

Локалова Н.П., Никонова Л.И. Становление интеллектуально-личностной системы старших дошкольников как показатель психологической готовности к школьному обучению



English version: [Lokalova N.P., Nikonova L.I. Development of cognitive-personality system in senior preschoolers as a measure of psychological school readiness](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Исследовались особенности и динамика становления внутренней структурной организации когнитивной и личностной подсистем дошкольников (N = 138). Показано, что в условиях целенаправленного воздействия на когнитивную сферу дети экспериментальной группы значительно больше продвинулись в интеллектуальном и личностном развитии по сравнению со своими сверстниками из контрольной группы. Под влиянием экспериментальных воздействий на когнитивную сферу количество и теснота связей исследуемых показателей уменьшаются; системная дифференциация свидетельствует об эффективности процессов развития. В обычных условиях дошкольного учреждения (контрольная группа) к концу опытного периода выявлен, наоборот, рост взаимосвязанности исследуемых показателей («лже-интеграция»), что свидетельствует о сравнительно низком уровне сформированности когнитивно-личностной системы. Результаты дают основание говорить о том, что в предшкольный период целенаправленное когнитивное развитие, осуществляемое в ситуации комплексного воздействия ряда факторов, адресованных к личности старших дошкольников, обеспечивает формирование достаточно высокого уровня познавательно-личностной готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, дошкольный возраст, программа когнитивного развития, закон системной дифференциации, умственное развитие, личностное развитие

Проблема психологической готовности к школьному обучению уже более 60 лет, с момента ее формулирования А.Н.Леонтьевым, занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке и постоянно привлекает к себе внимание многих исследователей.

Эта проблема приобрела особую важность и актуальность в настоящее время в условиях резкой смены социально-экономической ситуации в российском обществе. Это связано, прежде всего, с тем, что проблема готовности ребенка к усвоению школьных знаний далеко выходит за рамки частной проблемы возрастной и педагогической психологии и значимо вписывается в общий контекст глобальной проблемы человеческого фактора, являющегося движущей и преобразующей силой в любом обществе.

Психологическая готовность к школьному обучению в современных условиях

Рассмотрим, чем обусловлен особый интерес общества к проблеме психологической готовности к школьному обучению в современных условиях. Мы полагаем, что эту проблему следует рассматривать, непременно учитывая сложившуюся в нашем обществе социально-экономическую ситуацию, обусловившую качественные изменения (психологические, психофизиологические, личностные) современного ребенка.

С точки зрения возрастной психологии, психологическая готовность к школьному обучению в возрасте 6–7 лет является естественным и закономерным следствием полноценного проживания ребенком дошкольного периода. Важная роль в возникновении этого новообразования принадлежит игровой деятельности и другим видам дошкольных занятий (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, Н.Н.Поддьяков).

Однако глобальные преобразования в нашем обществе существенно изменили социальную ситуацию развития детей и, следовательно, их самих. Ребенок XXI века, живущий и развивающийся в условиях значимых изменений общества, стал качественно другим по сравнению со своими сверстниками, жившими два десятилетия назад, то есть имеют место реальные изменения детства [Фельдштейн, 2010].

Как выявлено в ряде исследований, в подавляющем большинстве современные дети 6–7 лет к началу школьного обучения оказываются психологически не готовыми к нему. Они не готовы к личностному принятию школьной действительности и систематическому осуществлению сложной интеллектуальной деятельности. Следствием этого является низкий уровень усвоения предметных знаний и умений, отрицательное отношение к учению, различные отклонения в эмоциональной сфере, девиантное и асоциальное поведение.

Каковы же причины, оказывающие негативное влияние на процесс естественного развития ребенка, недостатки которого в предшкольный период проявляются в виде психологической неготовности к школьному обучению? Чтобы исчерпывающе ответить на этот вопрос, необходимо дальнейшее глубокое и всестороннее изучение новых характеристик процесса развития современного ребенка. Однако уже теперь, опираясь на ряд работ исследователей детства, можно назвать некоторые факторы, обуславливающие качественные особенности современного дошкольника, и факты, свидетельствующие о неблагоприятных явлениях в психологическом развитии будущих школьников. К их числу можно отнести следующие.

1. Современные дети, по сравнению с детьми 80–90-х гг. XX века, живут в условиях сильнейшего информационного влияния, которое имеет не только положительные (расширение кругозора, получение новых знаний о природе и обществе), но и отрицательные стороны (агрессивность информационной среды, ее чрезмерность, отсутствие учета возрастных особенностей детей).
2. Постепенное замещение дошкольных видов деятельности занятиями учебного типа, содержанием которых является преждевременное обучение старших дошкольников школьным умениям – читать, писать и считать. В связи с этим у современных детей остается все меньше времени и возможностей для игры, а потому снижается роль игровой деятельности как обеспечивающей их полноценное психическое развитие [Смирнова, Гударева, 2004]. Это, в свою очередь, препятствует нормальному формированию у них учебной школьной мотивации.
3. Особенности хода биологического созревания детей на современном этапе эволюционных преобразований. В течение нескольких последних десятилетий говорилось о процессе акселерации (ускорении) развития. В связи с этим традиционный кризис 7 лет, появление которого служит одним из показателей готовности ребенка к школе, стал наступать раньше – в 5,5–6 лет. На современном же этапе развития человека процесс акселерации сменяется обратным процессом – деселерацией (замедлением развития). Предшкольный скачок в психическом развитии возникает у детей на 1,5–2 года позже – в возрасте 7,5–8 лет [Рудкевич, 2005]. Поэтому теперь, приходя в школу даже в 7-летнем возрасте, дети, не пройдя необходимый путь биологического развития в целом и физиологического развития мозга в частности, оказываются не готовыми к ней и психологически, испытывая значительные трудности в процессе адаптации к требованиям школы и условиям учебного процесса.
4. Значительное количество детей, начинающих обучение в школе (30%), имеют минимальные

мозговые дисфункции, возникшие вследствие действия на ранних этапах жизни ряда неблагоприятных факторов (инфекционных заболеваний, черепно-мозговых травм, экологической ситуации, наследственности и др.), приводящие к временному отставанию в развитии отдельных структур мозга и, как следствие, к их функциональной неготовности к решению, в том числе когнитивных, задач, выдвигаемых в процессе обучения [Корсакова и др., 2001].

5. Резкое снижение уровня когнитивного развития детей в дошкольном возрасте в последние годы: если в 2006–2007 гг. отдельные познавательные функции у дошкольников были развиты на хорошем и среднем уровнях, то в 2009 г. их развитие оценивалось уже как среднее и крайне слабое; отмечается дефицит умственной и двигательной произвольности, неумение удерживать правило, снижение уровня детской любознательности и воображения и др. [Фельдштейн, 2010].

6. Результаты изучения степени развития различных психических функций, необходимых для овладения в скором будущем письмом и чтением, у 120 детей подготовительных групп ДООУ г. Пскова показали, что лишь 48% обследованных детей имеют достаточный уровень психологической готовности к овладению этими школьными умениями, остальные 52% составляют группу риска в связи с высокой вероятностью возникновения у них в будущем недостатков письма и чтения. Недостатки в развитии неречевого слуха выявлены у 52%; трудности с фонематическим восприятием и слухоречевой памятью – у 45%; затруднения в зрительном анализе, пространственных представлениях – у 44%; риск возникновения трудностей при письме и чтении в связи с особенностями ведущей латерализации функций (20 детей – левши, у 27 детей – смешанная латерализация) – у 39%; недостатки крупной (у 60%) и тонкой ручной (у 35%) моторики; недостатки звуковой стороны речи – у 55%; недостатки в формировании языкового анализа и синтеза – у 76%; несформированность мыслительной деятельности – у 59% обследованных детей. У большинства старших дошкольников отмечена эмоционально-личностная незрелость. Таким образом, результаты обследования детей накануне их поступления в школу свидетельствуют о недостаточном уровне, в первую очередь, их когнитивного развития [Алексеева, 2007].

Значимость проблемы психологической готовности к школьному обучению в настоящее время возрастает еще больше в связи с требованиями, которые к детям предъявляет современный школьный учебный процесс.

Как известно, в нашей стране в рамках модернизации образования в начале XXI века сформулирована новая парадигма школьного образования, возникшая в связи с новыми социально-экономическими реалиями, – компетентностная. В отличие от господствовавшей до сих пор «знаниевой» парадигмы, компетентностный подход в школьном образовании должен обеспечить не только качественное усвоение предметных знаний, но и формирование способности учащихся пользоваться ими в самых различных ситуациях (практических, бытовых, социальных).

В связи с этим важным результатом школьного образования в новых условиях должна явиться формируемая в процессе школьного обучения интеллектуальная компетентность, в первую очередь, характеризующая индивидуальные психологические ресурсы школьников [Холодная, 2008; Локалова, 2010]. С нашей точки зрения, интеллектуальная компетентность может быть сформирована только на базе высокого уровня когнитивного развития учащихся, которое целенаправленно осуществляется должно уже в предшкольном периоде.

Складывается, таким образом, парадоксальная ситуация. С одной стороны, богатое, мобильное информационное пространство, присущее современному постиндустриальному обществу, предъявляющему высокие требования к интеллектуальным способностям его членов, позволяющим эффективно адаптироваться и действовать в условиях высокоскоростных информационных изменений. С другой стороны, в силу реальных биосоциальных причин у значительной части современных детей 6–7 лет (до 85%) отмечается недостаточный уровень их когнитивного и личностного развития, что не позволяет считать их психологически готовыми к школьному обучению в целом и к усвоению знаний в новых условиях школьного образования в частности. Это заставило даже ввести новое понятие – «современные неблагополучные дети» [Семенович, 2005].

Таким образом, вышеприведенные данные позволяют заключить, что в настоящее время не следует полагаться только на естественный путь формирования психологической готовности к школьному

обучению. Становится все более ясным, что этот процесс должен контролироваться со стороны взрослых и целенаправленно осуществляться в рамках специально организованной работы. Ее содержание должно быть направлено на повышение уровня когнитивного развития и становление позитивных личностных особенностей детей, обеспечивающих формирование «внутренней позиции школьника» как критерия возникновения психологической готовности к школе [Божович, 2008].

Как же проводить такую работу, каковы направление и способы формирования психологической готовности к школьному обучению в современных условиях?

В данной статье мы представим собственные экспериментальные данные, которые показывают, что воздействия на когнитивную сферу будущих школьников с целью совершенствования их познавательной деятельности обеспечивают необходимый для успешного школьного обучения уровень интеллектуального развития детей и формирование важных личностных характеристик.

Цель исследования

Целью исследования явилось изучение воздействия на когнитивные процессы детей старшего дошкольного возраста выполнения специально подобранных познавательных задач, обуславливающих изменения во внутренней структурной организации когнитивно-личностной системы как основы их психологической готовности к школьному обучению.

Методы

Выборка

В исследовании в качестве испытуемых приняли участие дети старшего дошкольного возраста, посещающие подготовительные группы массовых дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Экспериментальная и контрольная группы были выбраны на основе естественно сложившихся десяти детских групп пяти ДОУ. В общей сложности в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 69 детей от 5 лет 7 мес. до 7 лет (33 девочки и 36 мальчиков) – средний возраст 6 лет 4 мес. Контрольная группа (КГ) была представлена также 69 дошкольниками в возрасте от 5 лет 6 мес. до 6 лет 8 мес. (32 девочки и 37 мальчиков) – средний возраст 6 лет 2 мес.

Организация исследования

План экспериментального исследования включал три основных этапа.

На первом этапе выявлялся исходный уровень когнитивного развития и личностные особенности детей (уровни школьной тревожности, эмоциональной напряженности, аффективных реакций, наличие учебно-познавательной мотивации) всех выбранных подготовительных групп ДОУ с помощью составленной нами батареи психологических методик. По результатам первичного обследования детей каждого ДОУ в качестве экспериментальной была выбрана группа детей, показавших более низкие результаты по всем или большинству диагностических заданий. Другая группа детей этого же ДОУ выступила в качестве контрольной.

Второй этап исследования состоял в проведении в течение 7 месяцев регулярных (2–3 раза в неделю) специально организованных занятий с детьми ЭГ, направленных на повышение уровня их когнитивно-личностного развития. Развивающие занятия проводились по разработанной одним из авторов данной статьи программе «120 уроков психологического развития младших школьников» [Локалова, 2008] в части «Уроки психологического развития в I классе», предназначенной для преодоления неустранимых в дошкольном периоде недостатков в когнитивном развитии детей, поступивших в I класс. Поэтому материал, адресованный первоклассникам, может быть использован в работе с детьми старшего дошкольного возраста на этапе их предшкольной подготовки.

В этот же период дети КГ, воспитанники тех же ДООУ, что и дети ЭГ, в нашем развивающем эксперименте не участвовали, но с ними воспитателями этих групп проводилась работа по общепринятым в дошкольных учреждениях программам дошкольного воспитания и обучения, направленным на формирование личности ребенка, его всестороннего развития.

На третьем этапе осуществлялась повторная диагностика уровня когнитивного развития детей и их личностных особенностей в ЭГ и в КГ, что и на первом этапе исследования.

Затем полученные результаты подвергались математико-статистической обработке, цель которой состояла в выявлении и сравнении сдвигов в когнитивном и личностном развитии старших дошкольников под влиянием специально организованных воздействий на их когнитивные процессы по указанной программе в ЭГ и в результате работы по общепринятым программам в ДООУ в КГ. Величина этих сдвигов, их характер и направление и будут характеризовать психологическую готовность детей к школьному обучению.

Методики

В соответствии с целью исследования были подобраны следующие методики.

1. Методики для изучения уровня развития когнитивной сферы старших дошкольников (8 показателей):

- ориентационный тест школьной зрелости А.Керна – Я.Йирасека [Диагностика психического ... , 1978];
- методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7 лет – МЭДИС [Аверина и др., 1994];
- методики для диагностики вербального и наглядного мышления: рассказы со скрытым смыслом [Белопольская, 1999], «Опиши предмет» (операция анализа) [Обучение и развитие ... , 1975], «Разложи картинки по порядку» (установление закономерностей) [Рубинштейн, 1970];
- методика Пьерона-Рузера на устойчивость внимания «Корректирующая проба» [Практикум по возрастной ... , 2002];
- методика «Графический диктант» [Диагностика учебной ... , 1981], выявляющая умение выполнять словесные указания взрослого;
- методика Т.М.Асташевской для выявления полезависимости / полenezависимости дошкольников «Найди простую фигуру в сложной» [Селиванов, 2003].

2. Методики диагностики личностных особенностей школьников (2 показателя):

– рисуночная проективная методика «Как я представляю себе школу», выявляющая на основании анализа графических презентаций эмоциональное отношение дошкольников к учению и субъективную личностно-смысловую значимость для них школы и личности учителя как показателя начала формирования внутренней позиции школьника. Содержательные характеристики рисунков оценивались как качественно с точки зрения выражения личностного отношения ребенка к школе и учению (рисунок безлюдного здания, изображенного со стороны фасада, либо рисунок интерьера класса с различными школьными аксессуарами, изображение учеников и учителя, учебного занятия, себя самого в роли ученика [Абраменкова, 1996]), так и количественно: 1 балл давался за изображение здания школы без людей, 2 балла - за изображение здания школы с людьми, 3 балла – за изображение интерьера класса, но без учеников и учителя, 4 балла – за изображение учебного процесса (ученики сидят за партами, учитель стоит у доски). Таким образом, чем большим баллом оценивался рисунок, тем выше у ребенка учебная мотивация, тем выше для него личностно-смысловая значимость учения;

– методика «Кружки» [Белопольская, 1975] для выявления доминирования учебного или игрового мотивов в условиях психического пресыщения при выполнении простого задания – рисования кружков с условием, чтобы они были ровные и красивые. Первоначально ребенку предлагается это делать неопределенное время, тестирование длится до тех пор, пока он не откажется от выполнения задания, то есть пока не возникнет состояние психического пресыщения. Затем по очереди в любой последовательности вводятся учебный (получение отметки за рисование кружков) и игровой

(спрятать в кружках зайца от волка) мотивы. Показателями изменения деятельности под влиянием того или иного мотива являются качество и длительность выполнения задания, которое первоначально до введения исследуемых мотивов вызвало у ребенка состояние психического пресыщения. Если более действенным для ребенка оказывался учебный мотив, то он получал 2 балла, если игровой мотив – 0 баллов, если же выявить доминирование какого-либо мотива не удавалось, то ребенок получал 1 балл.

О программе когнитивно-личностного развития старших дошкольников

При разработке программы мы учитывали необходимость системного когнитивно-личностного развития детей. Для этого направленная, главным образом, на развитие когнитивной сферы работа с детьми с самого начала каждого занятия сопровождалась обращенностью к их личностной сфере, актуализацией позитивных эмоциональных состояний, дружелюбным взаимодействием со сверстниками и взрослым (выполнение заданий на создание хорошего настроения «Скажите добрые слова друг другу», назвать хорошие слова на заданную букву алфавита др.).

На таком позитивном эмоциональном фоне осуществлялось выполнение детьми различных познавательных задач, направленных на повышение качества процессов анализа и синтеза. Основная задача в работе с детьми экспериментальных подготовительных групп состояла в том, чтобы на различном конкретном содержании научить подвергать анализу, синтезировать и обобщать его результаты, в первую очередь непосредственно чувственно воспринимаемых воздействий: *зрительных* (выделять отдельные части, сравнивать, находить сходные и различные элементы, по-разному их объединять); *слуховых* (выделять отдельные звуки из шума, различать звуки речи; сравнивать звуки по длительности и громкости, по качеству звука); *осязательных* (распознавать формы предметов, дифференцировать тактильно воспринимаемые свойства объектов); *обонятельных* (распознавать различные запахи и дифференцировать одни и те же запахи по степени концентрации); *вкусовых* (распознавать различные вкусовые ощущения, дифференцировать одни и те же вкусовые ощущения по степени насыщенности).

В содержание программы психологического развития включены задания, требующие осуществления расчленения (как практического, так и мысленного) объектов, выделения их различных свойств, частей, сторон, нахождение грубых и тонких различий между объектами, как чувственно воспринимаемых, так и обозначаемых словесно и др.

При составлении программы и упорядочивании психологических заданий в качестве теоретической основы мы опирались на один из основных законов психического развития – закон системной дифференциации, всестороннее обоснование которого, включая анализ конкретных проявлений в различных видах психической деятельности и практики обучения, осуществлено в работах Н.И.Чуприковой [Чуприкова, 2003, 2007]. Согласно этому закону, процесс психического, и в частности когнитивного, развития детей должен последовательно преодолевать глобальные, внутренне недифференцированные формы отражения действительности, ребенок должен постепенно приобретать способность к мысленному вычленению отдельных мелких деталей, свойств, признаков и т.д. объектов и явлений и оперировать ими. В соответствии с этим законом последовательность заданий программы строится так, что дети начинают с относительно более простого и грубого анализа объектов и явлений (зрительных изображений, движений, свойств поверхностей, звуков, запахов, понятий и др.) и затем переходят ко все более тонкому и многоаспектному их анализу [Локалова, 2011].

Методы анализа данных

Обработка данных производилась при помощи пакета статистических программ SPSS 15.0. Сравнение средних проводилось с использованием U-критерия Манна–Уитни и t-критерия Стьюдента соответственно для несвязанных и связанных выборок; при корреляционном анализе вычислялись коэффициенты корреляции r-Спирмена.

Результаты

Уровень и динамика когнитивного развития

Первый этап статистической обработки полученных данных состоял в вычислении среднегрупповых показателей по каждой из описанных выше методик. Во всех случаях большее значение показателя соответствует более высокому уровню развития соответствующего когнитивного процесса или личностной характеристики.

Средние значения каждого показателя развития когнитивных процессов для групп воспитанников ДОУ, с которыми проводилась развивающая работа по описанной выше программе (ЭГ), и детей, развивавшихся в обычных для дошкольного учреждения условиях (КГ), представлены в таблице 1. Здесь же приведены результаты сравнения исходного и достигнутого уровней когнитивного развития детей в ЭГ и КГ, выявляющих динамические изменения в каждой группе с использованием U-критерия Манна–Уитни и t-критерия Стьюдента соответственно для несвязанных и связанных выборок.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели (в баллах) когнитивного развития дошкольников в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) подготовительных группах ДОУ

Показатели когнитивного развития		Этапы исследования	ЭГ	КГ	U
Ориентационный тест школьной зрелости А.Керна-Я.Иирасека		I	9,05	9,84	незнач.
		II	11,96	10,48	p < 0,01
		t	p < 0,001	незнач.	
МЭДИС		I	10,3	11,57	незнач.
		II	12,92	11,11	незнач.
		t	p < 0,05	незнач.	
Мышление	Анализ	I	3,82	4,07	незнач.
		II	7,05	3,84	p < 0,01
		t	p < 0,001	незнач.	
	Установление закономерностей	I	1,84	2,06	незнач.
		II	2,80	2,43	p < 0,001
		t	p < 0,001	p < 0,05	
	Понимание скрытого смысла рассказа	I	0,72	1,26	p < 0,001
		II	1,91	1,83	незнач.
		t	p < 0,001	p < 0,01	
Внимание (устойчивость)		I	60,0	52,54	незнач.
		II	71,92	44,85	p < 0,01
		t	незнач.	незнач.	
Произвольность, умение выполнять словесные указания		I	1,89	2,43	p < 0,001
		II	3,38	2,89	p < 0,05
		t	p < 0,001	p < 0,05	
Перцептивная полнезависимость / полнезависимость		I	4,93	4,98	незнач.
		II	8,33	6,41	p < 0,001
		t	p < 0,001	p < 0,001	

Примечания. I – первичная диагностика; II – повторная диагностика; t – критерий t-Стьюдента; U – критерий U-Манна–Уитни.

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что в начале исследования (первичная диагностика) дети ЭГ по абсолютным значениям 7 из 8 показателей когнитивного развития находились на более низком уровне по сравнению с их сверстниками из КГ, а по 2 показателям (понимание скрытого смысла рассказов и произвольности) разница была статистически значимой (p < 0,001).

Проведение развивающей работы по нашей программе существенно продвинуло детей ЭГ в развитии когнитивной сферы: в конце экспериментального периода (повторная диагностика) отмечен существенный прирост среднегрупповых показателей – по 6 показателям на уровне $p < 0,001$ и по 1 показателю на уровне $p < 0,05$. Хотя прирост в ЭГ по показателю устойчивости внимания статистически незначим, все-таки по абсолютному значению средний показатель внимания в ЭГ выше, чем в КГ.

В КГ за этот же период произошли разнонаправленные изменения. Так, улучшение исходных среднегрупповых данных на статистически значимом уровне отмечено по 4 показателям из 8. Однако при этом выявлено ухудшение абсолютных значений 3 показателей – показателя интеллектуального развития по методике МЭДИС, мыслительной операции анализа и устойчивости внимания.

В результате дошкольники ЭГ демонстрируют более высокий уровень когнитивного развития по 6 показателям, а по 2 показателям – показателю интеллектуального развития (МЭДИС) и показателю развития вербального мышления (понимание скрытого смысла рассказов) – имеют более высокие абсолютные значения, хотя и не достигающие статистически значимого уровня.

Показатели личностного развития

В продолжение анализа полученных данных в соответствии с целью настоящего исследования рассмотрим динамику выбранных нами личностных характеристик будущих школьников – личностно-смысловой значимости учения, эмоционального отношения к нему и доминирующего мотива – в аспекте формирования внутренней позиции школьника под влиянием когнитивных воздействий.

Результаты первичной и повторной диагностик, проведенных в ЭГ и КГ, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели (в баллах) личностного развития дошкольников в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) подготовительных группах ДОУ

Показатели личностного развития	Этапы исследования	ЭГ	КГ	U
Аффективно-эмоциональная сфера (проективный рисунок «Как я представляю себе школу»)	I	1,78	2,05	незнач.
	II	3,09	2,19	$p < 0,001$
	t	$p < 0,001$	незнач.	
Мотивационная сфера (методика «Кружки»)	I	0,52	1,07	$p < 0,001$
	II	1,48	0,91	$p < 0,001$
	t	$p < 0,05$	незнач.	

Примечания. I – первичная диагностика; II – повторная диагностика; t – критерий t-Стьюдента; U – критерий U-Манна-Уитни.

Результаты первичной диагностики выявили, что до осуществления развивающей работы дети ЭГ характеризовались более низкими показателями в области личностно-смысловой значимости для них учения, большей школьной тревожностью, доминированием игрового мотива. При повторном обследовании в конце экспериментального периода обнаружено достоверное превосходство детей из ЭГ над сверстниками из КГ по этим же показателям на очень высоком уровне значимости ($p < 0,001$). Важно подчеркнуть, что у детей в ЭГ произошли существенные позитивные изменения в личностной сфере, в то время как у детей в КГ позитивные изменения либо незначительны, либо имеет место даже некоторое ухудшение в мотивационной сфере: у части детей учебный мотив уступил доминирующую позицию игровому мотиву.

Корреляционный анализ показателей когнитивного и личностного развития

Существенное продвижение в развитии не только отдельных познавательных процессов, но и общего уровня интеллектуального развития детей в ЭГ под влиянием целенаправленных воздействий на когнитивные процессы, а также выявление происходящих у них позитивных личностных изменений на следующем этапе анализа полученных данных привели к необходимости ответить на вопрос, являются ли наблюдаемые изменения в личностной сфере дошкольников обусловленными повышением уровня их когнитивного развития, а потому внутренне связанными и закономерными?

Для этого результаты исследования, полученные по 8 показателям когнитивного развития и 2 показателям личностного развития, были подвергнуты интеркорреляционному анализу по Пирсону, что позволило выявить количество и тесноту связей между ними, а также динамику их становления на разных этапах исследования.

Было найдено, что в ЭГ и КГ количество значимых корреляций между всеми 10 показателями в начале экспериментального периода было одинаковым и равнялось 21. При этом теснота связей и распределение корреляций по уровням значимости были также практически одинаковыми. На II этапе исследования выявлены существенные различия в корреляционной структуре показателей когнитивного развития детей ЭГ и КГ, которые состояли, во-первых, в разнонаправленных изменениях количества значимых связей: в ЭГ количество корреляционных связей между исследуемыми показателями уменьшилось до 14, а в КГ – возросло до 24; во-вторых, теснота корреляционных связей в ЭГ уменьшилась: так, если на уровне $p < 0,001$ в ЭГ и КГ до развивающей работы были найдены по 4 корреляции, то повторная диагностика выявила всего 1 корреляцию в ЭГ и 6 корреляций в КГ на этом же уровне.

Дальнейший анализ обнаруженных связей удобнее осуществлять с опорой на корреляционные графы, представленные на рисунках 1 и 2.

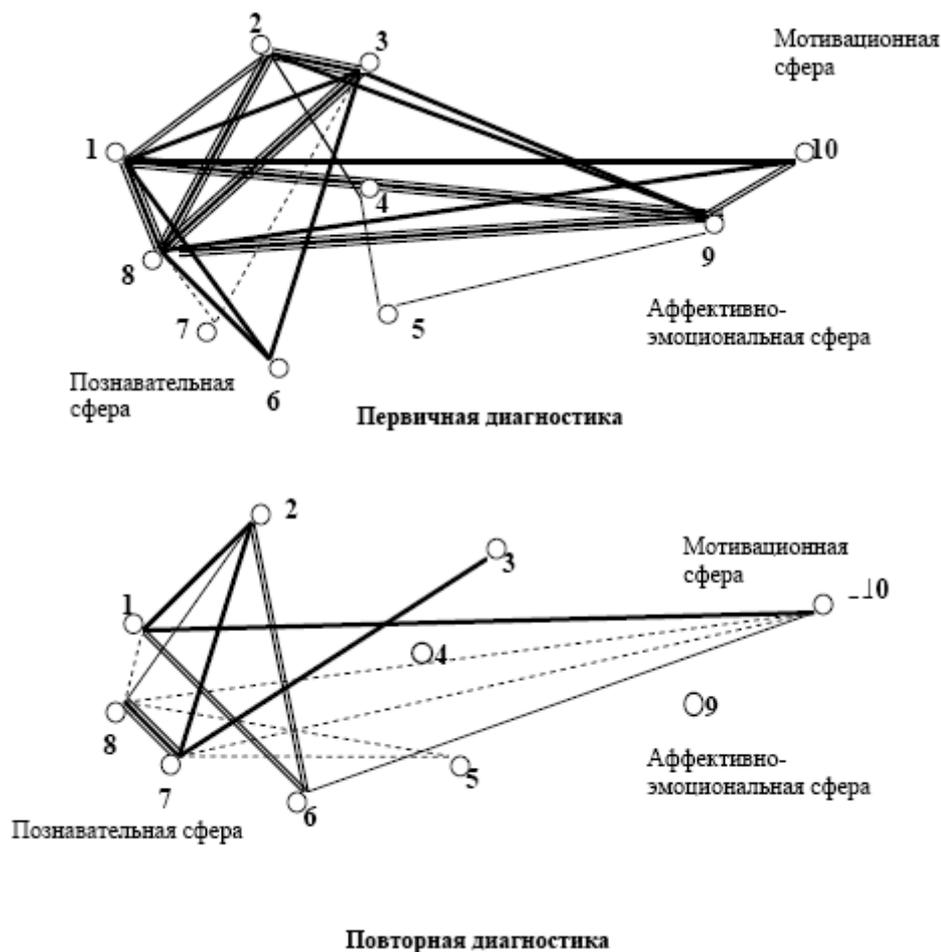


Рис. 1. Корреляционные графы, иллюстрирующие характер связей показателей познавательной, мотивационной и аффективно-эмоциональной сфер старших дошкольников экспериментальной группы.

Условные обозначения показателей выполнения методик:

1. Тест школьной зрелости А.Керна–Я.Йирасека.
2. Графический диктант.
3. Мышление (анализ).
4. Мышление (последовательность событий).
5. Мышление (понимание скрытого смысла рассказов).
6. Внимание.
7. Полезависимость / полenezависимость (ПЗ / ПНЗ).
8. МЭДИС.
9. Рисунок «Как я представляю себе школу».
10. Школьная мотивация.

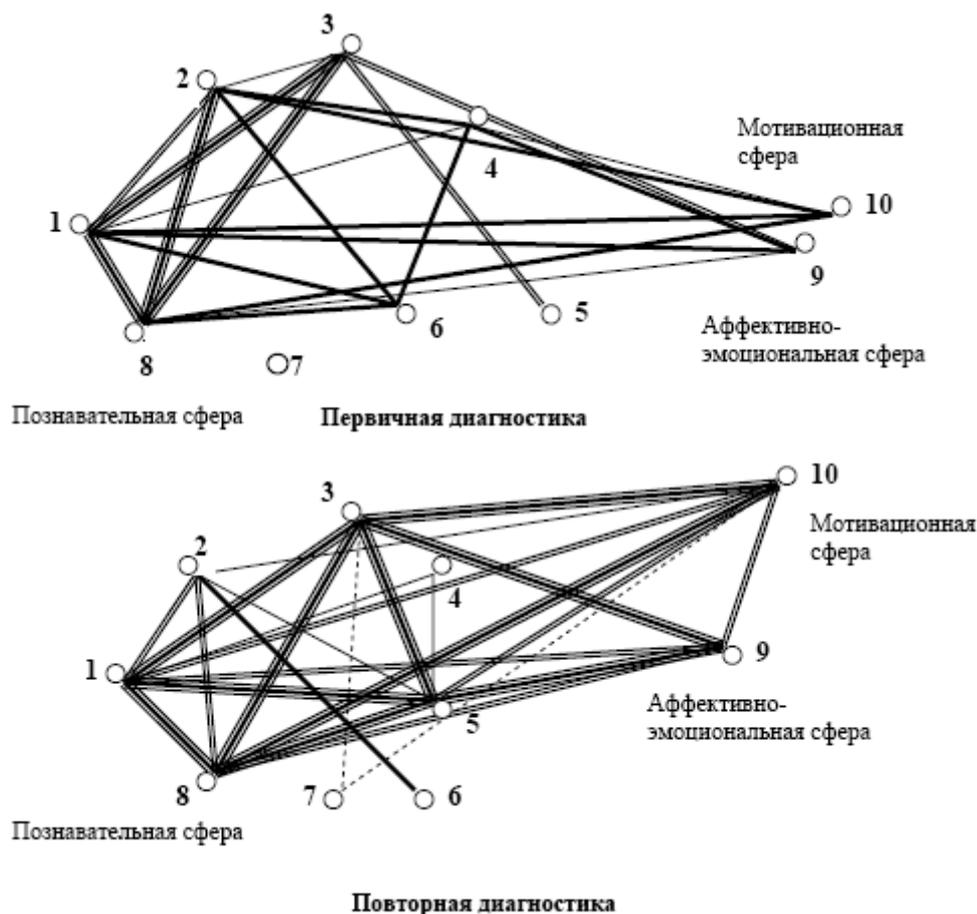


Рис. 2. Корреляционные графы, иллюстрирующие характер связей показателей познавательной, мотивационной и аффективно-эмоциональной сфер старших дошкольников контрольной группы. Условные обозначения показателей выполнения методик:

1. Тест школьной зрелости А.Керна–Я.Йирасека.
2. Графический диктант.
3. Мышление (анализ).
4. Мышление (последовательность событий).
5. Мышление (понимание скрытого смысла рассказов).
6. Внимание.
7. Полезависимость / полenezависимость (ПЗ / ПНЗ).
8. МЭДИС.
9. Рисунок «Как я представляю себе школу».
10. Школьная мотивация.

Для наглядности мы сгруппировали исследуемые показатели по блокам: 8 показателей когнитивного развития были отнесены к познавательному блоку и по 1 показателю – к мотивационному и аффективно-эмоциональному блокам.

Рассмотрим сначала изменения в структуре корреляционных связей между показателями когнитивного развития. Анализируя полученные корреляции, следует отметить, во-первых, то, что в ЭГ до развивающей работы между показателями познавательного блока было выявлено 13 значимых корреляций, в конце этого периода количество корреляций уменьшилось до 10; в КГ за этот же период количество корреляционных связей не изменилось (13).

Второе важное обстоятельство связано с изменением тесноты связей в корреляционной структуре показателей этого блока: в ЭГ теснота связей заметно уменьшилась, что привело к «разрыхлению» корреляционной структуры и даже «выпадению» отдельных показателей. В КГ, наоборот, при том же количестве корреляций связи между отдельными показателями стали более сильными, а вся корреляционная структура приобрела «жесткость», «уплотнилась» еще больше.

В таблице 3 приведено количество корреляций между показателями когнитивного развития на разных уровнях значимости в ЭГ и КГ.

Таблица 3

Количество значимых коэффициентов корреляции показателей когнитивного развития детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп в начале и конце опытного периода

Уровень значимости	ЭГ		КГ	
	I	II	I	II
0,1	3	2	2	3
0,05	5	4	5	2
0,01	1	3	2	2
0,001	4	1	4	6
Всего значимых коэффициентов	13	10	13	13

Примечания. I – первичная диагностика; II – повторная диагностика.

Так, если в обеих группах до начала развивающей работы было выявлено одинаковое количество корреляций на уровне значимости $p < 0,001$ (4 корреляции), то в конце экспериментального периода в группе детей, подвергавшихся воздействиям на когнитивные процессы, была найдена только 1 корреляция на этом уровне значимости, а в КГ обнаружено 6 таких связей.

Следующий этап корреляционного анализа состоял в изучении связей показателей познавательной сферы с показателями личностных особенностей детей, которые в нашем исследовании представлены показателями состояния мотивационной и аффективно-эмоциональной сфер старших дошкольников.

Корреляционные графы, отражающие связи указанных показателей в ЭГ и КГ, позволяют наглядно их проиллюстрировать. По результатам первичной диагностики было найдено 7 корреляционных связей в ЭГ и 8 корреляционных связей в КГ между показателями когнитивной и личностной сфер старших дошкольников. Корреляционный анализ результатов повторной диагностики выявил уменьшение таких связей до 4 в ЭГ и увеличение числа корреляций до 10 в КГ.

Весьма важной представляется динамика корреляционных связей между показателями личностной сферы: в ЭГ в начале исследования выявлена достоверная связь между показателями мотивационной и аффективно-эмоциональной сфер ($r = 0,618$, $p < 0,01$), в конце исследования такая связь оказалась статистически незначимой. В КГ, наоборот, корреляционная связь между этими показателями по результатам первичной диагностики была незначимой, а в конце исследования она оказалась статистически достоверной ($r = 0,554$, $p < 0,01$).

Обсуждение

Полученные в проведенном исследовании данные показали, что осуществление когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста не только повышает продуктивность их интеллектуальной деятельности, но и качественно изменяет их личностные характеристики в позитивном плане: снижается уровень школьной тревожности, формируется положительное эмоциональное отношение к учению и школе, обеспечивается доминирование учебно-познавательного мотива.

Эти изменения в становлении интеллектуально-личностной системы старших дошкольников под влиянием целенаправленных когнитивных воздействий были в нашей работе выявлены на основании среднегрупповых показателей когнитивного развития и личностных характеристик детей. Достоверно установлено значительное преимущество детей из ЭГ по сравнению с их сверстниками из КГ в

уровне развития исследованных когнитивных процессов и качественных характеристик личностных особенностей, что в контексте проблемы формирования психологической готовности к школьному обучению свидетельствует, с нашей точки зрения, о формировании у них внутренней позиции школьника.

Однако, ориентируясь только на среднегрупповые данные, мы можем лишь предполагать наличие связи между показателями уровня когнитивного развития и позитивных личностных характеристик дошкольников, поскольку среднегрупповые данные прямо не свидетельствуют о наличии какой-либо связи между ними и не дают возможности выявить те изменения, которые когнитивные воздействия вносят во внутреннюю организацию когнитивно-личностной системы.

Такую возможность дали результаты корреляционного анализа, осуществленного на основе индивидуальных данных по каждому исследованному показателю. Он позволил выявить не только внутреннюю структурную организацию когнитивной и личностной подсистем дошкольников, но и динамику их взаимосвязей в экспериментальных условиях, содержащих целенаправленные когнитивные воздействия (у детей ЭГ) и в обычных условиях дошкольных образовательных учреждений (у детей КГ).

Обсудим эти результаты подробнее. В ЭГ в корреляционной структуре показателей в конце опытного периода выявлено уменьшение количества взаимосвязей между всеми показателями (в 0,7 раза) и снижение их тесноты по сравнению с исходным уровнем (см. рис. 1). Этот факт в совокупности с достоверным приростом тестовых показателей у детей ЭГ, без сомнения, свидетельствует о повышении уровня интеллектуально-личностного развития детей данной группы. Согласно дифференционно-интеграционной теории умственного развития [Чуприкова, 2007; Холодная, 2002], уменьшение взаимосвязанности отдельных показателей, то есть рост дифференцированности психологической структуры на отдельных этапах онтогенеза, в частности дошкольного, является показателем развития, показателем роста интеллектуальных ресурсов детей.

Именно последнее обстоятельство позволяет объяснить позитивные изменения, происходящие у детей в аффективно-эмоциональной и мотивационной сферах вследствие совершенствования когнитивных механизмов их психической деятельности. В этом мы руководствовались существующим в психологии представлением о том, что изначально аффективно-эмоциональная и когнитивная составляющие индивидуальности слиты [Леонтьев, 2007], поэтому недостаток когнитивного опосредования приводит к преобладанию аффективно-эмоционального компонента [Соколова и др., 2001; Коршунова, 2005]. Осуществляя когнитивное развитие и повышая его уровень, удается блокировать аффективно-эмоциональную составляющую путем усиления доминирования интеллектуальных процессов и вызвать, таким образом, позитивные изменения в личностной сфере.

Какова же к моменту окончания опытного периода корреляционная структура тестовых показателей в КГ? Уже было отмечено, что выявлено усиление взаимосвязанности исследуемых показателей (в 1,14 раза), в результате чего вся корреляционная структура стала более плотной (см. рис. 2). Возникает вопрос: можно ли трактовать такую корреляционную структуру как проявление интегрированности в развитии, соответствующей достаточно высокому его уровню? С уверенностью можно ответить, что нет.

Увеличение количества корреляционных связей в данном случае нельзя рассматривать как проявление роста интегрированности, потому что:

во-первых, применительно к раннему онтогенезу неправомерно говорить об интеграции интеллектуальной сферы, а само по себе увеличение количества интеркорреляций между разными показателями может быть проявлением либо процессов интеграции, либо процессов дезинтеграции даже при усилении тесноты корреляционных связей [Холодная, 2007];

во-вторых, тесная взаимосвязанность отдельных показателей может свидетельствовать о сниженных продуктивных интеллектуальных возможностях, как это имеет место, например, у плохо обучаемых индивидов, у детей-олигофренов [Холодная, 2007; Чуприкова, 2003, с. 96];

и, наконец, в-третьих, не в пользу интегрированности говорят и более низкие тестовые показатели,

намного меньший их прирост и даже некоторое ухудшение по трем показателям когнитивного и личностного развития у детей в КГ по сравнению с детьми ЭГ.

Все это позволяет считать, что жесткая корреляционная структура показателей в КГ отражает состояние диффузной целостности (мы назвали это явление «лже-интеграция») как низкого уровня интеллектуально-личностного развития детей КГ и, следовательно, их психологической неготовности к школьному обучению.

Заключение

Психологическую готовность к школьному обучению мы определяем как внутреннее когнитивно-личностное образование, в котором в свернутом виде представлены интеллектуальный потенциал ребенка, имеющий существенное значение для успешности учения, а также важные для осуществления учебной деятельности его личностные особенности (побуждающие мотивы, состояние аффективно-эмоциональной, волевой, коммуникативной сфер).

Подход к формированию психологической готовности к школьному обучению, с нашей точки зрения, должен базироваться на представлении о единстве и глубокой внутренней взаимосвязи когнитивной и личностной подсистем. Однако прежде необходимо определить, что в этом единстве будет являться исходным, «ключевым», звеном, воздействие на которое вызовет заметные изменения во всей когнитивно-личностной системе?

Следует отметить, что существование связи между уровнем когнитивного развития и личностными особенностями установлено в ряде психолого-педагогических работ. Так, эмпирически найдено, что повышение уровня познавательного развития сопровождается позитивными изменениями в личностной сфере: повышается уровень учебной мотивации [Брайтфельд, 1999; Гусева, 1997; Дорохова, 2007; Макеева, 2004], снижается импульсивность и тревожность [Молчанова, 2000], усиливается самоконтроль эмоциональных состояний, расширяется диапазон переживаний, усиливается интерес к окружающим людям [Кистенева, 2000; Шаповалова, 2005].

В рамках другого исследовательского подхода выявлено, что позитивные личностные сдвиги могут быть получены и при непосредственном воздействии на личностную подсистему: специально организованные игры, драматизация, тренинг мышечного расслабления, обучение способам осознания эмоций и адекватного реагирования в различных ситуациях и др. приводит к снижению тревожности [Исакова, 2002; Микляева, Румянцева, 2004], снижению интенсивности и уменьшению количества случаев агрессии, к эмоциональной стабильности, настойчивости, общительности, развитию волевых качеств [Дубинко, 2000; Зимелева, 2002].

Однако выявить по данным этих исследований наиболее эффективное направление воздействия на личностные подструктуры не представляется возможным, так как авторы часто не приводят конкретные полученные ими результаты, да и сами работы выполнены в разных исследовательских парадигмах. Наше исследование осуществлено в рамках первого подхода, но мы не только констатировали факт связи влияний на познавательную сферу с изменением некоторых особенностей личностных характеристик, но и выявили происходящие в этих условиях структурно-функциональные изменения во внутренней организации целостной когнитивно-личностной системы.

Позитивные изменения личностных характеристик в нашем исследовании оказались возможными, на наш взгляд, потому, что когнитивное развитие осуществлялось нами в ситуации комплексного воздействия ряда факторов, возникающих при взаимодействии взрослого с ребенком, предусмотренных организацией развивающей работы по нашей программе и обращенных к личности будущего школьника. Так, на общем положительном эмоциональном фоне, создаваемом доброжелательным, диалогичным характером отношений взрослого с детьми и детей друг с другом, использовались в качестве психологических заданий познавательные задачи, вызывающие у детей интерес, желание хорошо справиться с ними. Успешное выполнение заданий повышает уверенность в своих силах, что, в свою очередь, приводит к снижению общей тревожности. В связи с развитием познавательных мотивов появляется личностный смысл учебной деятельности, формируется

активная субъектная позиция школьника.

Именно такая организация развивающей работы в совокупности с повышением продуктивности интеллектуальной деятельности привели в конечном итоге к позитивным преобразованиям личностных особенностей детей. У детей же КГ, воспитывающихся в обычных условиях ДОУ, заметные когнитивно-личностные изменения отсутствуют.

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты позволяют говорить о том, что осуществление на основе дифференционно-интеграционного закона целенаправленного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях когнитивно-личностного взаимодействия обеспечивает формирование достаточно высокого уровня их познавательной-личностной готовности к школьному обучению.

Литература

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в онто- и социогенезе // Мир психологии. 1996. N 3(8). С. 129–156.

Аверина И.С., Щепланова Е.И., Задорина Е.Н. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6-7): методич. руководство. Обнинск: Принтер, 1994.

Алексеева А. Формирование готовности к овладению чтением и письмом // Дошкольное воспитание. 2007. N 2. С. 17–21.

Белопольская Н.Л. Мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения // Дефектология. 1975. N 1. С. 25–28.

Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во УРАО, 1999.

Божович Л.И. Проблема готовности ребенка к школьному обучению // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.С. 168–195.

Брайтфельд В.Н. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Гусева С.В. Коррекционно-развивающая работа как средство формирования учебной мотивации младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

Диагностика психического развития: пер. с чешск. / ред. Й.Шванцара. Прага: Авиценум, 1978.

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М.: Изд-во АПН СССР, 1981.

Дорохова С.В. Особенности учебной мотивации младших школьников при углубленном изучении иностранного (английского) языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. N 1. С. 53–57.

Зимелева З.А. Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Исакова С.Д. Причины тревожности у детей дошкольного возраста // Психологическая служба в обществе: проблемы и перспективы развития. Комсомольск-на-Амуре. 2002. Ч. 2. С. 30–32.

Кистенева Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. 2-е изд., доп. М.: Педагогическое общество России, 2001.

Коршунова А.Р. Аффективно-когнитивный стиль репрезентаций отношений «Я-Другой» у лиц с суицидальными попытками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Леонтьев А.Н. Эмоциональные явления. Аффекты // Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Смысл; Академия, 2007. С. 461–478.

Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). Ч. 1. Книга для учителя. Ч. 2. Материалы к урокам. Изд. 4-е, стер. М.: Ось-89, 2008.

Локалова Н.П. Применение закона системной дифференциации в построении психологической программы когнитивного развития младших школьников // Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. Н.И.Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 235–245.

Локалова Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: электрон. научн. журн. 2010. N 4. URL: <http://www.psyedu.ru> (дата обращения: 16.05.2011).

Макеева Е.А. Сравнительное изучение мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития и с умственной отсталостью // Специальная психология. 2005. N 2(4). С. 12–22.

Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004.

Молчанова Г.В. Динамика возрастных и индивидуальных особенностей умственного развития тревожных и импульсивных детей 6–8 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование / ред. Л.В.Занков М.: Просвещение, 1975.

Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. СПб.: Речь, 2002.

Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М.: Медицина, 1970.

Рудкевич Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. 2005. N 4(5). С. 28–38.

Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003.

Семенович А. В. Эти необычные обыкновенные дети // Школьный психолог. 2005. N 24. С.20–22.

Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. N 1. С. 91–103.

Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., Лэонтиу Ф. Связь феномена диффузной гендерной идентичности с когнитивным стилем личности // Вопросы психологии. 2002. N 1. С. 41–51.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. N 3. С. 47–56.

Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание или функциональная грамотность: проблема приоритетов в сфере школьного образования // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Изд. 2-е, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.

Холодная М.А. Теория интеллекта Б.Г.Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты // Психологический журнал. 2007. Т. 28. N 5. С. 49–60.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.

Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. М.: Изд-во МПГУ, 2005.

Поступила в редакцию 16 мая 2011 г. Дата публикации: 26 августа 2011 г.

[Сведения об авторах](#)

Локалова Наталья Петровна. Кандидат психологических наук; ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования; профессор, факультет психологии, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова. Адрес для переписки: Психологический институт, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125000 Москва, Россия.
E-mail: n.lokalova@yandex.ru

Никонова Лариса Ивановна. Аспирант (2011), факультет психологии, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, ул. Верхняя Радищевская, д. 16/18, 109240 Москва, Россия.
E-mail: lari3@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Локалова Н.П., Никонова Л.И. Становление интеллектуально-личностной системы старших дошкольников как показатель психологической готовности к школьному обучению [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 4(18). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0043.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)