроке ($r=0,612^{**}$), взаимодействовать с педагогом ($r=0,409^{**}$) и сверстниками ($r=0,340^*$).

Социальный компонент адаптации, на наш взгляд, состоит в сложных связях с представлениями педагогов. Высокостатусные дети, по мнению учителя, умеют строить взаимоотношения со сверстниками и имеют высокий уровень общего развития. Нам представляется, что здесь проявляется как адекватное понимание педагогом социометрического статуса ребенка, так и влияние оценки

учителя на отношении сверстников. Нашу точку зрения подтверждает и наличие корреляции между показателями эмоционального благополучия и представлениями педагога об уровне развития ребенка, а также о его умении взаимодействовать со сверстниками. Так, первоклассники, которых учитель видит развитыми, значительно более уверены в себе, считают себя умными ($r=0,517^*$), красивыми ($r=0,409^*$). Проявление эмоционального неблагополучия, тревожности, коррелирует с представлением учителей о трудностях в общении с одноклассниками ($r=0,265^*$).

Можно предположить, что представление педагогов об успешности адаптации и другие ее показатели имеют неоднозначную связь. Мнение учителей о благополучии адаптации основывается, по большей части, на адекватности и силе мотивационного компонента. В то же время, оно оказывает влияние на эмоциональное принятие ребенком школы, желание ее посещать, статус в группе сверстников, самооценку, на то, как строится учебное сотрудничество.

В сочетании с данными, полученными при анализе самооценки первоклассников, правомерным представляется вывод о решающей роли педагога и его оценки в переживании ребенка, связанном с освоением новой социальной ситуации развития.

Обобщение данных, характеризующих различные компоненты адаптации, позволило выделить пять **уровней ее благополучия**. Наиболее распространен уровень выше среднего (у 40,7 %), наименее - низкий уровень (1,8 % выборки). Большее благополучие адаптации характерно для первоклассников, воспитывавшихся до школы по программе «Развитие» (среднее значение=88,19). Меньшее – по «Типовой программе...» (среднее значение=67,94; $p=0,006$) (критерий Манна-Уитни, $p<0,05$).

Наиболее тесная связь уровня адаптации выявлена со сформированностью основных компонентов учебной деятельности: высокой учебной мотивацией, принятием учебной задачи, умением слушать учителя, контролировать свое поведение. Следующим по значению коэффициенту корреляция выступила связь с самооценкой, в особенности с такими существенными ее показателями как

представление о себе как о счастливом человеке и хорошем ученике. Уровень адаптации связан со сформированностью таких компонентов социального развития, как учебное сотрудничество и принятие одноклассниками.

Благополучие психологической адаптации к обучению в школе демонстрирует неоднозначную связь с эмоциональным состоянием ребенка, переживанием тревоги (см. рис.1).

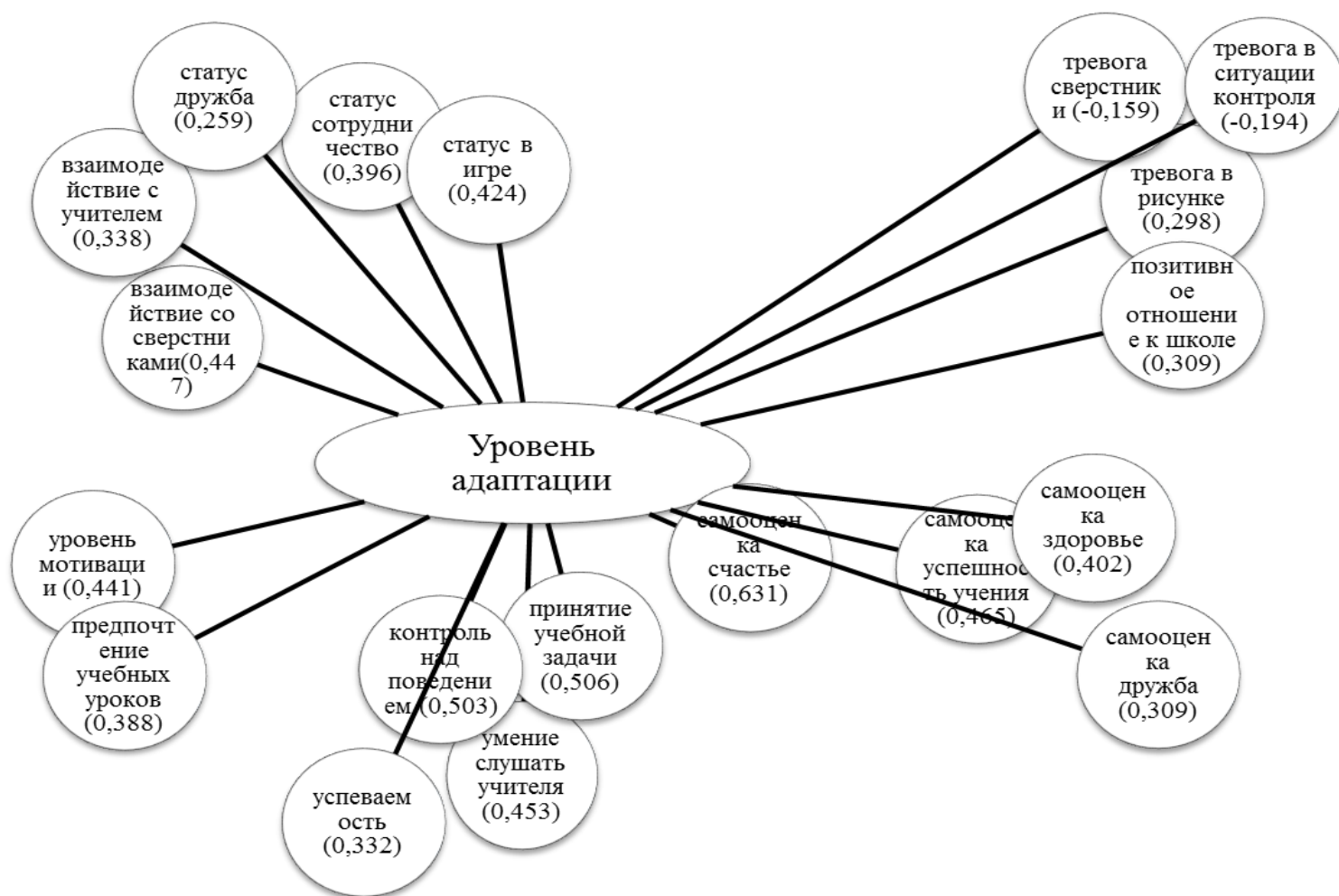


Рис. 1. Связь уровня благополучия адаптации с ее компонентами

Таким образом, полученные данные дают основания говорить, что успешность адаптации характеризуется, в первую очередь, овладением первоклассником различными компонентами учебной деятельности, т.е. вхождение в новую социальную ситуацию развития определяются овладением ведущей деятельностью.

Успешность освоения новой социальной ситуации развития, на наш взгляд, оказывает существенное влияние на формирование самосознания ребенка, в

частности – самооценку именно в период адаптации.

Эмоциональное состояние первоклассников не демонстрирует однозначной связи с уровнем адаптации. С одной стороны, выраженная тревога противоречит благополучной адаптации, с другой – нечувствительность к оценке учителя, низкая значимость его фигуры говорит о несформированности позиции школьника, т.е. неблагополучии адаптации.

Выделены **варианты** психологической адаптации («благополучный», «тревожный» и «незрелый»). Наиболее представленным вариантом стал «благополучный», характеризующийся высоким уровнем учебной мотивации, принятием сверстниками и толерантностью к ситуации контроля и взаимодействия со сверстниками, умеренной тревогой при взаимодействии с учителем. Воспитанники «Типовой программы» демонстрируют данный вариант адаптации в 50,7 % случаев, программы «Развитие» - в 71,8 % случаев.

Для «тревожного» варианта характерен низкий социометрический статус, высокая тревожность при выраженном учебном мотиве. Среди детей, воспитывавшихся по «Типовой программе», «тревожный» вариант встречается в 32,0 % случаев; по программе «Развитие» - в 20,5 % случаев.

Наиболее редкий вариант адаптации, «незрелый», сочетает в себе несформированность учебной мотивации, отсутствие тревоги в ситуации взаимодействия с педагогом и средний социометрический статус. Его представленность среди выпускников «Типовой программы» – 17,3 %, программы «Развитие» - 7,7 %.

Сравнение психологической адаптации к школе детей, чья образовательная среда включала или не включала посещение детского сада, показало, что пребывание в дошкольной образовательной среде детского сада благотворно сказывается на мотивационном, эмоциональном и волевом компонентах адаптации.

Дети, посещавшие детский сад, значительно чаще (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$) имеют выраженную учебную **мотивацию** (средние значения 63,81 и 29,84, соответственно, $p = 0,003$). Не посещавшие - в меньшей степени

ориентированы на учение и освоение роли школьника, чаще имеют игровую и внешнюю мотивацию. **Эмоциональный компонент** адаптации также более благополучен у посещавших детский сад: их рисунки чаще демонстрируют положительное отношение к школе (среднее значение 118,01, для не посещавших 87,14; $p = 0,007$), низкий уровень тревоги (среднее значение 92,36, для не посещавших 118,02; $p = 0,011$). **Волевой компонент**, косвенно отражающийся в оценке учителем уровня развития, выше у первых (44,67), чем у вторых (31,74; $p = 0,046$).

Пребывание в среде, насыщенной различными формами сотрудничества с детьми и педагогами, опыт следования общим для всех правилам, снижает ощущение неопределенности, способствует принятию позиции школьника и облегчает вхождение в новую социальную ситуацию развития. Влияние семьи как значимого контекста социальной ситуации развития на развивающий потенциал образовательной среды ограничено недостатком опыта сотрудничества с социальным взрослым и группой сверстников. Оставаясь, безусловно, важнейшим фактором развития ребенка, влияние семейной ситуации, в данном исследовании, не входит в круг рассматриваемых переменных. Таким образом, мы имеем основание говорить о благотворном влиянии посещения детского сада на дальнейшую психологическую адаптацию к школе.

Сопоставление психологической адаптации к школе детей, чья образовательная среда включала посещение детского сада, реализующего «Типовую программу...» и программу «Развитие», выявило значимые различия в мотивационном, социальном, эмоциональном и волевом компонентах адаптации (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$).

Адаптация к школе детей, воспитанных в образовательной среде, спроектированной на основе программы «Развитие», отличается большим благополучием **мотивационного компонента**. Это выражается в предпочтении уроков учебного типа игре ($p = 0,023$, средние значения 60,08 и 42,04 соответственно) и пребыванию дома ($p = 0,048$, средние значения 84,27 и 70,28), в большей готовности идти утром в школу и частом изображении учебной

ситуации в рисунках ($p=0,04$, средние значения 86,21 и 71,29 соответственно).

Мы полагаем, что это связано с тем, что в данной программе стимулирование познавательной активности выделено как отдельная задача, решаемая через развитие ее динамического и содержательного компонентов, самостоятельный поиск их решений с использованием освоенных мыслительных средств, создание проблемных ситуаций.

Социальный компонент адаптации также различается у рассматриваемых групп детей. Более благополучен он у тех, кто воспитывался в традиционной образовательной среде. Эти дети чаще принимаются сверстниками ($p=0,004$, средние значения 86,83 для «Типовой программы» и 64,83 для «Развития»), меньше тревожатся в ситуации взаимодействия с ними ($p=0,043$, средние значения 6,62 и 83,06).

На наш взгляд, этому способствует ориентация программы на социализацию дошкольников: формирование навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, знакомство с широким кругом социальных задач, норм и правил поведения, решаемых внутри соответствующих образовательных областей.

Эмоциональный компонент адаптации детей, воспитывавшихся в развивающей и традиционной образовательной среде, различается отношением к фигуре учителя. Так, у первых фигура учителя чаще вызывает тревогу, они хотят видеть его менее строгим ($p=0,003$, средние значения удовлетворенности взаимодействием с учителем 61,83 и 80,03 и соответственно). Тем не менее, для них характерна положительная эмоциональная окрашенность рисунка о школе и низкая тревога в ситуации контроля и проверки ($p=0,054$, средние значения=63,53 для «Типовой программы» и 77,8 для «Развития»).

По-видимому, это связано с реализацией личностно-ориентированной модели развивающей дошкольной образовательной среды. Дети оказываются незнакомы с авторитарными педагогическими мерами, распространенными в современной школе. В сочетании с особенно высокой учебной мотивацией и значимостью оценки педагога это приводит к повышенной тревожности в

отношении учителя. Положительное отношение этих детей к ситуации контроля и проверки связано с привлекательностью новых интеллектуальных задач. Знание социальных норм и правил поведения, ориентация на авторитетного взрослого облегчает детям, воспитанным по «Типовой программе...», освоение учебного сотрудничества с учителем.

Установлено, что выпускники программы «Развитие» демонстрируют более высокий **уровень** адаптации, чем выпускники «Типовой программы» (средние значения=88,19 и 67,94 соответственно; $p=0,006$). В обеих дошкольных образовательных средах большинство детей демонстрируют «благополучный» **вариант** адаптации, причем выпускники программы «Развитие» - чаще.

Совокупное благополучие мотивационного, волевого и части эмоционального компонента психологической адаптации, продемонстрированное воспитанниками программы «Развитие» свидетельствует о ее комплексном развивающем потенциале. В то же время, «Типовая программа» обладает скорее парциальным развивающим потенциалом, определившим благополучие социального компонента адаптации ее выпускников.

Пятая глава «Обсуждение результатов исследования» содержит осмысление полученных ранее данных о психологической готовности и адаптации к школе обследованных детей, сопоставление компонентов и уровней психологической готовности и адаптации, а также вывод о подтверждении выдвинутых гипотез.

Анализ связи компонентов показал, что **умственная готовность** к обучению в школе положительно связана с благополучием мотивационного компонента адаптации. Дошкольники, обладающие развитым словарным запасом, высоким уровнем математических способностей и логического мышления, понимающие количественные и качественные отношения, с радостью идут в школу, предпочитают уроки переменам, обладают адекватной мотивацией. Интересным представляется факт, что умственная готовность не показала значимой связи с успешностью других параметров адаптации, что подтверждает определяющее значение именно личностной готовности в формировании

позиции школьника и успешного овладения компетенциями, необходимыми для реализации учебного сотрудничества и самостоятельной учебной деятельности.

Анализируя **личностную готовность** к школе, мы обнаружили, что уровень *мотивации* дошкольников положительно связан с мотивационным и социальным компонентами адаптации. Дети с более выраженной школьной мотивацией с удовольствием ходят в школу, чтобы учиться ($r = 0,326^*$), симпатизируют одноклассникам. Представляется интересной отрицательная связь мотивационной готовности с удовлетворенностью общением с учителем ($r = -0,309^*$). Первоклассники, испытывавшие до школы сильное желание учиться, хотят видеть учителя менее строгим. Данное неоднозначное наблюдение имело место выше. Предположительно, оно может быть истолковано как следствие особой значимости социального взрослого. Его строгость не дает высокомотивированным первоклассникам подтверждения их успешности в новом статусе ученика.

Эмоциональная готовность связана с дальнейшей адаптацией: дети, чаще проявлявшие в дошкольном детстве сочувствие, ориентацию на мнение других, в школе более склонны к критической оценке своих умственных способностей ($r = -0,484^*$). Такие дети обладают развитым эмоциональным интеллектом, что часто сопровождается развитием рефлексии и более дифференцированной самооценкой. Они соотносят свой уровень умственного развития со знаниями взрослого (учителя и родителей), своими будущими возможностями. В сравнении с ними, сегодняшние достижения кажутся им незначительными.

Социальная готовность к школе связана с социальным, эмоциональным, волевым компонентами адаптации и успешностью освоения программы. Ориентация ребенка на взрослого, умение выстраивать с ним отношения оказались наиболее существенным параметром успешной адаптации ребенка к школе. Он помогает ребенку, по оценке учителей, соблюдать правила и контролировать свое поведение ($r = 0,382^*$) (волевой компонент), высоко оценивать себя как хорошего ученика ($r = 0,455^*$) (эмоциональный компонент), быстрее осваивать учебную программу ($r = 0,385^*$). Умение общаться со

сверстниками в дошкольном детстве также способствует тому, что первоклассник считает себя успешным в учебной деятельности ($r = 0,428^*$).

Волевая готовность оказалась важным прогностическим фактором успешности школьной адаптации. Первоклассников, более способных соблюдать правила, сдерживать свои эмоциональные реакции в старшем дошкольном возрасте, учителя оценивают как обладающих более высоким самоконтролем ($r = 0,643^{**}$) (волевой компонент), легче принимающих учебную задачу ($r = 0,413^{**}$) и более успешных в освоении программы ($r = 0,397^*$), т.е. успешных в учебной деятельности и учебном сотрудничестве. Таким детям в большей мере свойственно чувствовать себя счастливыми ($r = 0,509^{**}$) (эмоциональный компонент). Волевая готовность способствует благополучию эмоционального и волевого компонентов адаптации и высокой успеваемости первоклассника.

Отдельно хочется отметить отрицательную связь между готовностью дошкольников согласовывать замысел с товарищами ($r = -0,538^{**}$), эмпатией ($r = -0,484^*$) и самооценкой умственного развития. Дети, способные к эмпатии, становясь первоклассниками, невысоко оценивают свой интеллект. Они объясняют это тем, что еще много не знают, чему надеются в ближайшее время научиться.

Выявлены связи между **уровнем** психологической готовности к школе и сформированностью учебного мотива, предпочтением уроков переменам, желанием видеть учителя менее строгим (коэффициент Пирсона) (см. рис.2).



Рис.2. Связь уровня психологической готовности и компонентов адаптации к школе

Наиболее тесно связана волевая и личностная готовность с социальным и эмоциональным компонентами психологической адаптации. Умственная готовность связана лишь с мотивацией к учению. Мотивационная готовность оказывает влияние на мотивационный и социальный компоненты школьной адаптации. Высокая социальная готовность зачастую сопутствует благополучию адаптации, проявляющемуся в высокой успеваемости, способности к самоконтролю. Субъективная сторона адаптации к школе, отраженная в представлении ребенка о том, что он успешно справляется с учебной деятельностью и в обобщенном ощущении себя счастливым, в наибольшей степени связана с такими показателями готовности к школе, как умение выстраивать взаимодействие с педагогом и сверстниками, сдерживать агрессивные проявления и оказывать помощь.

Итак, выявлена сложная и неоднозначная связь психологической готовности к школе и адаптации к ней, опосредованная кардинальной сменой социальной ситуации развития при переходе от дошкольной к школьной ступени образования. Подготовка к обучению в школе в старшем дошкольном возрасте оказывает влияние, но не определяет успешность психологической адаптации к ней.

Заключение содержит основные результаты работы, представленные в виде следующих **выводов**:

1. Теоретический анализ показал, что развивающий потенциал дошкольной образовательной среды, проектируемой на основе образовательной программы, раскрывается как в психологической готовности дошкольника к обучению в школе, так и в успешности адаптации к школе, перехода на следующий возрастной этап и освоения новой социальной ситуации развития.

Показано, что существует различие в развивающем потенциале развивающих и традиционных образовательных сред. В качестве сущностных отличий развивающей дошкольной образовательной среды, спроектированной на основе программы «Развитие», выделяются приоритет формирования универсальной опосредствующей способности и познавательной активности,

учет индивидуальных особенностей, партнерский способ построения сотрудничества с взрослым, вариативность образовательного содержания. Для традиционной среды, спроектированной на основе «Типовой программы...», характерны ориентация на подготовку детей к школе, социализация через трансляцию педагогом знаний и норм, единый характер требований и образовательного содержания.

2. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что развивающий потенциал традиционной и развивающей дошкольных образовательных сред, определяющийся таким параметром проектирования среды, как реализуемая программа, по-разному проявляется в формировании компонентов психологической готовности к школе. Дети, воспитанные в условиях реализации развивающей дошкольной образовательной среды, демонстрируют высокий уровень сформированности личностной и волевой готовности к школе. Это объясняется направленностью образовательной среды на амплификацию развития, развитие универсальной опосредствующей способности, учет индивидуальных особенностей ребенка. Дошкольники, воспитанные в традиционной образовательной среде, демонстрирует сформированность отдельных элементов психологической готовности к школе: высокий уровень принятия сверстниками и развития словесно-логического мышления. На наш взгляд, это обуславливается направленностью среды на социализацию и подготовку к школе.

3. Нашла эмпирическое подтверждение гипотеза о том, что развивающий потенциал традиционных и развивающих дошкольных образовательных сред, определяющийся таким параметром проектирования среды, как реализуемая программа, по-разному проявляется в благополучии различных параметров психологической адаптации к обучению в первом классе школы. Показано, что дети, посещавшие детский сад, демонстрируют большее благополучие мотивационного и эмоционального компонентов в сравнении с адаптацией первоклассников, не посещавших детский сад. Это связано с развивающим

потенциалом детского сада, подразумевающим сотрудничество с взрослым и группой сверстников. Адаптация первоклассников, воспитанных в развивающей дошкольной образовательной среде, характеризуется сформированностью мотивационного и волевого компонентов, что объясняется пролонгированным развивающим потенциалом данной среды, направленной на амплификацию, развитие познавательной активности и овладение опосредствованием. Воспитанники традиционной дошкольной образовательной среды демонстрируют сформированность социального компонента, эффективность сотрудничества первоклассника с педагогом и сверстниками, что связано с ее развивающим потенциалом, направленностью на социализацию, знание норм и правил.

4. Существует нелинейная связь сформированности структурных компонентов психологической готовности и компонентов адаптации к школьному обучению. Успешность психологической адаптации к школе опосредуется готовностью ребенка к учебному сотрудничеству с учителями и сверстниками, содержанием и характером учебного сотрудничества, предлагаемого педагогом. Уровень социальной готовности ребенка к школе выступает существенным условием эффективности школьной адаптации, находя отражение в высоком уровне мотивационного, социального и эмоционального компонентов адаптации.

5. Продемонстрирована роль принципа вариативности в построении дошкольного образования, ведущего в связи с необходимостью учета индивидуальности ребенка при выборе и проектировании условий воспитания и развития.

6. Наиболее часто сформированными являются такие компоненты психологической готовности к школе как умственная готовность, навыки взаимодействия со сверстниками, представления о себе, умение сдерживать агрессивные проявления. Затруднения вызывают установление отношений сотрудничества с педагогом и аргументации своего мнения.

7. Количественный анализ позволил выявить уровни психологической

готовности к школе, наиболее широко представленным из которых является уровень выше среднего, наименее – низкий уровень.

8. Качественный анализ позволил выделить три варианта психологической готовности. «Акселерационно-социализированный» чаще встречается у детей, чья дошкольная образовательная среда определялась традиционной образовательной программой. «Амплификационный» чаще встречается у детей, воспитывавшихся в развивающей дошкольной образовательной среде. «Незрелый» встречается крайне редко в обеих дошкольных образовательных средах.

9. Наиболее распространенными трудностями адаптации являются высокая тревога в ситуации взаимодействия с учителем, неумение обратиться к нему, несформированность учебной мотивации

10. Количественный анализ позволил выделить уровни психологической адаптации, самым распространенным из которых оказался уровень выше среднего, самым редким – низкий. Более благополучно адаптируются дети, воспитанные до школы в образовательной среде, спроектированной на основе программы «Развитие».

11. Качественный анализ позволил выделить варианты психологической адаптации: «благополучный», «тревожный» и «незрелый». Адаптация большинства респондентов соответствует первому варианту, однако среди воспитанников развивающей образовательной среды, спроектированной на основе программы «Развитие», он встречается чаще, «Типовой программы» - реже.

12. Благополучие психологической адаптации к школе наиболее тесно связано со сформированностью основных компонентов учебной деятельности: высокой учебной мотивацией, принятием учебной задачи, умением слушать учителя, контролировать свое поведение.

Основное содержание диссертационной работы отражено в 10 научных публикациях (общий объем - 3,4 п.л., авторский вклад 2,8 п.л.).

**Публикации в ведущих научных журналах и изданиях перечня ВАК
Министерства образования и науки РФ:**

1. Нисская, А.К. Особенности адаптации к школе современных первоклассников / А.К. Нисская // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия «Психологические науки» – 2012. - №3. – С. 55-62 (0,6 п.л.).

2. Нисская, А.К. Дошкольная образовательная среда как фактор психологической адаптации ребенка к школе / А.К. Нисская // Вестн. Тверского гос. ун-та. – 2012. - №15. – С. 273-278 (0,3 п.л.). ИФ РИНЦ 0,008.

3. Нисская, А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе / А.К. Нисская // Психологические исследования [электронные ресурс]. – 2012. - Т. 5. - № 23. – С. 8. <http://psystudy.ru> (0,8 п.л.). ИФ РИНЦ 0,299.

Научные публикации в других изданиях:

4. Нисская, А.К. Развиваем произвольность и внимание – важнейшие новообразования дошкольного возраста / А.К. Нисская, Н.С. Денисенкова // Современное дошкольное образование. – 2010. - № 3. – С. 74-78 (0,4 п.л./0,2 п.л.).

5. Нисская, А.К. Проектная деятельность как элемент образовательной среды. Влияние на становление самооценки / А.К. Нисская, Н.С. Варенцова // Современное дошкольное образование. – 2011. - № 4. – С. 50-55 (0,3 п.л./0,2 п.л.).

6. Нисская, А.К. Специфика адаптации к обучению в школе в условиях вариативного дошкольного образования / А.К. Нисская // Материалы XVIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2011». Секция «Психология». М.: МГУ, 2011. (0,1 п.л.).

7. Нисская, А.К. Большой шаг маленького человека. Проблемы адаптации к школе / А.К. Нисская, Н.С. Денисенкова, // Современное дошкольное образование. – 2012. - № 4. – С.72-75 (0,4 п.л./0,2 п.л.).

8. Нисская А.К. Дошкольная образовательная среда как фактор психологической адаптации ребенка к школе / А.К. Нисская // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское

психологическое общество», Москва 14-18 февраля 2012. Т. 1. – М.: РПО, 2012. – С. 152-153 (0,1 п.л.).

9. Нисская, А.К. Образовательная среда как часть современной социальной ситуации развития ребенка / А.К. Нисская // Материалы XIX Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2012». Секция «Психология». М.: МГУ, 2012. (0,1 п.л.).

10. Нисская, А.К. Влияние образовательной среды, как составной части социальной ситуации развития, на становление общих способностей детей / А.К. Нисская, Н.С. Денисенкова // Личность как предмет классической и неклассической психологии: материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского, Москва 13-17 ноября 2012. – М.: РГГУ, 2012. – С. 13-15 (0,2 п.л./0,1 п.л.).