

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО**

Выпускная квалификационная работа
По дисциплине «Дошкольная педагогика»
студентки заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,
профиль Дошкольное образование
4 курса группы 92061363(1241 а)
Мольковой Ларисы Анатольевны

Научный руководитель:
доцент, к.псх.н.
Н.В. Шитова

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	8
1.1. Общее понятие о мотивационной сфере личности детей старшего дошкольного возраста	8
1.2. Педагогические условия мотивационной готовности старшего дошкольника к обучению в школе.....	10
1.3. Психолого-педагогические аспекты развития мотивации к обучению у детей старшего дошкольного возраста.....	20
Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	34
2.1. Организация эмпирического исследования развития мотивационной способности к обучению в школе у старших дошкольников.....	34
2.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования.....	39
2.3. Методические рекомендации воспитателям ДОО по развитию мотивационной способности к школьному обучению.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации.

Психические процессы, явления и состояния: ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятием мотива и мотивации.

Эти понятия включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют себя вести определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив так же можно определить, как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

Проблема готовности детей к школе – одна из важнейших в педагогике и психологии. От ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения детей, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов.

Начало обучения в школе – новый этап в жизни ребенка, безусловно, требующий определенного уровня готовности к этому качественно новому этапу в жизни и совершенно новому виду деятельности – учебной.

Готовность к школе рассматривается как выражение новообразований дошкольного возраста, которое обеспечивают, в дальнейшем адаптацию ребенка к условиям школьного обучения.

Мотивационная готовность – это есть зрелость мотивационных сфер, важных для дальнейшей учебной деятельности. Особое значение придается развитию познавательной мотивации и мотивации достижения, т.е. в основе деятельности ребенка уже лежит не желание поиграть, а желание узнать что-то новое, достичь определенного результата.

Предметом исследования является мотивационная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – система развития мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Целью исследования является изучение особенностей мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной и специальной психологической литературы по проблеме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование особенностей мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста.
3. Проанализировать и интерпретировать результаты эмпирического исследования мотивационной готовности старших дошкольников.

4. Разработать программу развития мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что мотивационная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста характеризуется преобладанием внешней мотивации и недостаточной сформированной внутренней.

В соответствии с целью и задачами работы были использованы следующие **методы и методики исследования**: коррекционно-развивающие занятия, в виде игровых упражнений по формированию психического процесса памяти у детей старшего дошкольного возраста; консультативно-просветительская работа с педагогами-воспитателями дошкольного учреждения, в виде разработанных рекомендаций по развитию данного психического процесса у детей; методики по изучению уровня развития памяти: тест кратковременной смысловой памяти, тест слуховой вербальной памяти (вариант теста З.М. Истоминой), тест зрительной памяти (вариант теста Бернштейна). Для изучения психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста использовались методики: тест «Мотивационная готовность» А.Л. Венгер, тест «Самое непохожее» Л.А. Венгер, Тест «Корректирующая проба», «Тест Бендер». Для выявления взаимосвязи уровня развития памяти, а именно скорости запоминания материала и психологической готовности использовали методику «Запоминание 10 слов» разработанный А.Р. Лурия.

Теоретико-методологическая база исследования: данная работа создавалась на основе психологической теории деятельности, в рамках которой проводили свои исследования по изучению психологического процесса памяти выдающиеся психологи Л.С. Выготский, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов. Составляют положения философии, педагогики и психологии о человеке, как социальном существе, познающем и преобразующем мир и самого себя, о реализации личностно-

ориентированного подхода к обучению и воспитанию каждого конкретного ребенка; выводы педагогики начального образования о том, что развитие личности детей в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей невозможно без их психоэмоционального благополучия, положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Практической базой исследования стало муниципальное бюджетное дошкольное учреждение детский сад №37 «Соловушка» города Старый Оскол. В качестве испытуемых выступили воспитанники подготовительной группы в количестве 18 человек. Из них 8 мальчиков, 10 девочек в возрасте 6-7 лет.

Структура выпускной квалификационной работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, заключение, список использованной литературы, состоящий из 50 источников.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы, исследования, описана теоретико-методологическая основа, указана практическая база исследования.

В первой главе **«Теоретико-методологические основы исследования мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста»** общее понятие о личности, мотивации детей в младшем дошкольном возрасте. Развитие способностей ребенка в младшем школьном возрасте. Мотивационная готовность к обучению в школе.

Во второй главе **«Педагогическое наблюдение эффективности системы развития мотивационной способности старших дошкольников к обучению в школе»** цель, задачи, организация экспериментального исследования, результаты экспериментального изучения мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.

В **заключении** обобщены результаты исследовательской работы, изложены основные выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу исследования, определены перспективные направления дальнейших исследований данной научной области.

Глава I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Общее понятие о мотивационной сфере личности детей старшего дошкольного возраста

Мотив - это материальный или идеальный объект, который побуждает и направляет деятельность или действие, для которых они выполняются. Источником движущих мотивов являются потребности. По мнению ученых А.Н. Леонтьева, Ф.Р. Филатова у деятельности всегда есть мотив («немотивированная» деятельность - тот, чей мотив скрыт от самого субъекта или от наблюдателя). Кроме того, эта деятельность может иметь сразу несколько мотивов (т.е. быть мотивированной), тогда она направлена на удовлетворение нескольких потребностей одновременно [12, с.87]. Сознательный или бессознательный выбор мотивов в этой ситуации - выбор направления деятельности, определяемой реальными потребностями, а также возможностей и ограничений, присущих ситуации. Ситуация может облегчить или затруднить реализацию определенных мотивов, а в некоторых случаях даже навязать выбор мотивов. [7, с.107]

В первом случае они говорят о мотивах, потребностях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., а во втором случае они говорят о стимулах, исходящих из текущей ситуации. Иногда все психологические факторы, которые, как бы изнутри, от человека определяют его команду, называются личными диспозициями. Затем, соответственно, говорить о диспозиционной и ситуационной мотивации в качестве аналогов внутренней и внешней детерминации поведения [11, с. 217].

Из всех возможных диспозиций наиболее важной является концепция потребности. Понятие «потребность» используется в трех смыслах:

а) объект внешней среды, необходимый для нормальной жизнедеятельности (объект потребности);

б) состояние психики, отражающее отсутствие чего-либо (потребность в состоянии);

в) фундаментальное свойство личности, определяющее ее отношение к миру (потребность-свойство) [17, с.65].

Ученые выделяют следующие группы потребностей: биологические, социальные и идеальные.

Биологическая - предназначена для обеспечения индивидуального и видового существования человека.

Социальное - потребность принадлежать к определенной социальной группе и занимать в ней определенное место, использовать привязанность и внимание других, быть объектом их уважения и любви.

Идеальны потребности познания окружающего мира в целом и его отдельных особенностей и его места в нем. Знание смысла и цели его существования на Земле [9, с.45].

Как считают ученые И.В. Дубровина, Я.Л Коломенский и С.В. Мухин, что количество и качество потребностей, от которых зависят живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от местоположения и т. д. Больше всего разнообразных потребностей человека, в дополнение к физическим и органическим потребностям, имеет также материальное, духовное, социальное. Как люди отличаются друг от друга разнообразием своих потребностей и особым сочетанием этих потребностей.

Основными характеристиками человеческих потребностей являются сила, частота возникновения и способ удовлетворения.

В дополнение к функции мотивации и направления деятельности мотив выполняет также значимую функцию, передавая определенный личный смысл целям, структурным единицам деятельности (действиям, операциям), а также обстоятельствам, которые способствуют или препятствуют осуществлению. На основе мотивации деятельность часто зависит от ее эффективности и качественных особенностей курса. Мотив также определяет

природу когнитивных процессов и структур содержания восприятия, памяти, мышления и т. д. Сам мотив, как правило, не реализуется: он может проявляться в эмоциональной окраске определенных объектов или явлений, в форме отражения их личного значения. Осознание мотива является особой задачей. Часто осознание мотивов заменяется мотивацией - рациональным оправданием поступка, который не отражает фактических побуждений человека. Чем полнее и точнее человек осознает свои мотивы, тем сильнее его власть над его собственными действиями [12, с.34].

В мотивационную сферу личности входит и цель. Цель называется непосредственно реализованным результатом, которому в настоящий момент направлено действие, связанное с деятельностью.

Психологически целью является мотивационное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный ожидаемый результат его деятельности. Как считали Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков цель - это основной объект внимания, он берет объем кратковременной и оперативной памяти; с ним связаны процессы мышления, разворачивающиеся в данный момент времени и, прежде всего, возможные эмоциональные переживания [13, с. 7].

Рассмотренные мотивационные формации Л.А. Венгера, Н.И. Гуткина: диспозиции (мотивы), потребности и цели - являются основными компонентами мотивационной сферы человека.

1.2. . Педагогические условия мотивационной готовности старшего дошкольника к обучению в школе

Мотивационная и нужная сфера дошкольников меняется с возрастом. Если на ранних стадиях дизонтогенеза преобладают биологические потребности, то на более поздних стадиях социальные и идеальные потребности начинают доминировать.

Ряд авторов Л.И. Анцыферова, А.В. Петровский указывают на существование особой потребности в персонализации у ребенка, т.е. Нуждается в том, чтобы стать человеком и занять определенную позицию в человеческом сообществе. Только став полноправным членом общества, ребенок может удовлетворить все свои другие потребности, в том числе и органические. Следует, однако, подчеркнуть, что в ходе онтогенетического развития это не просто добавление новых социальных потребностей к уже существующим биологическим потребностям, но преобразуется вся система потребностей [14, с.].

Социальные пути и средства удовлетворения органических потребностей человека качественно изменяют эти потребности и сами предметы, способные их удовлетворить.

Развитие потребностей также означает, что потребность в самоактуализации, согласно А. Маслоу, отмечает, что «...в момент самоактуализации индивидум полностью и полностью человек» [10, с.111]. По словам Л.И. Анцыферовой, потребность в самоактуализации является врожденной, но она выполняется только после удовлетворения потребностей более низкого уровня.

Мотивы поведения ребенка значительно изменяются в дошкольном детстве. Младший дошкольный ребенок в основном работает, как ребенок в раннем возрасте, под влиянием ситуационных чувств и желаний, возникших в данный момент, вызванных множеством причин, и не понимает отчет о том, что заставляет его делать тот или иной поступок как считал С.Б. Каверин действия старшего дошкольника становятся гораздо более сознательными. Во многих случаях он может обоснованно объяснить, почему он действовал в этом случае, а не иначе [8, с.121].

То же деяние, совершенное детьми разного возраста, часто имеет совершенно разные мотивы. Трехлетний ребенок бросает цыплят, чтобы

увидеть, как они бегут и клюют, а шестилетний мальчик, чтобы помочь матери в доме.

Б.И. Доданов выделяет некоторые типы мотивов, типичные для дошкольного возраста в целом, которые оказывают наибольшее влияние на поведение детей. Это прежде всего мотивы, связанные с интересом детей во взрослом мире, с их желанием действовать как взрослые. Желание быть как взрослый ведет ребенка в ролевой игре. Часто такое желание может быть использовано и как средство, позволяющее ребенку выполнять определенное требование в повседневном поведении. «Ты большой, а большие одеваются сами», - говорят они ребенку, поощряя его стать независимым. «Большой не плачь» - сильный аргумент, заставляющий ребенка сдерживать слезы [6, с.21].

Другая важная группа мотивов, по мнению С.А. Игумновой, В.С. Муха, постоянно проявляющаяся в поведении детей, игровые мотивы, связанные с интересом к самому процессу игры. Эти мотивы появляются в процессе освоения игровой деятельности и переплетаются в ней с желанием действовать как взрослый. Выйдя за рамки игрового процесса, они раскрашивают поведение ребенка и создают уникальную специфику дошкольного детства. Все, что ребенок может превратить в игру. Очень часто, в то время, когда взрослым кажется, что ребенок занят серьезным трудом или усердно изучает что-либо, он фактически играет, создавая для себя воображаемую ситуацию [18, с.254].

Большое значение в поведении дошкольника имеют мотивы для установления и поддержания позитивных отношений со взрослыми и другими детьми. Для ребенка необходимо хорошее отношение. Желание заслужить ласку, одобрение, похвалу взрослых является одним из основных рычагов его поведения. Такое поведение объясняется многими действиями детей. Стремление к позитивным отношениям со взрослыми заставляет ребенка считаться со своими мнениями и оценками, соблюдать правила

поведения, которые они устанавливают [4, с.19]. Поскольку развитие контактов со сверстниками для ребенка становится все более важным, их отношение к нему. Когда ребенок в возрасте трех лет впервые появляется в детском саду, он не может заметить других детей в течение первых месяцев, он действует так, как если бы их вообще не было. Он может, например, тащить стул из-под другого ребенка, если он хочет сесть. Но в будущем ситуация изменится. Развитие совместной деятельности и формирование детских обществ приводит к тому, что завоевание положительной оценки сверстников и их симпатия становятся одним из эффективных мотивов поведения. Особенно дети стараются завоевать симпатию тех сверстников, которые им нравятся и которые популярны в группе [21, с.8].

В дошкольном детстве мотивы самоуважения, самоутверждения. Е.М. Лысенко считал их отправной точкой является отделение себя от других людей, возникших на рубеже раннего детства и дошкольного возраста, отношения к взрослому как модели поведения. Взрослые не только идут на работу, занимаются почетной работой в глазах ребенка, вступают в различные отношения друг с другом. Они также обучают его, ребенка, предъявляют требования и достигают их выполнения. И ребенок начинает притворяться, что его уважают и слушают другие, обращают внимание на него, исполняют его желания [7, с.88]. Одним из проявлений стремления к самоутверждению является стремление детей выполнять главные роли в играх. Показательно, что дети, как правило, не любят брать на себя роль детей. Роль взрослого человека с уважением и авторитетом всегда намного привлекательнее.

У детей от трех до пяти лет самоутверждение также обнаруживается в том, что они приписывают себе все известные им положительные качества, не заботясь о соответствии своей действительности, преувеличивая их силу, мужество и т. п. На вопрос насколько он силен, ребенок отвечает, что,

конечно, он силен, потому что даже слон может поднять его по мнению Н.Н. Галиковой.

Стремление к самоутверждению при определенных условиях может привести к негативным проявлениям в виде прихотей и упрямства.

Капризы дошкольников очень напоминают проявления негативизма, которые наблюдаются у многих детей во время кризиса трех лет. Капризы часто являются результатом неправильного подхода к ребенку в этот период, консолидации негативных форм отношений, которые возникли. Но психологическая природа прихотей отличается от кризисных форм поведения, в которых ребенок пытается утвердить свою независимость. Каприз - это средство привлечь всеобщее внимание, «взять верх над взрослыми». Капризные, как правило, ослабленные, безработные дети, которые не могут удовлетворить желание самоутверждения другими способами, в частности, в общении со сверстниками [7, с.109].

В период дошкольного детства формируются новые типы мотивов, связанные с усложнением деятельности детей. К ним относятся когнитивные и конкурентные мотивы.

Уже через три или четыре года ребенок может буквально засыпать вокруг людей вопросами: «Что это?», «Как?», «Почему?» и т. д. Позже на вопрос «Почему?». Преобладает часто дети не только спрашивают, но и пытаются найти ответ сами, используют свой небольшой опыт, чтобы объяснить непостижимое, а иногда даже «экспериментировать». Хорошо известно, как дети любят «кидать» игрушки, пытаясь выяснить, что у них внутри. Эти факты часто Я.Л. Коломенский, Е.А. Панко считали показателем любознательности, присущим детям дошкольного возраста. Однако, на самом деле, детские вопросы не всегда выражают их познавательный интерес, желание получить любую новую информацию об окружающем их мире. Большинство вопросов, задаваемых младшими и средними дошкольниками, направлены на то, чтобы привлечь внимание взрослого человека, призвать его

к общению, поделиться с ним опытом. Дети часто не ждут и не слушают ответы на свои вопросы, прерывают взрослого и перескакивают на новые вопросы. Только постепенно под влиянием взрослых; кто обучает ребенка, информирует его о разнообразных знаниях (в том числе о доступных и обоснованно отвечающих на его вопросы), ребенок начинает все больше интересоваться другими, стремиться узнать что-то новое [17, с.45].

Дети младшего дошкольного возраста часто прислушиваются к объяснениям взрослых только в том случае, если необходимая им информация предназначена для использования в игре, рисовании или других практических занятиях. Их попытки угадать причины тех или иных явлений или «эксперименты», проводимые детьми, также обычно связаны с трудностями, возникающими в практической деятельности. И только к старшему дошкольному возрасту интерес к знаниям становится самостоятельным мотивом действия ребенка, начинает руководить его поведением [22, с.67].

Ребенок трех-четырех лет не сравнивает свои достижения со сверстниками. Стремление к самоутверждению и желание получить одобрение взрослых выражается в нем не в попытке сделать что-то лучше других, а просто приписывая себе положительные качества или совершая действия, которые положительно оценивает взрослый.

Таким образом, младшим дошкольникам, которые предложили сыграть дидактическую игру, объяснили, что победитель получит звездочку в качестве награды. Предпочитает выполнять все действия вместе, а не поочередно (в соответствии с условиями игры) и может не воздерживаться от побуждения пэра. Что касается звездочки, каждый ребенок требовал ее независимо от результатов, которых он достиг.

По мнению И.В. Дубровиной, развитие совместной деятельности со сверстниками, особенно игр с правилами, способствует тому, что на основе стремления к самоутверждению возникает новая форма мотивов - стремление

победить, быть первым. Почти все настольные игры, предлагаемые детям среднего и особенно старшего дошкольного возраста, и большинство спортивных игр связаны с соревнованием. Некоторые игры непосредственно называются «Кто более квалифицирован?», «Кто быстрее?», «Кто первый?» и т. д. Старшие дошкольники создают конкурентные мотивы и действия, которые сами не включают в себя соревнование, дети постоянно сравнивают Их успехи, любят хвастаться, остро переживают неудачи, неудачи [20, 167].

Особое значение, по мнению Ф.Р. Филатова, в развитии мотивов поведения имеют моральные мотивы, выражающие отношение ребенка к другим людям. Эти мотивы меняются и развиваются на протяжении дошкольного детства в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил поведения, понимающих смысл их действий для других людей. Изначально реализация общепринятых правил поведения является для ребенка лишь средством поддержания позитивных отношений со взрослыми, которые этого требуют. Но так как одобрение, привязанность, похвала, которую ребенок получает за хорошее поведение, приносят ему приятные переживания, постепенно сама реализация правил начинает восприниматься как нечто позитивное и обязательное. Младшие дошкольники действуют в соответствии с моральными нормами только в отношении тех взрослых или детей, которые симпатизируют. Итак, ребенок делится игрушками, конфеты с пэром, которого он сочувствует. В старшем дошкольном возрасте моральное поведение детей начинает распространяться среди широкого круга людей, не имеющих прямой связи с ребенком. Это происходит из-за осознания детьми нравственных норм и правил, понимания их универсальности, их реальной ценности. Если четырехлетний мальчик задает вопрос: «Почему бы нам не бороться с нашими товарищами?» Ответит: «Вы не можете сражаться или прямо попадете в глаз» (то есть ребенок учитывает неприятные последствия поступка, а не сам акт), то к концу дошкольного периода есть ответы другого

порядка: «Вы не можете бороться со своими товарищами, потому что вам стыдно их оскорблять» [11, с.420].

К концу дошкольного детства ребенок понимает важность соблюдения нравственных норм. Это проявляется в оценке как их собственного поведения, так и в действиях литературных персонажей. Пятилетний Боря, выслушав рассказ Льва Толстого «Камень», сказал: «Ему было стыдно, и он заплакал. Он солгал Папе, так что это плохо» [20, с.23]. Среди моральных мотивов поведения общественные мотивы начинают занимать все большее место - желание что-то сделать для других людей, чтобы принести им пользу утверждал Н.В. Нижегородцев. Уже многие младшие дошкольники могут выполнять простую задачу, чтобы доставлять удовольствие другим людям: под руководством репетитора сделать подарочную коробку для детей или салфетку в подарок своей матери. Но для этого необходимо, чтобы дети ясно представляли себе людей, для которых они это делают, они испытывают симпатию к ним. Чтобы младшие дошкольники закончили работу над флагами, педагог должен рассказать им в яркой, образной форме о маленьких детях, воспитываемых в яслях, об их беспомощности, о том удовольствии, которое им могут дать флаги [13, с. 63].

С. Б. Каверин считал, что по собственной инициативе выполнить работу для других детей стартует значительно позже - от четырех до пяти лет. В этот период дети уже понимают, что их действия могут принести пользу другим. Когда младших дошкольников спрашивают, почему. Они выполняют задания взрослых, обычно отвечают: «Мне нравится»; «Моя мать сказала мне». У старших дошкольников ответы на один и тот же вопрос носят иной характер: «Я помогаю, потому что это трудно для моей бабушки и моей матери в одиночестве»; «Я люблю свою маму, поэтому я помогаю»; «Помочь моей матери и всем быть в состоянии». Дети разных дошкольных групп ведут себя по-разному и в играх, где успех команды, к которой она принадлежит, зависит от действий каждого ребенка. Младшие и некоторые старшие

дошкольники заботятся только о своем собственном успехе, в то время как другая часть среднего и все более старшие возраста дети действуют для обеспечения успеха всей команды [8, с.122].

У старших дошкольников наблюдается вполне осознанное выполнение нравственных норм, связанных с оказанием помощи другим людям по мнению С.В. Мухиной.

Подчинение мотивов изменения в мотивах поведения в дошкольном детстве связаны не только с изменением их содержания, появлением новых типов мотивов. Между различными типами мотивов, подчинением, иерархией мотивов развивается: некоторые из них приобретают большее значение для ребенка, чем другие [19, с.269].

Поведение младшего дошкольника является неопределенным, не имеет основной линии, основы. Ребенок только что разделил гостиницу со своим сверстником, и теперь он уже забрал у него свою игрушку. Другой ревностно помогает матери почистить комнату, а через пять минут он уже капризничает, он не хочет носить свои биджи. Это объясняется тем, что разные мотивы меняются одна за другой, и в зависимости от меняющейся ситуации поведение руководствуется тем или иным мотивом.

Подчинение мотивов является важнейшим новообразованием в развитии личности дошкольника по мнению С.Б. Каверина, Е.М. Лысенко. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере ее развития становится возможным оценить не только индивидуальные действия ребенка, но и его поведение в целом, хорошее или плохое. Если основными мотивами поведения являются социальные мотивы, соблюдение моральных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, а не поддаваться противоположным мотивам, которые заставляют его, например, оскорблять другого или лгать. Напротив, преобладание мотивов, вызывающих личное удовольствие, чтобы продемонстрировать свое реальное или воспринимаемое

превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям правил поведения. Здесь потребуются специальные образовательные мероприятия, по мнению И.В. Дубровиной, И.Ю. Калугиной и С.В. Мухиной, направленные на реструктуризацию неблагоприятно развивающихся основ личности. Конечно, после подчинения мотивов, ребенок не обязательно руководствуется во всех случаях одними и теми же мотивами. Это не происходит у взрослых в поведении любого человека раскрывается множество различных мотивов. Но подчинение приводит к тому, что эти различные мотивы теряют свое равенство, встроенные в систему. Ребенок может отказаться от привлекательной игры ради более важного для него, хотя, возможно, и более скучного занятия, одобренного взрослым. Если ребенок провалился в каком-либо значимом для него случае, тогда невозможно компенсировать удовольствие, полученное по «другой линии» [21, с.27].

Если поведение ребенка в раннем возрасте вызвано определенной ситуацией, которая доминирует в настоящий момент, дошкольник уже может сдерживать себя. Однако эта способность формируется постепенно.

Н.М. Матушина провела исследование с целью определения возможности детей 3-7 лет сдерживать свои непосредственные желания. Испытуемым было предложено не смотреть на определяемый объект в течение некоторого времени. В первой серии экспериментов запрет взрослого в чистом виде служил ограничителем; во втором - получение поощрительной награды; третье - наказание в виде исключения из игры; в четвертой - «на самом деле слово» (обещание) ребенка [22,с.45]. Число детей, сдерживающих непосредственные желания под влиянием различных «мотивов ограничения».

Таблица 1.1.

Характеристика мотивов

Серия опытов	Характер мотивов	Возраст, лет
--------------	------------------	--------------

		3-5	5-7
1	Запрет взрослого в чистой форме	46,7%	67,0%
2	Поощрение — награда	66,7%	100,0%
3	Наказание — исключение	66,0%	80,0%
4	«Собственное слово»	46,7%	80,0%

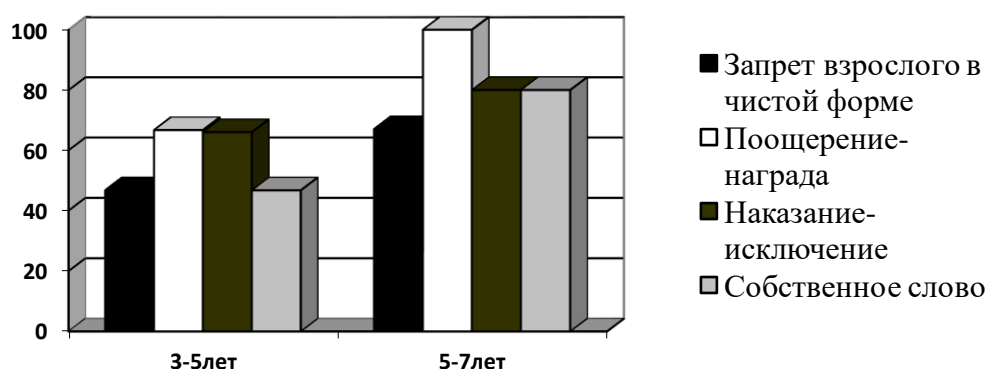


Рис.1.1.

Сравнительная диаграмма характеристики мотивов

Результаты исследования показали, что детям 5-7 лет легче сдерживать свои непосредственные мотивации, а не младше. Мотивирующая сила различных мотивов также различна. Мотив стимулов наиболее активен, наименее слабым ограничителем в обеих группах является запрет взрослого человека, не подкрепленный другими дополнительными мотивами.

1.3. Психолого-педагогические аспекты развития мотивации к обучению у детей старшего дошкольного возраста

А.В. Петровский считал готовность к школьному образованию сложной по структуре, многокомпонентной концепции, в которой можно выделить следующие «слои» [14, с.64]:

а) интеллектуальная готовность предполагает, что у ребенка есть определенный набор знаний и представлений об окружающем его мире, а также наличие в нем предпосылок для формирования учебной деятельности.

Критерии интеллектуальной готовности к обучению:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (умение осмыслить основные черты и связи между явлениями, способность воспроизводить образец);
- рациональный подход к деятельности (ослабление роли фантазии);
- логическое хранилище;
- заинтересованность в знаниях, процесс их получения за счет дополнительных усилий;
- приобретение речи и способность понимать и применять символы;
- развитие точных движений рук и зрительно-двигательной координации.

б) социально-психологическая готовность включает формирование у детей качеств, с помощью которых они могли бы общаться с другими детьми и учителем.

в) мотивационная (личная) готовность включает в себя готовность ребенка принять позицию ученика. Это включает определенный уровень развития мотивационной сферы, способность произвольно управлять своей деятельностью, развитие когнитивных интересов - сформированная иерархия мотивов с высокоразвитой образовательной мотивацией. Он также учитывает развитие эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная стабильность. [14, с.35]

Мотивационная (личная) готовность определяется желанием детей учиться. Большинство родителей почти сразу ответят, что их дети хотят ходить в школу, и, следовательно, у них есть мотивационная готовность. Однако это не совсем так. Во-первых, желание ходить в школу и желание учиться значительно отличаются друг от друга [18, с.154].

Ребенок может захотеть пойти в школу, потому что все его сверстники поедут туда, потому что он услышал дома, что очень важно и почетно попасть в эту гимназию, наконец, потому что в школу он получит новый красивый рюкзак, пенал и другие подарки. Кроме того, все новое привлекает детей, и в школе почти все - и классы, и учителя, и систематические исследования являются новыми.

Структура психологической готовности детей к школе состоит из нескольких компонентов: социальной, личной, волевой интеллигент. [8,с.21]. Подготовка ребенка к школе включает социальную подготовленность. Эта готовность выражается в отношении ребенка к школе, к образовательной деятельности, к учителям, к себе. В работах Е.Е. Кравцовой характеризующих психологическую готовность детей к школе, основной удар делается о роли общения в развитии ребенка.

Выделяются три сферы: отношение к взрослому, к сверстнику и к себе, уровень развития которого определяет степень готовности к школе и определенным образом коррелирует с основными структурными компонентами образовательной деятельности.

Таким образом, социально-психологическая готовность школы включает в себя формирование детей в таких качествах, которые помогли бы им общаться с одноклассниками и учителями. Каждый ребенок должен входить в детское общество, действовать вместе с другими, уступать в некоторых обстоятельствах и не поддаваться другим. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям. Социальная готовность относится к потребности ребенка в общении со сверстниками и способности подчинять свое поведение законам детских групп, а также играть роль ученика в ситуации школьного обучения. Н.Г. Салмина обращает внимание на уровень семиотической функции и личностных характеристик, которые включают в себя особенности коммуникации (умение работать

вместе для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и т. д. [31, с.34].

Личная готовность проявляется в форме готовности ребенка принять новое социальное положение - позицию школьника, обладающего рядом прав и обязанностей. Личностная готовность включает определенный уровень мотивационной сферы. Готовность к школьному образованию - это ребенок, которого школа не привлекает извне (атрибуты школьной жизни - портфолио, учебники, блокноты), а возможность получить новые знания, что связано с развитием познавательных процессов. Будущий школьник должен произвольно контролировать свое поведение, когнитивную деятельность, что становится возможным с иерархической системой мотивов. Таким образом, у ребенка должна быть развитая образовательная мотивация. О личной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению в групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют также специально разработанные планы беседы, в которой раскрывается позиция ученика метод Н.И. Гуткиной и специальные экспериментальные методы. Например, преобладание ребенком когнитивных или игровых мотивов определяется выбором деятельности - слушать сказку или играть с игрушками. Дети, которые не мотивированы, чтобы учиться, со слабой познавательной потребностью, больше привлекают к игре. [20, с.112] умственное развитие. Интерес ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. к изучению когнитивного аспекта психического развития дошкольника связан с интенсивностью созревания и разнообразием внутренних событий. Итак, на этой стадии онтогенеза конструкции строятся на основе предпосылок, которые развивались в раннем детстве. На всех линиях психического развития возникают новообразования различной степени тяжести, характеризующиеся новыми свойствами и структурными особенностями. Они происходят из-за многих факторов: речь и общение со взрослыми и

сверстниками, различные формы познания и включение в различные виды деятельности (игровые, продуктивные, домашние).

Большое значение в развитии когнитивной сферы дошкольника принадлежит вниманию [2, с.8-13]. Характерной особенностью внимания ребенка младшего дошкольного возраста является то, что он вызван внешне привлекательными объектами, событиями и людьми и остается сфокусированным, пока у ребенка не возникает непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Так, по мнению Н.В. Дубрувинской и Д.А. Фарбера поведенческий отклик на новизну остается решающим до середины дошкольного детства [7, с.36]. Недобровольный характер внимания в дошкольном детстве постепенно приобретает черты произвола. Л.С. Выготский утверждал, что возникновение произвола является одной из важнейших характеристик высших психических функций и качественно новым этапом дошкольного детства [29, с.8]. К концу этого периода ребенок может действовать под влиянием внутренних задач. Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное овладение речью.

Согласно многочисленным исследованиям П.Я. Гальперини речь играет большую роль в развитии внимания ребенка. На первых этапах перехода от внешне обусловленного к внутренне детерминированному вниманию, то есть перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, большое значение имеют средства контроля внимания ребенка. Дошкольник раннего возраста способен произвольно контролировать свое внимание, если в поле его зрения есть сигналы, которые указывают ему, что нужно держать в поле внимания. Сосредоточение внимания на предмете происходит под аккомпанемент рассуждения вслух. Если дошкольнику 4-5 лет предлагается постоянно говорить или громко кричать, что ему следует держать в сфере своего внимания, ребенок будет полностью в состоянии произвольно и достаточно

долго держать свое внимание на определенных объектах Или их детали [17, с.56].

В дошкольном возрасте внимание идет по нескольким направлениям: растет количество внимания. Например, младший дошкольник способен держать в поле зрения от 3 до 5 предметов, но к концу дошкольного детства количество внимания приравнивается к 5-9 предметам. Во-вторых, стабильность внимания заметно увеличивается: с 8 секунд у ребенка 3-4 года и до 20 секунд у 6-7-летнего дошкольника [27, с.23]. Под влиянием игровой активности внимание старшего дошкольника достигает достаточно высокой степени развития, что дает ему возможность учиться в школе.

Процесс восприятия в дошкольном возрасте также претерпевает изменения. Значительный вклад в изучение развития восприятия в онтогенезе внесли такие ученые, как Л.А. Венгер, Д.М. Дубовис-Арановская и А.В. Запорожец [10, с.15]. Развитие субъективного восприятия у дошкольного ребенка проходит по нескольким направлениям: во-первых, это поддержка сенсорных стандартов (форма, размер, цвет), которые помогают ребенку установить качество предмета. Л.А. Венгер называет этот процесс перехода «перцептивными действиями». Второе - усложнение процесса восприятия, переход к восприятию дифференцированного объекта. Ребенок способен установить диалектическую связь между целым и частями, способен познавать целое по частям объекта. Л.А. Венгер описал формирование комплексной аналитической и синтетической деятельности как умение мысленно расчленять видимый объект на части, а затем объединить их в единое целое, прежде чем такие операции будут выполняться практически. Новое содержание также предполагает восприятие изображений, связанных с формой объектов. В дополнение к контуру также выделяются структура объектов, пространственные особенности и взаимосвязи его частей. В-третьих, тот факт, что ребенок способен усвоить образ объекта и передать его

подобным по форме, размеру и цвету, свидетельствует о развитии восприятия в дошкольном детстве.

Таким образом, восприятие дошкольного ребенка является целенаправленным, осмысленным и подвергается анализу [24, с.33]. Когда пространство воспринимается, дошкольник уже знает о пространственных контрольных точках - «под», «выше», «между» и т. д. Соединение руки с глазом позволяет легко определить расстояние объектов друг от друга. Еще более сложным, чем восприятие пространства для ребенка, является восприятие времени. Ребенок учится использовать средства подсчета времени - часы, но внутренний хронометр дошкольника еще не развит [29, с.36].

Дошкольный период является наиболее благоприятным этапом развития памяти. Генезис памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию и отзыву. Изучая процесс развития памяти у ребенка в дошкольном возрасте П.П. Блонский установил, что память определяет ход мышления, поэтому для ребенка «размышлять» и «запоминать» имеет сходное значение. Согласно исследованию З.М. Истоминой процесс формирования произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников происходит с участием перцепционных действий, способствующих воспроизведению материала.

Таким образом, специальные перцепционные действия, которые опосредуют мнемонические процессы, направлены на лучшее запоминание, более полное и точное воспроизведение информации, хранящейся в памяти. Произвольное запоминание у детей практикуется в играх, требующих сознательного запоминания предметов, действий или слов [13, с.47].

Идея знаковой случайной памяти у дошкольников была отражена в работах А.Н. Леонтьева. Результаты этой работы показали, что внешние вспомогательные средства, запоминаемые старшими дошкольниками

материала, становятся бесполезными из-за интернализации этих средств [12, с.36].

По мере развития ребенка процессы памяти улучшаются с неравномерной скоростью: некоторые процессы могут опережать другие. Согласно исследованию В.А. Аверина произвольное воспроизведение происходит раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии оно обгоняет [23, с.18]. Скорость, с которой ребенок воспроизводит материал, зависит от качества долговременной памяти. Установлено, что в дошкольном возрасте скорость извлечения информации из долговременной памяти возрастает и преобразуется в оперативную. Стратегии запоминания и воспроизведения материала от старшего дошкольника становятся более разнообразными и гибкими.

При запоминании материала дошкольник в основном использует механическую память, то есть буквально запоминает необходимое, только с возрастом, мышление встроено в процесс запоминания, а значимость возникает при сохранении и воспроизведении материала.

Особое значение для познавательного развития ребенка имеет образная память. На основе воображаемой памяти ребенок фиксирует события и факты окружающего мира. Плетение в холст эмоциональной памяти, изображения фиксируются в архиве долговременной памяти и дополняют фонд субъективного переживания человека. Благодаря исследованиям В.А. Аверина знает, что важную роль играет память зрительных образов, которая опережает развитие слуховой памяти. Таким образом, при выполнении визуальных тестов 97% дошкольников справляются с задачей, а при выполнении слуховых тестов - 86% [2, с.217]. К концу дошкольного детства роль словесной и логической памяти возрастает, но ее цветение в когнитивной сфере падает на последующую стадию онтогенеза.

Мышление как один из важных познавательных процессов развивается в дошкольном детстве в быстром темпе - от визуально-эффективного до

вербально-логического. Основные направления развития мышления в дошкольном детстве можно представить следующим образом. Во-первых, на основе развивающегося воображения совершенствуется визуально-эффективное мышление; во-вторых, визуально-образное мышление улучшается под влиянием произвольной и опосредованной памяти; в-третьих, вербально-логическое мышление формируется за счет использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных проблем. Несмотря на развитие этих типов мышления, основной вид мышления является визуально-образным, что соответствует в терминах Ж. Пиаже - «представительный интеллект» [4, с.212]. Ребенок не работает с определенными изображениями и объектами, но с их изображениями и представлениями. Это способствует деятельности - рисованию и дизайну, предопределяет возникновение схематического мышления у ребенка.

Экспериментальные исследования мышления дошкольников А.В. Запорожцем и Н.Н. Поддяковым показали, что переход от визуально-эффективного к вербально-логическому мышлению происходит на основе изменения характера ориентирующей деятельности ребенка. Замена ориентации «проб и ошибок» на внутреннюю ментальную ориентацию позволила назвать ее Н.Н. Поддякова «детское экспериментирование» [30, с.56]. Эксперимент тесно связан с ментальными практическими трансформациями объектов и явлений, с возможностью детей различать свойства объекта и их зависимость. Такой переход от внешнего к внутреннему плану действия был исследован Л.С. Выготским (процесс интернализации).

Вербально-логическое мышление ребенка проявляется в способности использовать слова в объяснении феномена и в построении логики рассуждения. Тем не менее, детское мышление пока не в состоянии справиться с рядом проблем (сохранение массы, количества, объема и т. д.). Ж. Пиаже блестяще продемонстрировал несовершенство детского мышления

в своих экспериментах [4, с.28]. Благодаря им были открыты такие феномены детского мышления, как анимизм, артикуляция, эгоцентризм, трансдукция, синкретизм, нечувствительность к противоречиям. Его исследование позволило утверждать, что к концу дошкольного детства появляются обратимые умственные операции и преодолевается эгоцентризм [18, с.4].

В дошкольном возрасте развивается ряд психических операций. Улучшенная способность к сопоставлению, ребенок полагается на свойства стандартов в анализе предмета. Улучшаются навыки классификации, способность обобщать, обнаруживать причинно-следственные связи, делать выводы.

Деятельность мышления тесно связана с речью. К концу дошкольного возраста язык становится средством общения и мышления ребенок. Особую роль в этом процессе играет звуковая (фонетическая) сторона родной речи: дети знают произношение, дифференцированные звуковые образы слов и отдельные звуки, возникает чувствительность к искажению звуковой стороны слова. В возрасте семи лет процесс фонематического развития подходит к концу.

Важную роль в развитии речи играет формирование понятий. Формирование понятий проходит долгий путь - от мышления в комплексах к мышлению в терминах (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии). Л.С. Выготский подчеркнул, что слово изменяет свою семантическую структуру и обогащается системой связей, становясь обобщением более высокого порядка - концепции [19, с.8]. Развитие повседневных понятий, основанных на результатах его выводов, исходит от частного к общему, а научное - от общего к частному. Понимание значения слова у ребенка проходит в двух планах: семантическом и системном. Семантическое развитие значения слова выражается в осознании ребенком изоляции слова от вещи, ее обозначения. Системное развитие слова - это построение логических связей между словами, включение слов в иерархию понятий [8, с.21]

Специфическим носителем понятий является эгоцентрическая речь (Ж. Пиаже). Эта речь во внешней, вербальной форме фиксирует результат деятельности, помогает сконцентрировать и сохранить внимание ребенка в его отдельные моменты и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся в начало деятельности и приобретают функцию планирования. Постепенно эгоцентрическая речь заменяется внутренней речью (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже).

Одним из важных этапов в развитии речи дошкольника является отбор в предложении субъекта и предиката. К семи годам ребенок уже может разделить предложение на компоненты, проанализировать состав предложения с учетом существительных, глаголов, прилагательных и других частей речи. Этому процессу способствует интенсивный рост лексики речи ребенка. В. Штерн пришел к выводу, что к шести годам приближенный состав речи составляет 2500-3000 слов [2, с.29]. Активная и пассивная лексика ребенка зависит от общения со взрослыми, а также от включения в различные виды деятельности - игры, труд, обучение.

Диалогическая речь в дошкольном возрасте становится детализированной и разнообразной, дети используют стимулы. Контекстуальная речь имеет место ситуативной речи. Итак, ребенок может рассказать историю или сказку, которую он услышал, описать картину или событие. В Дошкольника, по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная форма речи - расширенное монологическое высказывание. По мнению М.Я. Покровской О.И. Соловьевой, к концу дошкольного детства, язык становится предметом анализа для ребенка, появляется способность отличать реальные слова от фиктивных, ребенок может критически относиться к неправильным словам сверстников [32, с.9].

Общение со взрослыми и слушание родной речи придают импульс развитию грамматической структуры речи у ребенка. Дети приобретают тонкие образцы морфологического порядка (структуры слов) и синтаксические (построение фразы). Творческое развитие родной речи ведет к слову детей. Такие слова строятся в соответствии с законами грамматики родного языка, оригинальны и отличаются оригинальностью. К пяти годам дети без особого труда осваивают правила грамматики родного языка. В возрасте шести лет дети меняют слово, формируют времена, правила составления предложений.

Таким образом, психологическая готовность школы предполагает формирование основных компонентов учебной деятельности, умственных и когнитивных навыков: дифференцированного восприятия, познавательной деятельности, когнитивных интересов, формирования случайности (памяти, внимания, мышления). То есть дети которые соответствуют критериям, могут считаться готовыми к обучению. Но прежде всего необходимо помнить, что до того как «психологическая готовность к школе» понимают не индивидуальные знания и навыки, а их специфический набор, в котором должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным. Развитие сторон психики - интеллектуального, волевого, личного и социального - судит о психологической готовности к школе.

Однако это не означает, что дети осознали важность изучения и готовы работать усердно. Они просто поняли, что статус школьника гораздо важнее и благороднее, чем дошкольник, который идет в детский сад, сидит дома со своей матерью. Дети в 6 лет уже хорошо понимают, что вы можете отказаться от покупки куклы или пишущей машинки, но вы не можете позволить себе не покупать ручку или блокноты, потому что покупка, например, «Барби» продиктована только вашим любезным отношением к ребенку, рюкзак или учебник - это обязанность для него.

Точно так же дети видят, что взрослые могут прервать свою самую интересную игру, но не мешают старшим братьям и сестрам, когда они садятся за уроки. Поэтому ребенок стремится в школу, потому что он хочет быть взрослым, иметь определенные права например на рюкзак или записную книжку, а также обязанности возложенные на него обязанности - рано вставать, готовить уроки (которые предоставляют ему новое статусное место и привилегии в семье). Пусть он еще не до конца осознает, что для подготовки урока ему придется пожертвовать, например, игрой или прогулкой, но в принципе он знает и принимает тот факт, что уроки должны быть сделаны. Это желание стать школьником, следовать правилам поведения школьника, иметь его права и обязанности и составлять «внутреннюю позицию школьника», что составляет основу готовности к школе [20, с.167].

Конечно, эта позиция формируется почти у всех детей к семи годам. Однако, если ребенок часто слышит в доме разговоры о том, что в школе это неинтересно, что это только пустая трата времени и сил, если он видит, что отношение к нему и к его трудоустройству в семье не меняется от того, что он идет в школу. Тогда такая позиция может вообще не сложиться. Также важно рассказать детям, что именно означает быть школьником, почему он становится более взрослым, посещая школу и какие обязанности он будет выполнять там. На имеющихся примерах уже 5 лет дети могут показать важность уроков, оценок, школьной рутины. Все это способствует формированию у ребенка мотивационной готовности к учебе.

ВЫВОДЫ НА ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Мотивационная готовность к обучению развивается постепенно. Первый этап - это именно интерес к внешнему виду учебы, к процессу обучения, то есть к походу в школу, школьным принадлежностям, правилам поведения в школе. Конечно, такой интерес не долго и он быстро, в течение 2-3 месяцев исчезает. Именно тогда должен быть интерес к содержанию

классов, приобретению новых знаний, то есть фактически когнитивной мотивации. Однако, это зависит от того, как и что ребенок будет делать в школе. Внутренняя позиция ученика, то есть стремление к школе и готовность выполнять школьные обязанности и правила, является основным компонентом, основой психологической готовности для школы, основой того, что в новой среде ребенок будет чувствовать себя комфортно. Без такой готовности, независимо от того, насколько хорошо ребенок может читать и писать, он не может хорошо учиться, поскольку школьная среда, правила поведения будут для него обузой, он попытается любой ценой выйти из этой неприятной ситуации. Это может быть отвлечение, уход в ваши мечты, это может быть желание играть быстрее при перерывах или негативное отношение к друзьям или учителю. Во всяком случае, это условие не позволит ребенку учиться, независимо от того, насколько он не подготовлен к занятиям дома.

Таким образом, личностно-мотивационная готовность не менее важна, чем интеллектуальная. Психологическая готовность к школьному образованию является целостным образованием, предполагающим достаточно высокий уровень развития личностно-мотивационных, интеллектуальных сфер и сферы продуктивности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание в развитии других, что определяет специфические варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

2.1. Организация эмпирического исследования развития мотивационной способности к обучению в школе у старших дошкольников

Целью исследования является изучение особенностей мотивационной готовности к обучению детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с этой целью мы поставили следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научной и специальной психологической литературы по проблеме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование особенностей мотивационной готовности к обучению детей старшего дошкольного возраста.
3. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования мотивационной готовности старших дошкольников.
4. Разработать программу развития мотивационной готовности к обучению детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Мы использовали следующие методы.

Метод 1. «Разговор о школе» по Т.П. Нежнова [14, с.12].

Цель методологии: определить желание ребенка ходить в школу, характер его внутренней позиции

Материалы и оборудование: перечень вопросов, протокол, ручка

Инструкция: разговор ведется индивидуально. Все заявления ребенка записываются.

Возможные ответы и их оценка:

А - сосредоточиться на содержании учебной деятельности

В - ориентация на внешние атрибуты образовательной деятельности и школьной жизни

С - ориентация на вне учебную деятельность и условия

Вопросы разговора:

1. Вы хотите пойти в школу?

Я действительно хочу к

В-так себе, я не знаю

В - я не хочу

2. Почему вы хотите пойти в школу?

А - интерес к обучению, занятиям: я хочу научиться читать, писать, становиться грамотным, умным, много знаю, узнавать новые вещи и т. д.

Б - интерес к внешним атрибутам школьной жизни: новая форма, книги, портфолио и т. д.

С - внеклассные интересы: они не спят в школе, это весело, все ребята ходят в школу «сказала мама».

3. Готовитесь ли вы к школе? Как вы готовитесь (готовитесь ли вы к школе)?

А - овладение некоторыми навыками чтения, письма, подсчета: с матерью учил письма, решал проблемы и т. д.

В - приобретение униформы, школьных принадлежностей.

С - классы, не связанные со школой.

4. Вам нравится школа? Что вам нравится (не нравится) больше всего? (Раньше ребенка спрашивали, был ли он в школе и слышал ли он об этом)

А - уроки, школьные занятия, не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка.

В - внеклассные мероприятия и другие не-обучающие моменты: изменение, внеклассные занятия, изменения, личность учителя, внешний вид школы, дизайн класса.

С - уроки художественного и спортивного цикла, знакомые и близкие к ребенку в дошкольном детстве и продолжающиеся в школе.

5. Если бы вам не нужно было ходить в школу и в детский сад, что бы вы делали дома, как бы вы провели свой день?

А - классы учебного типа: «Я хотел бы писать письма, читать» и т. д.

Б - дошкольная деятельность: рисование, строительство и т. д.

В - профессия, не связанная со школой: игры, вечеринки, домашнее хозяйство, уход за животными и т. д.

Критерии оценки:

0 баллов (преобладание ответов в категории В) - ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция ученика не сформирована), нежелание ребенка ходить в школу.

1 балл (преобладание ответов категории В) - положительное отношение ребенка к школе, ребенка в основном интересуют внешние атрибуты школьной жизни (начальный этап формирования внутренней позиции учащегося)

2 балла (преобладание ответов категории А) - школьно-образовательная направленность ребенка и положительное отношение ребенка к школе (достаточно сформирована внутренняя позиция ученика)

Метод 2. Изучение мотивов теории Ю.А. Афонкина и Г.А. Урунтаевой [23, с. 65].

Цель методологии: изучить мотивы преподавания

Материалы и оборудование: 6 карт со схематическим изображением фигур (содержание содержится в инструкциях, материал стимула в приложении)

Инструкция: «Теперь я расскажу вам историю. Мальчики (если эксперимент проводится с девочками, то в рассказе не участвуют мальчики, а девочки), говорящие о школе.

Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что моя мать делает за меня уроки. И если бы не моя мать, я бы не пошел в школу».

Второй мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что мне нравится учиться, я люблю делать уроки».

Третий мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что есть много веселья и много парней, чтобы поиграть».

Четвертый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что я хочу быть великим. В школе я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким».

Пятый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что мне нужно учиться. Без учения ты не будешь работать, но ты будешь учиться, и ты сможешь стать тем, кем ты хочешь».

Шестой мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что я просто туда хожу».

- А кто, по-твоему, прав? Зачем? С кем из них вы хотели бы сыграть вместе? Зачем?

- С кем из них вы хотели бы вместе учиться? Зачем?

Поэтому дети последовательно делают три выбора. В этом случае ребенок указывает на изображение, объясняя его содержимым соответствующего образца. Если содержание не прослеживается четко в ответе ребенка, задайте контрольный вопрос: «Что сказал этот мальчик?» Необходимо быть уверенным, что ребенок сделал свой выбор на основе содержания рассказа, а не случайно указал на одного из шести мальчиков.

Основанный на анализе ответов ребенка определяет преобладающий мотив для будущего обучения.

Выбранные мотивы характеризуются следующим образом:

1) внешняя - «внешняя» по отношению к учебе (повиновение требованиям взрослых и т. д.)

2) образование - мотив, который восходит к когнитивным потребностям;

3) игра - мотив, неадекватно переданный новому - образовательная сфера;

4) позиционный - мотив, связанный с желанием занять новую позицию в отношениях с другими;

5) социально-широкие социальные мотивы, основанные на понимании социальной необходимости обучения;

б) знак - мотив для получения высокого знака.

Критерии оценки:

0 баллов - ведущий мотив учения - игровой мотив, «внутреннее положение ученика» не формируется.

1 балл - начальный этап формирования «внутренней позиции школьников» является ведущим мотивом в ответах детей - позиционный (стремление ребенка занять новое положение в отношениях с другими), внешнее (повиновение Требования взрослых) или мотив для получения оценки.

2 балла - «внутренняя позиция школьника» достаточно сформирована: ведущим мотивом в ответах детей является обучение и познание (желание быть умным, знать много).

Метод 3. «Графическая диктовка» в соответствии с Д.Б. Эльконин [14, 34].

Цель: изучить предпосылки для учебной деятельности. Материалы и оборудование: протокол с привязанным листом в клетке с четырьмя точками на нем, листы с продиктованными узорами, карандаш.

Инструкции. Теперь мы с вами будем рисовать разные модели. Мы должны попытаться сделать их красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно выслушать меня - я расскажу вам, сколько клеток и в каком направлении вы должны провести линию. Нарисуйте только те строки, которые я скажу. Когда вы держите строку, дождитесь, пока я расскажу вам, как перейти к следующему. Следующая строка должна начинаться с того места, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги.

Рисунок 1. Поместите карандаш на 1 пункт. Это станет началом нашей модели.

1 ячейка вниз, 1 - правая, 1 - вверх, 1 - правая, 1 - вниз, 1 - правая, 1 - вверх. И теперь продолжайте этот шаблон самостоятельно.

Рисунок 2. Теперь нанесите карандаш на 2 точки. Внимание! Мы начинаем рисовать.

1 - вверх, 1 - вправо, 1 - вверх, 1 - вправо, 1 - вниз, 1 - вправо, 1 - вниз, 1 - вправо ... И теперь продолжайте сам процесс.

Рисунок 3. Теперь поставьте карандаш на 3 точки.

3 - вверх, 2 - вправо, 2 - вниз, 1 - вправо, 2 - вверх, 2 - вправо, 3 - вниз, 2 - вправо, 2 - вверх, 1 - вправо, 2 - вниз, 2 - вправо, вверх.

Критерии оценки:

0 баллов - воспроизведение рисунка, в котором только сходство отдельных элементов с диктуемым шаблоном; до 3 ошибок; не подчиняется требованиям и правилам.

1 балл - воспроизведение шаблона, содержащего от 1 до 2 ошибок; частичное выполнение задания, с помощью учителя.

2 балла - точное воспроизведение рисунка, ребенок выполняет задание самостоятельно, без ошибок.

2.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

В результате проведения первой методики, направленной на выявление желания ребенка идти в школу и характера его внутренней позиции, были получены следующие данные. Результаты методики «Беседа о школе» представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Результаты проведённой беседы о школе %

Констатирующий этап						Контрольный этап					
высокий уровень		средний уровень		низкий уровень		высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
30	60	60	40	10	50	40	70	50	30	10	0

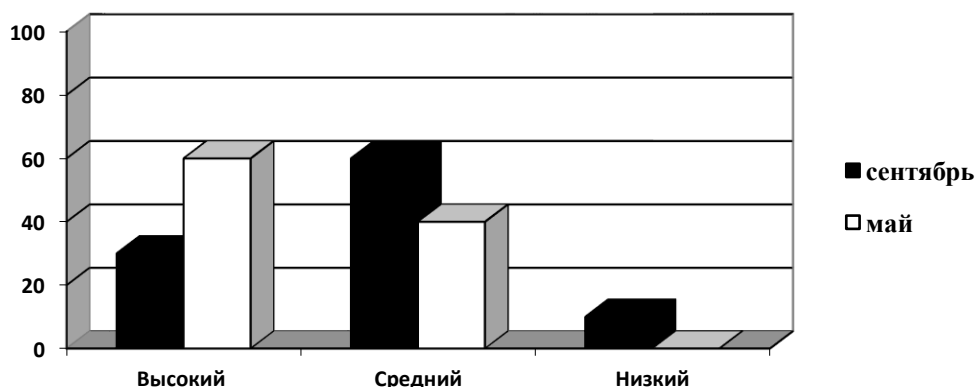


Рис. 2.1.

Сравнительная диаграмма констатирующий этап беседы о школе %

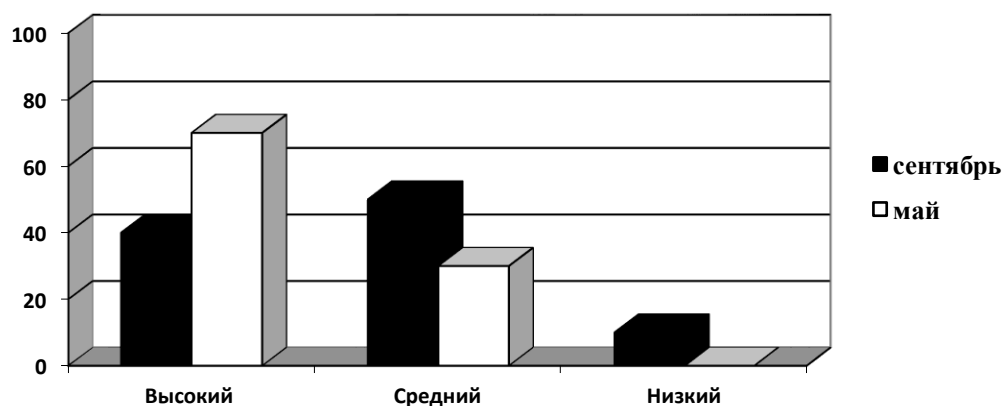


Рис.2.2.

Сравнительная диаграмма контрольный этап беседы о школе %

Проанализировав данные сравнительных диаграмм можно проследить изменения, в среднем и высоком уровне испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Средний уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 40% испытуемых, в контрольной группе у 30% выразили желание учиться в школе. При ответах на вопросы беседы прослеживается содержательный характер внутренней позиции ребенка, его направленность на

содержательные стороны обучения. (Например, «Я очень хочу учиться в школе»; «Я хочу идти в школу, так как хочу быть умным, много знать»; «Мы с мамой проходим буквы, считаем, пишем»; «Мне в школе нравятся уроки»; «Если бы я был дома, то читал бы, писал, считал»). Данные ответы свидетельствуют о достаточно сформированном уровне внутренней позиции школьника.

Высокий уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 60% испытуемых, в контрольной группе у 70% выразили положительное отношение к обучению в школе, но их ответы в основном ориентированы на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни. (Например, «Хочу идти в школу»; «Я хочу идти в школу, так как мне мама купит красивый портфель, у меня будет красивая форма»; «Мы с мамой уже купили в школу тетради, краски, карандаши и т.д.»; «В школе мне нравится перемена, класс красивый»; «Дома я рисую»). Ответы детей данной группы могут говорить о начальной стадии формирования внутренней позиции школьника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства детей группы имеется положительное отношение к школе, к учению как деятельности, но ориентация в основном направлена на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни, что свидетельствует о начальной стадии формирования внутренней позиции школьника. Во второй методике, направленной на изучение мотивов учения, были получены следующие результаты. Результаты изучения мотивов учения сведены в таблицу 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты мотивации учебной деятельности, %

Констатирующий этап			Контрольный этап		
высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень

сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
60	80	30	20	0	0	70	90	30	10	0	0

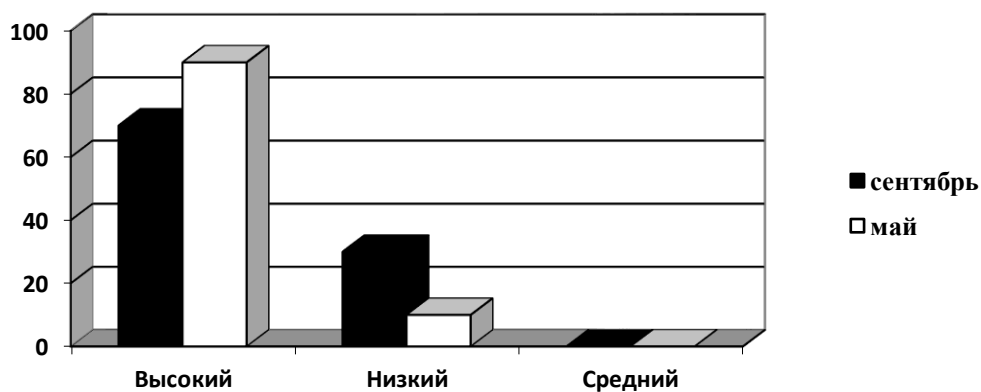


Рис.2.3.

Сравнительная диаграмма констатирующий этап уровня мотивации учебной деятельности %

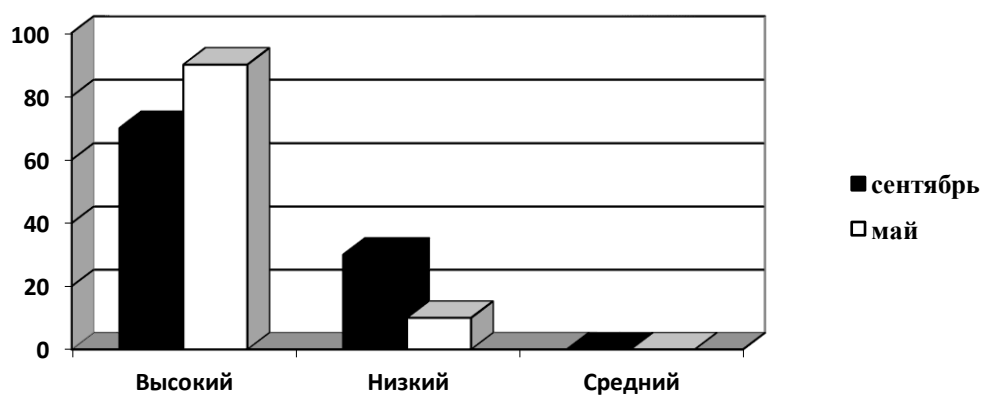


Рис. 2.4.

Сравнительная диаграмма контрольный этап уровня мотивации учебной деятельности %

Проанализировав данные сравнительных диаграмм можно проследить изменения, в среднем и высоком уровне испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Средний уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 30%

испытуемых, в контрольной группе у 30%.

Высокий уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 80% испытуемых, в контрольной группе у 90%.

Анализ полученных результатов показывает, что ведущими мотивами в изучаемой группе детей являются учебно-познавательный мотив - связанный с желанием овладеть новыми знаниями, умениями, навыками; интерес к знаниям познавательного цикла (например, «Потому что, мальчик хочет учиться, быть умным») и мотив получения высокой оценки - мотив, связанный со стремлением получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение (например, «Так как он получает пятерки, ему нравится ходить в школу», «он прав, потому что получает пятерки»).

Далее идут игровой мотив - мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность (например, «мне нравится играть», «хочется играть в школе») и социальный мотив - основанный на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника. Например, «так как надо учиться», «если не будешь учиться, будешь плохо работать»

Наименьший ранг получили внешний мотив - мотив, не имеющий отношения к содержанию учебной деятельности (например, «я хочу в школу, потому что так хочет мама») и позиционный мотивы (например, «я хочу в школу, потому что хочу быть большим»).

Ведущий мотив в ответах одного ребенка - учебно-познавательный (например, «мальчик прав, потому что он хочет учиться, быть умным») и у двух детей отмечается социальный мотив (например, «т.к. нужно учиться», «не будешь хорошо учиться, будешь плохо работать»). Это означает, что у трех детей сформирована «внутренняя позиция школьника», дети ответственно относятся к учебе, для них характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи,

стремятся узнать больше, задают много вопросов. В ответах у остальных пятерых детей ведущим был оценочный мотив (например, «мальчик прав, так как получает пятерки»), что говорит о начальной стадии формирования «внутренней позиции школьника». Этим детям свойственна потребность в социальном признании и одобрении взрослого. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности таких детей. Игровой мотив не был ведущим ни у кого из детей данной группы.

Таким образом, при проведении методики, направленной на изучение ведущих мотивов, можно сделать следующие выводы: что у большинства детей «внутренняя позиция школьника» практически сформирована и у остальных детей «внутренняя позиция школьника» частично сформирована. Третья методика эксперимента «Графический диктант», была направлена на выявление умений, служащих предпосылками учебной деятельности. Результаты исследования представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты предпосылки к учебной деятельности %

Констатирующий этап						Контрольный этап					
высокий уровень		средний уровень		низкий уровень		высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
30	70	50	20	20	10	40	80	50	25	10	0

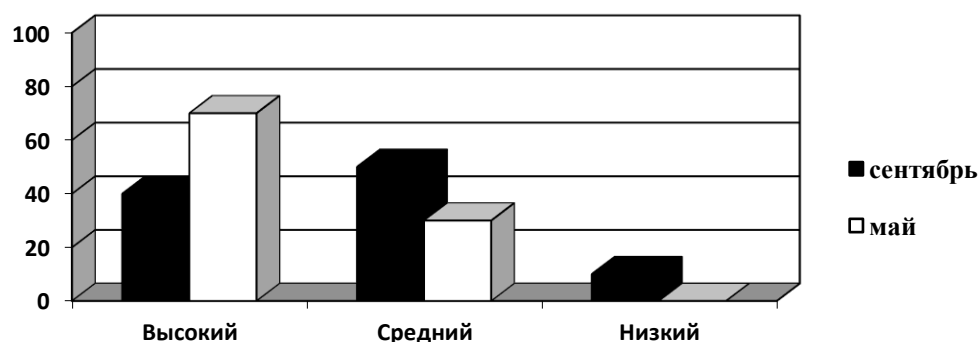


Рис.2.5.

Сравнительная диаграмма констатирующий этап уровня предпосылке к учебной деятельности %

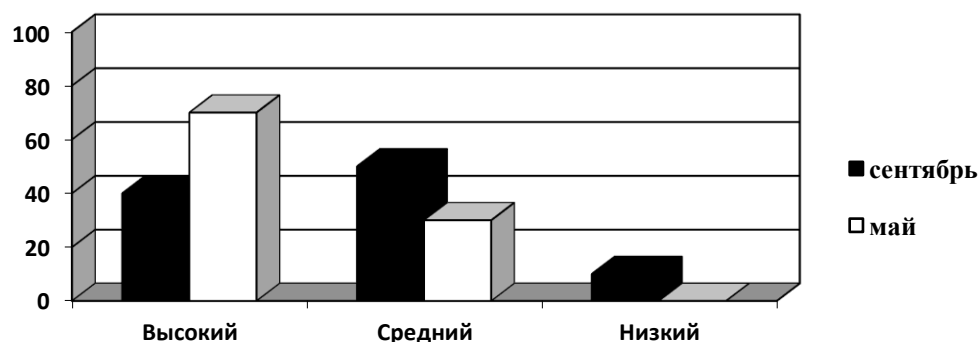


Рис.2.6.

Сравнительная диаграмма контрольный этап уровня предпосылке к учебной деятельности %

Анализируя полученные данные, средний уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 50% испытуемых, в контрольной группе у 50%. Дети точно воспроизвели узор, они выполняли задание самостоятельно, без ошибок. В деятельности они могут удерживать и достигать цели, поставленные ими самими или взрослыми; умеют сдерживать свои эмоции, непосредственные желания; подчиняются общественным правилам поведения и деятельности, выполняют сразу и точно все инструкции и требования взрослого; самостоятельны; настойчивы

в достижении цели в условиях затруднений; способны рационально организовать свою деятельность.

Высокий уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 70% испытуемых, в контрольной группе у 80%. Дети также воспроизвели узор, но допустили от одной до двух ошибок. Двое из детей длительно не смогли удержать цель поставленной перед ними деятельности – потребовалась помощь педагога. У остальных цель деятельности достигалась самостоятельно, но дети не заботились о качестве выполнения работы, были торопливы, недостаточно внимательны, отвлекались; не всегда сдерживали свои эмоции и непосредственные желания; не всегда подчиняли свое поведение общественным правилам, требования взрослого выполняли неточно или после напоминаний. Дети данной группы отличается недостаточной самостоятельностью, организованностью, настойчивостью в выполнении задания.

Дети, у которых низкий уровень плохо справились с предложенным заданием, неправильно воспроизвели предложенный узор. Такие дети не старались достичь цели деятельности, соскальзывали с нее, деятельность была хаотичной и непродуманной, не смогли самостоятельно поставить перед собой цель; не сдерживали своих эмоций и желаний; не подчинялись правилам поведения. Данная группа детей отличается недисциплинированностью, требований взрослого не выполняют, невнимательно слушают его инструкции; несамостоятельны (требуется организующая и направляющая виды помощи) и не проявляют настойчивости в достижении цели в условиях трудностей, не умеют рационально организовать свою деятельность

Обобщенные результаты представлены в таблице 2.4. изучения мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2.4.

Результаты уровня мотивационной готовности к школьному обучению %

Констатирующий этап						Контрольный этап					
высокий уровень		средний уровень		низкий уровень		высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
60	70	30	30	20	2	70	80	20	15	10	1

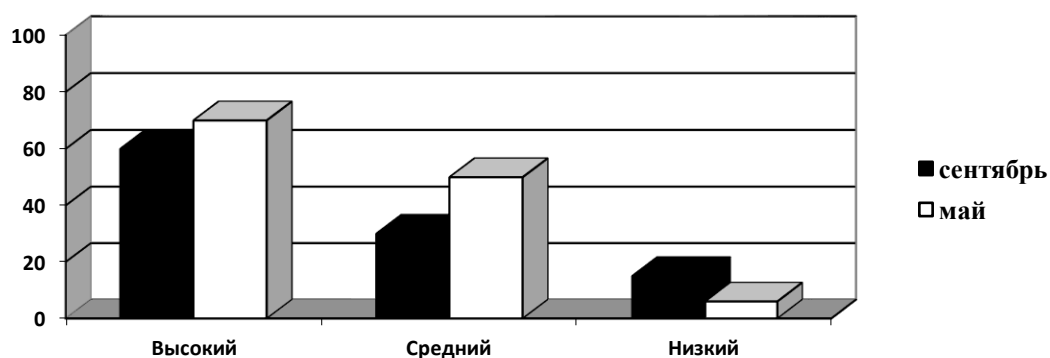


Рис.2.7.

Сравнительная диаграмма констатирующий этап уровня мотивационной готовности к школьному обучению %

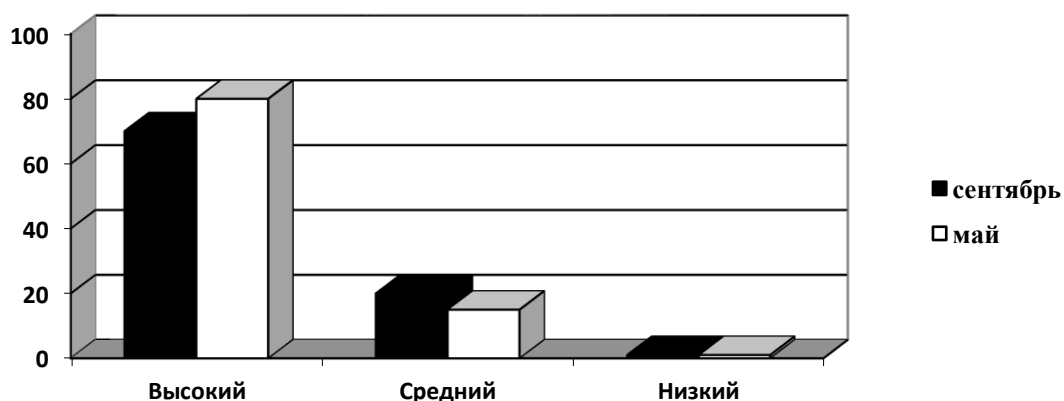


Рис.2.8.

Сравнительная диаграмма контрольный этап уровня мотивационной

готовности к школьному обучению %

Средний уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 30% испытуемых, в контрольной группе у 20%. Средний уровень мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется доминированием мотивов, относящихся к внешней атрибутике школьной жизни, преимущественно оценочные мотивы. Дети имеют несколько ограниченное представление о деятельности школьников и учителя. Часть детей воспринимает учение как игру, ориентируясь главным образом на внешние признаки (школьная атрибутика, наличие ролей и т.д.). Другие дети проявляют стремление обучаться в школе, мотивируя желанием самоопределиться, изменить социальное положение, что свидетельствует о формирующейся мотивационной готовности к школе. Внутренняя позиция школьника сформирована не до конца. Ребенок длительно не может удерживать цель деятельности, цель деятельности достигается, но ребенок не заботится о качестве выполнения работы, тороплив или, наоборот, очень медлителен, способен к самостоятельной постановке цели; недостаточно внимательный, отвлекается; не всегда подчиняет свое поведение общественным правилам, требования взрослого выполняет неточно или после напоминаний; ребенок отличается недостаточной самостоятельностью, организованностью, настойчивостью в выполнении заданий.

Высокий уровень развития в экспериментальной группе выявлен у 80%, в контрольной группе у 70%. Высокий уровень мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется доминированием познавательной и социальной мотивации, что свидетельствует о готовности к принятию «внутренней позиции школьника». Дети имеют широкий круг представлений о школе, роли учителя и ученика, социальном положении школьника, об учении как достаточно трудоемком процессе, который требует затрат определенных усилий. Отвечая на вопросы, дети используют

достаточное количество слов из школьной лексики. Такие дети подчиняются общественным правилам поведения и деятельности, выполняют сразу и точно все инструкции и требования взрослого; самостоятельны; настойчивы в достижении цели в условиях затруднений; способны рационально организовать свою деятельность.

Низкий уровень мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется наличием игровой мотивации, не связанной со школьной жизнью. Внутренняя позиция школьника не сформирована. Деятельность детей хаотична и непродуманно, они не могут самостоятельно ставить перед собой цель; не сдерживают свои эмоции и желания; не подчиняются правилам поведения, т.е. недисциплинированные, требования взрослого не выполняют, невнимательно слушают его инструкции; несамостоятельны (требуется организующая и направляющая виды помощи) и не проявляют настойчивости в достижении цели в условиях трудностей, не умеют рационально организовать свою деятельность.

По полученным данным можно сделать вывод, что в результате проведения игровых занятий показатель среднего уровня развития мотивационной готовности у испытуемых в экспериментальной группе понизился на 30%, в контрольной группе понизился на 5%, а высокий уровень развития в экспериментальной группе повысился на 30%, в контрольной группе повысился на 5%.

2.3. Методические рекомендации воспитателям ДОО по развитию мотивационной способности к школьному обучению

Важным компонентом школьной готовности является умение произвола: именно благодаря ему ребенок может контролировать свое поведение, внимание и память. Достаточно представить себе ребенка, бегущего по классу во время урока, и учителя, который не может с ним

справиться никакими способами. В такой ситуации все грустно: и ребенок, который получил двойку, и родители обижены, потому что им сделали выговор за плохое поведение ребенка, и учителя, который не смог предоставить необходимый материал. Между тем, ребенок вовсе не виноват в этой ситуации, он не делает это нарочно, он действительно просто не может сидеть сложа руки и даже внимательно слушать сложный материал. Поэтому в процессе игры в школьную подготовительную группу очень важно обратить внимание на формирование навыка случайности в процессе взаимодействия с детьми.

Существуют следующие методы взаимодействия с детьми.

1. Целенаправленные разговоры о школе.
2. Экскурсия в школу, экскурсия в класс.
3. Экспертиза картины «В школе», иллюстрации и открытки с изображением учителей, школьников, классов, рисунков, сделанных бывшими выпускниками детского сада по предмету.
4. Чтение художественной литературы (рассказ С. Баруздина «Кто сегодня учитель?», А. Барто «Подружки ходят в школу» и т. д.).
5. Серия сюжетных ролей и режиссерских игр «Школа» с целью формирования позитивного отношения к школе, а также формирование мотивов, связанных с образовательной деятельностью. В начале работы с будущими выпускниками детского сада в апреле-мае рекомендуется провести серию целенаправленных бесед, в которых расскажут о школе и существующих в ней процедурах, об отношениях учителя и зрочки. Это необходимо для расширения кругозора детей, разъяснения взглядов детей на работу учителя, взаимодействия преподавателя и студентов.

Разговоры с детьми о школе могут включать следующие вопросы (вы можете использовать часть из них в первый раз, часть - во второй).

1. Когда школа начинает занятия?
2. Какой сегодня день и как он называется?

3. Как вы можете догадаться, что находитесь в здании школы?
4. Как вас будут звать, когда вы пойдете в школу?
5. Какие возможности имеются в школе и для чего они нужны?
6. Как называется профессия человека, который учит детей?
7. Как вы представляете себе учителя?
8. Как учитель оценивает ответы детей?
9. Что нужно ученикам для школы? Как это можно назвать одним словом? Для чего они нужны?
10. Зачем учиться? Вы хотите учиться? Зачем?

Беседа происходит сразу со всей группой детей в форме диалога.

Ученикам предоставляется возможность вначале ответить на вопросы самостоятельно, выслушать дополнения других детей, уточнить их ответ или исправить его, а затем обобщить. Например, трудности обычно ставят вопрос о том, когда начинается школьная жизнь детей, а также «как вы можете догадаться, что находитесь в здании школы?». Поэтому рекомендуется задать дополнительные вопросы: «Кто идет в школу? Что они берут с собой? Что вы можете узнать о школе» и т. д. В этом случае вы можете использовать метод вербального рисования коллективной картины: «Что бы вы приблизили к школе? Перед ней? Для нее? Как бы рисовать? В каких позах находятся дети? Покажи мне. Как они одеты? Что у них в руках? ", и т.д.

Тогда становится ясно, какие идеи дети имеют о помещениях в школе. Вы можете использовать тот же метод вербального рисования, используя уточняющие вопросы «Где едят школьники?», «Где они занимаются физической культурой, музыкой» и т. д. На этом этапе беседы преподаватель может набросать содержание заявлений детей на доске. Параллельно становится ясно, как выглядит объектно-развивающая и пространственная среда этих комнат с обстановкой в детском саду. Поэтому желательно сформулировать вопросы посредством «подгонки» традиционных форм детской деятельности к воображаемой ситуации «Что я могу сделать, почему

нет? Почему? Где я могу это сделать? Когда?) и привести их к идее, что нет школьных мест, где «вы не можете делать все, что было возможно в детском саду».

После этого внимание детей переносится в класс. На вопрос: «Как вы представляете себе учителя?» - Дошкольники обычно реагируют достаточно монотонно. Поэтому вы должны активизировать свое воображение посредством следующих вопросов: «Чего он хочет? О чем он думает? Что он чувствует?» Здесь вы можете рассмотреть соответствующую сюжетную картину с изображением учителя и учеников. Вопросы: «Как учитель оценивает ответы детей и почему он делает оценки?», «Что нужно ученикам для школы?» - не вызывают затруднений у детей. Почти все отвечают правильно («пять» ставится для правильного ответа, «два» ставится тому, кто ничего не знает, кто не отвечает). Затем вы можете попросить детей сыграть (каждый со своего собственного лица) диалоги между персонажами, изображенными на картинке: учитель - ученик (при работе с места);

- Учитель - все дети в классе;
- Учитель - пара детей (соседи на столе);
- студенты в парах (на месте);
- учитель - ученик (за доской);
- Учитель - пара детей у доски;

- Учитель - дети в перерыве. Поскольку воображаемая ситуация разыгрывается, рекомендуется выяснить у детей, как они соотносятся с атрибутами В школе и как они отвечают на вопрос о назначении различных школьных принадлежностей. Здесь вы можете обсудить различные проблемные ситуации, которые могут возникнуть в связи с «владением» письменным столом, рюкзаком, пеналом, ручкой и ластиком, и наметить способы их решения. Такие ситуации могут быть частично драматизированы, т.е. Взрослый говорит начало, а дети, совещавшись, придумывают

продолжение и разыгрывают его. В то же время подчеркивается важность следующих навыков: совместное решение конфликтных ситуаций;

- объяснить партнеру мотивы (разум) его поведения;
- сопоставить их с последствиями для всего класса.

Во время взаимодействия необходимо сделать вывод, что у детей есть только общее представление о школе, они знают, что необходимо иметь ученика, для которого они знают, что учитель учит, а ученики учатся.

Последний вопрос: «Зачем вам нужно учиться?» Вы хотите учиться? Зачем? "- самое объемное и требует от дошкольников выражения личного мнения (" Знать много ", " Быть умным - так говорит мама "). Если дети не могут возразить, учитель использует метод сравнения с сказочный герой, который был в ситуации учения: «Хочешь узнать, как Пиноккио или Мальвина? Зачем?» и т. д.) В это время нет необходимости подчеркивать «правильность» или «неправильность» поведения ребенка и его отношение к школе. Вы можете попросить детей нарисовать рассказ о том, как Буратино, Пьеро, Артемон (или другие персонажи, выбранные детьми - Незнайка, Кнопочка, Пончик и т. д.) Были перенесены на машину времени и начали учиться в современной школе (на большом листе ватмана). В то же время можно играть нелепые ситуации, возникающие с героями, потому что они не понимают, что значит «учиться» и «учить», как это было бы полезно для них в обычной жизни, и поэтому «нужна разъяснительная работа» от детей. Ученики могут предложить написать письма героям с «рекомендациями» о том, как лучше всего поступить в данной ситуации. В следующий раз вы можете организовать «посылку» с подарками благодарных героев сказок и организовать дискуссию о том, почему они отправили школьные принадлежности (и к кому они могли принадлежать), и почему были небольшие автомобили, трансформаторы и т. д.

В последующих беседах можно организовать обсуждение проблем образовательного сотрудничества между персонажами сказок с помощью

режиссерской пьесы, когда учитель использует символы для имитации на доске учебной ситуации в классах по преподаванию письма и чтения. Подчеркивается, что герои должны выполнять задание либо поодиночке, либо парами, а затем все вместе («Это правила игры»). Вместе с детьми, учитель выясняет, какие вопросы учитель может или не может задавать («так же, как воспитатель детского сада или другие»). Некоторые задания даются в шутку.

Например:

На уроке русского языка:

«Почему люди едят?» (за столом).

- Почему люди идут? (в дороге).

- Купец ехал. Я ел маринованный огурец. С кем он делился? (с Аленой)

и т. д.

На уроке природоведения:

- Почему люди идут? (потому, что они не могут летать).

«Какое дерево сидит ворона под дождем?» (во влажном состоянии).

- Может ли страус сказать, что это птица? (нет, поскольку он не умеет говорить) и т. д.

На уроке математики:

- На березу выросло 3 ветки. На каждой ветке есть 2 яблока. Сколько яблок росло на березе? (ни одного).

- Сколько у семи ослов есть уши и хвосты? (шея не имеет ни одного хвоста).

Из таких бесед с детьми мы можем сделать вывод, что никто не знает, как правильно играть в школе, поэтому вам нужно туда пойти, чтобы узнать, что и как это происходит (особенно, если вы можете посетить чью-то старшую сестру или брата).

Дошкольники с разрешения преподавателя и старшего преподавателя в начальных классах должны иметь возможность ходить вокруг школы, видеть

разные классы, другие комнаты, в которых учатся. В классе дети могут наблюдать за работой учителя, учитывать атрибуты классной комнаты. Воспитатель поощряет их задавать много вопросов («Тогда вы можете быть заинтересованы в том, чтобы играть в школу в детском саду»). Затем они рассказывают о том, что видели в туре и обмениваются впечатлениями.

Чтобы консолидировать знания для детей, вы можете еще раз рассмотреть фотографии, иллюстрации и открытки с изображением учителей, школьников и учащихся, но в то же время дать возможность соотнести их содержание с эмоциональным и познавательным опытом детей. В это время вы можете начать читать литературу по этой теме и спросить детей, как они будут действовать на месте героев рассказов и т. д.

Практически сразу после целенаправленных разговоров о школе и экскурсиях у детей появляется желание играть в этой «Школе».

На первом этапе основным содержанием игры является социальное субъектно-ориентированное действие. Используются два типа сюжетно-ролевой игры: взрослый играет ведущую роль и руководит игровой ситуацией; взрослый - пассивный наблюдатель, дети выполняют все роли.

На начальных этапах развертывания сюжетно-ролевой игры взрослый принимает активное участие в игре. Например, взрослый является директором школы. Через эту роль он управляет всеми действиями детей в игре, консультирует, помогает детям развить сюжет, решает проблемы и конфликты, возникшие в ходе игры.

Затем функции руководства постепенно передаются детям. Дело в том, что, хотя большинство детей знают, что учитель учит детей, но «... только став учителем, ребенок сталкивается с необходимостью находить и подчеркивать отношения учителя с детьми и с другими учителями для установления функции разных людей и их отношения друг с другом» (Д.Б. Эльконин). В сюжетно-ролевой игре дети учатся наблюдать «внутреннюю логику взаимоотношений» «учителя» и «ученика». Если в

начале таких игр дети плохо слушают «учителей», прыгают со своих мест, они могут переместиться в другое место, то через некоторое время один и тот же ребенок начинает двигаться по-разному и говорить в зависимости от того, кто он на момент - «учитель» или «ученик»: «Я учитель, и я лучше знаю, что делать», «Учитель должен слушаться», «Школа для обучения, а не возиться».

Развертывание сюжетно-ролевой игры требует не одного, а нескольких классов, так как каждый ребенок должен играть роль «учителя» и «ученика». Обычно в начале организации игр почти все дети хотят играть ведущую роль. Почти никто не хочет участвовать в роли «студент», «студент». Во многом это связано с тем, что детей привлекают внешние методы и действия, характерные для роли «учителя» (оценки, звон колокола). Однако необходимо предусмотреть расширение репертуара ролей из-за появления разных учителей (физическое воспитание, музыка и т. д.) и специалистов (психологов, логопедов, барменов, пожарных и т. д.) родителей учащихся, и т.п.

Часто после серии таких игр, дети продолжают их уже дома с куклами. В этом случае игра переходит в стадию режиссерской игры, когда Ребенок говорит от имени нескольких персонажей одновременно, моделируя их отношения друг с другом и с учителем. Это обстоятельство позволяет сделать вывод, что у детей есть мотив, связанный с воспитательной деятельностью. Этот факт подтверждается тем фактом, что детям дается как можно больше времени, а смена игры сводится к минимуму. В игре есть творчество.

На втором этапе важно включить в содержание сюжетов упражнения для развития внимания, восприятия, мышления, памяти и воображения. В реальных классах, проводимых преподавателем в группе, дети получают возможность выступать в роли учителей, предлагая задания сверстникам и контролируя свои ошибки. Важно учитывать следующие требования.

1. Важно, чтобы ребенок не пропустил эту деятельность. Если ребенок с удовольствием учится, он лучше учится. Интерес - это лучшая мотивация:

она делает детей по-настоящему творческими людьми и дает им возможность испытать удовлетворение от интеллектуальных занятий.

2. Повторите упражнения. Развитие умственных способностей ребенка определяется временем и практикой. Если какое-то упражнение не работает, вам нужно сделать перерыв, вернуться к нему позже или предложить ребенку более легкий вариант (или выполнить его от имени другого игрового персонажа).

3. Не проявляйте чрезмерного беспокойства по поводу недостаточного успеха, недостаточного прогресса или даже какого-либо регресса.

4. Будьте более терпеливы, не спешите, не давайте ребенку задания, превышающие его интеллектуальные способности.

5. В уроках с ребенком вам нужна мера. Не заставляйте ребенка выполнять упражнение, если он поворачивается, устал, расстроен - вам нужно сделать что-то еще. Постарайтесь определить пределы выносливости ребенка и увеличивайте продолжительность занятий каждый раз в течение очень короткого времени. Дайте ребенку возможность иногда заниматься бизнесом, который ему нравится.

6. Развивайте у ребенка навыки общения, дух сотрудничества и коллективизма; научить ребенка дружить с другими детьми, делиться с ними успехами и неудачами: все это будет полезно ему в социально непростой атмосфере общеобразовательной школы.

7. Избегайте неодобрения, находите слова поддержки, часто хвалят ребенка за терпение, настойчивость и т. д. Никогда не подчеркивайте свои слабости по сравнению с другими детьми. Чтобы сформировать уверенность в своих способностях после того, как ребенок сформировал представление о том, чего он хочет и может сделать в школе, необходимо использовать диагноз мотивационной готовности детей к школе, например, метод «Изучение мотивов учения».

В ходе постановки диагноза можно сделать вывод, что характеристики и степень развития мотивационной сферы у детей шести и семи лет существенно отличаются друг от друга. В то же время большинство детей шести лет не могут считаться адекватно обученными в личном плане обучения: в мотивационной сфере шестилетних детей, несмотря на особую работу по формированию психологической подготовленности детей к школе. Мотивы для игрового поведения продолжают доминировать, в то время как в возрасте семи лет мотивы, связанные с учебной деятельностью, начинают играть ведущую роль.

Сама структура мотивационной основы обучения детей шести и семи лет также значительно отличается друг от друга. В возрасте шести лет ведущее положение в ней занимают мотивы, внешние по отношению к учебной деятельности. Это обстоятельство также указывает на отсутствие личной готовности шестилетних детей к школьному обучению, которое проводится в традиционной форме. Наоборот, на мотивационной основе учения детей семи лет доминирующее положение занимают внутренние мотивы учебной деятельности (как когнитивной, так и социальной). Желание семилетней школы, в отличие от шестилетних, в основном связано с желанием учиться, заниматься социально значимой и функционально привлекательной формой деятельности. В соответствии с этими критериями, на практике можно оценить эффективность реализации вышеуказанных методологических рекомендаций для преподавателей.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, можно отметить, что в исследовательской группе большинство детей имеют средние показатели развития мотивационной готовности для школы, которые не соответствуют возрастным нормативным показателям. В ответах детей этой группы преобладают внешние, преимущественно оценочные, мотивы, в то время как образовательные и когнитивные и социальные мотивы недостаточно сформированы. В целом,

можно говорить о недостаточном формировании внутренней позиции учащегося.

В соответствии с данными исследования они пришли к выводу, что повышение уровня развития памяти испытуемых экспериментальной группы связано с повышением уровня психологической подготовленности к обучению.

В результате изучения взаимосвязи между двумя переменными: уровня развития памяти, а именно скорости запоминания материала и после того, как ребенок формировал представление о том, что он хочет и может сделать в школе, необходимо использовать метод исследования готовности детей к школе, например, метод «Изучение мотивов учения».

В ходе постановки диагноза можно сделать вывод, что характеристики и степень развития мотивационной сферы у детей в возрасте шести и семи лет существенно отличаются друг от друга. В то же время большинство детей шесть лет не могут считаться адекватно обученными в личном плане обучения: в сфере профессиональной подготовки шестилетних детей, несмотря на определенную работу по формированию психологической подготовленности детей к школе, Мотивы для игрового поведения остаются доминирующими, в то время как в возрасте 6 - 7 лет мотивы, связанные с учебным активом, начинают играть ведущую роль.

Сама структура мотивационной основы обучения детей и подростков. В возрасте шести лет ведущее положение в ней занимают мотивы, внешние по отношению к учебной деятельности. Это обстоятельство также относится к непредвиденному получению детьми пособия на школьное обучение, которое проводится в настоящей форме. Наоборот, на мотивационной основе учения о семилетнем доминирующее положение занимают внутренние мотивы учебной деятельности (как когнитивной, так и социальной). Желание семилетней школы, в отличие от шестилетних, в основном связано с желанием учиться, заниматься социально значимой и функционально

привлекательной деятельностью. В соответствии с этими критериями, на практике можно оценить эффективность реализации указанных методических рекомендаций для преподавателей.

Таким образом, можно отметить, что в исследовательской группе большинство детей имеют средние показатели развития мотивационной готовности для школ, которые не соответствуют возрастным нормативным показателям. В ответах этих групп преобладают внешние, преимущественно оценочные, мотивы, в то время как образовательные и социальные мотивы недостаточно сформированы. В целом, можно говорить о недостаточном формировании внутренней позиции учащегося.

В соответствии с данными исследованиями они пришли к выводу, что повышение уровня развития экспериментальных групп связано с повышением уровня психологической подготовленности к обучению.

В результате изучения взаимосвязи между двумя переменными: уровень развития памяти, а именно скорость запоминания материала и Уровня психологической готовности к обучению выявлено, что скорость запоминания материала имеет связь с уровнем психологической готовности к обучению. Чем быстрее субъекты запоминают предлагаемый им материал, тем выше скорость запоминания, тем выше будет уровень развития памяти и уровень психологической готовности к обучению.

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, следует отметить, что были поставлены задачи, поставленные для изучения психического процесса памяти как показателя психологической готовности к обучению детей старшего дошкольного возраста. Выдвинутая гипотеза о том, что в результате использования игр для развития основных типов памяти у детей старшего дошкольного возраста уровень развития памяти испытуемых в экспериментальной группе будет выше, чем в контрольной группе, а Психологическая готовность к обучению предметов экспериментальной группы будет выше, чем у субъектов контрольной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что мотивационно-нуждающаяся сфера дошкольников изменяется с возрастом. Если на ранних стадиях дизентогенеза преобладают биологические потребности, то на более поздних стадиях социальные и идеальные потребности начинают доминировать.

Поведение младшего ребенка по-прежнему мало отличается от поведения маленьких детей: оно действует в основном под влиянием ситуационных эмоций и желаний, вызванных целым рядом причин. Дела, отношения с окружающими более старшими детьми - более сознательные. Среди новых образований в мотивационной сфере ребенка - проявление новых мотивов, характерных для детства. Среди них - мотивы, связанные с интересом детей в мире взрослых, с их желанием походить на них. Это желание походить на взрослых часто успешно используется родителями, педагогами в их работе с детьми

Среди мотивов, важных для детей, и их заинтересованности в содержании и процессе новых, освоенных ими деятельностей, прежде всего, в игре. Игровые мотивы, как правило, переплетены в ребенке с желанием выглядеть взрослыми. Другая группа мотивов - установление и сохранение позитивных отношений со взрослыми, а также необходимость признания в процессе коммуникации. Важным новым ростом дошкольного возраста является подчинение мотивов. Это позволяет ребенку отказаться от того, что привлекательно в данный момент, ради выполнения более важного, хотя и, возможно, более скучного занятия.

Мотивы деятельности в дошкольном возрасте постепенно перестают быть эквивалентными ребенку, они приобретают определенную систему, некоторые из них начинают преобладать над другими. Какие из мотивов будут действовать как главные, будет определять направление всего

поведения ребенка. В дошкольные годы ядро личности только начинает формироваться, уже наблюдается определенное направление в поведении ребенка. Он может отличаться от чрезвычайно эгоистического, индивидуалистического к социальному, высоко морального (разумеется, в рамках данного возраста).

Проблема готовности детей к обучению является одной из самых важных в педагогике и психологии. От ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и образования детей, так и формирование полноценной образовательной деятельности для учащихся начальной школы.

Готовность к обучению - это достижение ребенком уровня развития, в котором он получает возможность участвовать в школьной системе. Для изучения мотивационной готовности к школьному образованию у детей старшего дошкольного возраста мы использовали ряд методик.

Основываясь на результатах экспериментального исследования, мы обнаружили следующие особенности:

- мотивационная готовность к школьному образованию характеризуется преобладанием внешних, главным образом оценочных мотивов, в то же время образовательные и познавательные и социальные мотивы недостаточно сформированы;

- есть общее положительное эмоциональное отношение к предстоящей тренировке, но уровень осведомленности детей о школе не высок.

Большинство детей в учебной группе имеют средний уровень мотивационной готовности к обучению.

Он характеризуется преобладанием мотивов, ссылаясь на внешние атрибуты школьной жизни, главным образом оценочные мотивы. У детей есть некоторое ограниченное понимание деятельности школьников и учителей. Учение воспринимается детьми как игра, в основном атрибуты школы, роли и т. д. Некоторые из детей проявляют желание учиться в школе,

мотивируя стремление к самоопределению, изменяют социальную ситуацию, что свидетельствует о формирующейся мотивационной готовности к школе. Внутренняя позиция студента сформирована не полностью.

Все это свидетельствует о недостаточном уровне мотивационной готовности к обучению и о необходимости коррекционно-педагогического воздействия на личность и интересы ребенка.

Таким образом, выдвинутая нами в целом гипотеза экспериментально подтверждена. Задача, поставленная в нашем исследовании, достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
2. Акатова Н.С. Взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности детей старшего дошкольного возраста в разных условиях обучения и воспитания: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Акатова Наталья Сергеевна. -М., 2010. —24 с.
3. Ананьев Б.Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению / Б.Г. Ананьев. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 2004. - 48с.
4. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы /Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 263 с.
5. Аргер, Дж. Половые роли в детстве: структура и развитие. Детство идеальное и настоящее / Дж. Аргер. – Новосибирск: Сиб. Хронограф, 2003.
6. Безруких М. М. Я и другие Я, или правила поведения для всех / М.М Безруких. – М: Политиздат, 2002.
7. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М.Р. Битянова. — Изд-во: Феникс, 2011. — 304 с. ISBN: 978-5-4237-0218-2
8. Богоявленский Д.Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 25-38.

9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под общ. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Воронеж: Институт практической психологии, 2005.
10. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.И. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г., — СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
11. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. — М.: Педагогика, 2003.
12. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — СПб.: Питер, 2001. 208 с.
13. Венгер А.Л., Поливанова, К.Н. Особенности принятия учебных заданий детьми шести лет // Вопросы психологии: науч. жур. — М.: 2003. — №4. — С.46-48.
14. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.: Издательский центр Академия, 2008. — 320 с.
15. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под. Ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. — М.: Психологический Колледж, 2005. — 144 с.
16. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — М.: Наши книги, 2008. — 112 с.
17. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа: науч. жур. — М.: Первое сентября, 2000. — №1.1. С.7—12
18. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского, 2-е изд., испр. и доп. — М.: 2001. — 255с.

- 19.Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2005. —№ 4. С. 5—9.
- 20.Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. — М.: Просвещение, 2002. — 143 с.
- 21.Гордиец А.В. Готовность ребенка к школе: Медико-психологические критерии: учебное пособие / Под ред. А.В. Гордиец. — Ростов н/Дону: Феникс, 2006. — 123 с.
- 22.Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2004. — 208с.
- 23.Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии: науч. жур. —2006. — № 1. — С. 22 — 26.
- 24.Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. — М.: Педагогика, 2007. — 240 с.
- 25.Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками: учебно-методическое пособие / М.В. Ермолаева. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2002. — 167с. ISBN 5-89502-322-3
- 26.Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет / Т.В. Ермолаева, С.Ю. Мещерякова, Н.И. Ганошенко // Вопросы психологии: науч. жур. —2004.—№ 1. —С. 50—60.
- 27.Жилина А.И. Тенденции инновационного развития образования в Ленинградской области / А.И. Жилина // Вестник ЛОИРО: науч. жур. — 2008. — №3. С.5—15
- 28.Журова Л.Е., Кочурова Е.Э., Кузнецова, М.И. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе / Л.Е. Журова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова // Справочник руководителей и учителей начальной школ. — Тула: Родничок, 2010. — 327 с.

29. Захарова Л.Е. Диагностика речевого развития дошкольников в условиях ДО // Дополнительное образование и воспитание: Науч. жур. — М.: «Витязь-М», 2009. №9. — С. 24—27.
30. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980г. / Под. ред. И.И. Ильяслова, В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. — 304 с.
31. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. / В.А. Крутецкий— М.: Просвещение, 2004. — 352 с.
32. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980г. / Под. ред. И.И. Ильяслова, В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. — 304 с.
33. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. / А.Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2004. — 583 с.
34. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. / Т.Д. Марцинковская. — М.: Линка-Пресс, 2007. — 176с.
35. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ / Под ред. Л.А. Венгера. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.
36. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед.учщ, студенто в пед. интитутов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. Кадров / Р.С. Немов. — М.: Просвещение, 2001. — 301 с.
37. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник Электронный ресурс. / Л. Ф. Обухова. М.: Педагогическое общество России. - 2001. — 442 с. — Режим доступа: <http://lib.guru.ua/KIDS/OBUHOWA/psihologia.txt>

38. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М.: Изд-во ТЦ Сфера, 2006. — 240 с.
39. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур Электронный ресурс. / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. — М.: Изд-во Директ-Медиа, 2008. — 755 с. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/39218/>
40. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника: монография / Н.Н. Поддьяков. — М.: Изд-во Просвещение, 2007. — 262 с.
41. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. — М., 2008.
42. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./ Гл. ред. В.В. Давыдова. — М.: Б.Р.э. 2003.-608 с. Т.1.
43. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр Академия, 2008. — 176 с.
44. Смирнов А.А. Развитие логической памяти у детей // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980г. / Под. ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. — 304 с.
45. Стародубова Н.Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе. /Н. Г. Стародубова // Система воспитания и дополнительного образования детей: от детей до внедрения. Матер, науч.- практ. конф. — Бийск, НИЦ БПГУ, 2001, — С.76-78.
46. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методические рекомендации по использованию диагностического комплекса «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов»/ Н.Я. Семаго. — М.: Издательство АРКТИ, 2009.
47. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ.

- сред. пед. учеб. заведений. / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – 288 с.
48. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – /Г.А Урунтаева, Ю.А. Афонькина. -М.: Издательский центр Академия. 2005 – 47с.
49. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Педагогика: Науч. жур. — 2010. -№7. — С. 3-11.
50. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия. 2001. – 144 с.

