Лесосибирский педагогический институт –

Филиал Федерального государственного образовательного учреждения

высшего профессионального образования

«Сибирский федеральный университет»

Факультет ПиП (заочная форма обучения)

Специальность «Педагогика и психология»

Кафедра психологии и образования

Выпускная квалификационная работа

**Исследование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе**

Исполнитель:

Студент 6 курса

Зоркова И.В.

ЛЕСОСИБИРСК 2008

Оглавление

Введение

Глава I. Психолого-педагогические основы готовности ребёнка к школьному обучению

1.1 Сущность понятия «готовности к школьному обучению»

1.2 Специфика проявления готовности у выпускников детских дошкольных учреждений

1.3 Особенности мотивационной готовности к обучению старших дошкольников

Глава II. Исследование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе

2.1 Организация и методы исследования мотивации учения

2.2 Анализ результатов

2.3 Комплекс игр, направленных на формирование мотивации учения у старших дошкольников

2.4 Анализ эффективности проделанной работы

Заключение

Список литературы

Введение

В современной России образованию с каждым годом всё больше и больше отдаются приоритеты. Разрабатываются специальные программы, законы поддержки образования. Школьное обучение становится более разнообразным, оно ориентировано на развитие личности, способностей, творческого мышления.

Но предпосылками успешного обучения в школе является подготовка к этому дошкольников. Готовностью к обучению – это сформированность всех психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе.

Несмотря на различия в подходах к обучению, по-прежнему остаются неизменными те параметры, по которым в настоящее время оценивают степень готовности ребенка к школе.

Большая роль отводится мотивации учения. Отношение ребёнка к обучению в школе наряду с другими психологическими признаками готовности составляет основу для заключения о том, готов или не готов ребёнок учиться в школе. Даже если всё в порядке с его познавательными процессами, и он умеет взаимодействовать с другими детьми и взрослыми людьми в совместной деятельности, о ребёнке нельзя сказать, что он полностью готов к обучению в школе. Отсутствие желания учиться при наличии двух признаков психологической готовности – познавательного и коммуникативного – позволяет принимать ребёнка в школу при условии, что в течение нескольких первых месяцев его пребывание в школе интерес к учению непременно появиться. Имеется в виду желание приобретать новые знания, полезные умения и навыки, связанные с освоением школьной программы.

Так как ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, следовательно, именно с ее помощью можно сформировать мотивацию учения ребёнка.

Цель данной работы – изучение особенностей мотивации учения старших дошкольников.

Для достижения поставленной цели нами были решены следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературы по данному вопросу.
2. Выяснить особенности понятия «готовность к обучению», «мотивация учения».
3. Определить актуальный уровень сформированности мотивации учения старших дошкольников.
4. Разработать комплекс игр, направленных на формирование мотивационной готовности к обучению.
5. Определить эффективность предложенного комплекса игр.

Исходя из вышесказанного, объектом исследования является процесс развития мотивации учения старших дошкольников; предметом - обучение дошкольников в игре.

Мы использовали такие методы, как анализ научной литературы, методика изучения мотивации учения, ранжирование воспитателя и родителей, методы количественной и качественной обработки результатов.

Теоретическая значимость исследованиясостоит в том, что в ней раскрыта сущность понятия «готовность к школьному обучению», а также специфика проявления готовности у выпускников дошкольных образовательных учреждений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что данная работа может быть использована воспитателями, психологами, родителями в подготовке дошкольников к обучению в школе, а также помочь правильно выстроить образовательный процесс.

Гипотеза выпускной квалификационной работы в том, что, проводя целенаправленную работу на формировании мотива учения, можно развить мотивационную готовность к обучению в школе.

Структурно работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, приложения и списка литературы состоящего из 43 источников. В работе содержатся 7 таблиц и 5 рисунков.

Глава I. Психолого-педагогические основы готовности ребёнка к школьному обучению

В настоящее время приходится констатировать, что взаимосвязь между ступенями образования по-прежнему остается лишь декларацией, закрывающей реальную брешь в непрерывности педагогического процесса. Прежде всего, как отмечает В. Андреева, это относится к разрыву между дошкольным и начальным школьным образованием, хотя, по признанию ученых и практиков, именно этот возрастной период является наиболее важным для общего развития, формирования личностных качеств, необходимых в течение всей последующей жизни и служащих фундаментом для приобретения специальных знаний и навыков [1, с. 23].

1.1 Сущность понятия «готовности к школьному обучению»

В чем же причина разрыва между важнейшими, основополагающими звеньями образования? В первую очередь, замечает Букатов В., она состоит в том, что эти две ступени образования находятся в ведении разных типов воспитательно-образовательных учреждений и курируются обособленными друг от друга педагогической и психологической наукой. Поэтому указанный разрыв имеет место уже на уровне программ воспитания и обучения в детском саду и школе, методов и форм организации педагогического процесса, хотя, в соответствии с п. 3 ст. 17 Закона РФ «Об образовании», программа начальной школы должна базироваться на образовательной программе дошкольного учреждения [4, с. 3].

В отечественной психологии и педагогике проблему готовности изучали в различных аспектах. Так ученые (Л.А. Венгер, Ф.А. Сохин, Л.Е. Журова, Т.В. Тарунтаева и др.) выделяли два больших блока; общий и специальный. К общему авторы относили готовность физическую, личностную, интеллектуальную, к специальному — подготовку к усвоению предметов курса начальной школы, обеспечивающую как приобретение детьми первоначальных навыков чтения и счета, так и общее развитие [17, с.66].

Определяя готовность ребенка шести — семи лет к школьному обучению, взрослый должен учитывать так называемую «школьную зрелость», т. е. уровень его морфологического и функционального развития. Основаниями определения «незрелости» могут быть индивидуальные особенности физического развития, скажем, костной системы, несоответствие длины и массы тела возрастным нормативам. Особого наблюдения требуют дети, чье дисгармоничное развитие идет за счет превышения или дефицита массы тела; те, кто имеет низкий рост, у кого нарушены пропорции тела, например соотношение окружности головы и длины тела, кто страдает физиологической незрелостью сердечно-сосудистой системы, меньшей способностью выполнять физические нагрузки.

Данные исследований физиологов, гигиенистов (НИИ физиологии детей и подростков) позволили выявить процентное соотношение «зрелых» и «незрелых» детей в разном возрасте. Так, среди шестилетних процент «зрелых» составляет 49 %, шести с половиной лет — 68, среди семилетних — 87, семи с половиной лет, восьмилетних — 98 %. У девочек наибольший прирост количества «зрелых» отмечен от пяти до пяти с половиной лет и от пяти с половиной до шести лет. У мальчиков этот прирост смещен на полгода — от пяти с половиной до шести лет и от шести до шести с половиной лет. Отсюда вывод: возраст ребенка для поступления в школу определяется дифференцированно. Приведенные исследования свидетельствуют: для большинства детей оптимален семилетний возраст [42, с. 40].

Под физической готовностью следует понимать состояние здоровья, развитие двигательных навыков и качеств, особенности тонких моторных координации, физическую и умственную работоспособность.

Подготовка к школе — не самоцель, а результат организации полноценной, эмоционально насыщенной жизнедеятельности ребенка, удовлетворяющая его интересы и потребности на протяжении всего дошкольного детства — возраста уникального, в котором закладываются основы будущего развития. Однако достичь возможных результатов в полном объеме к концу старшего дошкольного возраста многие дети сегодня вряд ли могут. Дело в том, что в разных типах дошкольных учреждений детей обучают и развивают по разным программам, по разным педагогическим системам. Доказательство тому — анализ программ, подавляющее большинство которых отражает ту или другую приоритетность в образовании. Одни направлены на познавательное развитие, другие — на эстетическое, третьи — на экологическое и т. д. И что примечательно: преобладает противоположность по принципиальным подходам к воспитанию. В одних уделяют внимание обучению, в других — обучение отрицается напрочь, а все образование- строится на игре и т. п. Такой факт объясняется тем, что нет единого стандарта в области образования, нет единой системы требований к содержанию образования, уровню развития детей для каждого психологического возраста. Именно государственный образовательный стандарт обеспечивает основу развития полноценной личности, преемственность при переходе к следующему возрастному этапу, гарантирует права ребенка на равные возможности, обеспечивающие успешность его обучения в школе.

Однако определить стандарты как минимум и те возможности, которые представляются каждому дошкольному учреждению, очень трудно. Стандарты должны быть самодостаточны настолько, чтобы обеспечить «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». А объем в свою очередь диктуется задачами реализации основных возможностей развития ребенка в период дошкольного детства.

Сущность переходного периода заключается в том, по мнению С. А. Козловой, что у ребенка уже есть основные предпосылки учения (произвольность, способы познавательной деятельности, мотивация, коммуникативные умения и т. п.). Однако он по существу еще дошкольник, становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни, в процессе самого школьного типа обучения. Процесс такого становления при благоприятных условиях (как показывают исследования) охватывает первое полугодие первого года обучения в школе и включает в себя компоненты как физической, так и психологической адаптации. Но в большинстве случаев начальная школа, не обеспечивая необходимой постепенности, с первых же дней предъявляет к детям требования (речь идет о поведении, о деятельности, об общении) как к уже состоявшимся ученикам. И это несмотря на установки не задавать домашних заданий, не ставить оценок, не допускать перенапряжения темпом работы и дисциплинарными требованиями [23, с. 366].

Л. Мигеева отмечает, что цели начального образования и дошкольной ступени традиционно не совпадают. Так, если дошкольное учреждение основное внимание уделяет сохранению и укреплению здоровья, всестороннему общему психическому и физическому развитию ребенка, становлению его как личности, то начальная школа свои задачи видит в формировании практических навыков чтения, письма, счета, способов поведения школьного типа. Решение этих задач, бесспорно, чрезвычайно важно, так как обеспечивается фундамент дальнейшего овладения предметами средней школы, возможность свободно ориентироваться в информационном пространстве повседневной жизни (чтение инструкций, газет, совершение покупок и др.). Однако на начальных этапах такая методика дает лишь минимальные примитивные практические результаты (например, несовершенные элементы букв и цифр, чтение только специфических учебных текстов, неинтересных в познавательном смысле). При этом остаются невостребованными все творческие и содержательные возможности ученика. Невостребованность — в силу условий — самодеятельных игр, экспериментирования, конструирования, других видов художественной деятельности, т. е. того, чем была богата жизнь в детском саду и в чем, прежде всего, ребенок проявлял себя, а также сужение образовательного содержания (знакомство с природой, историко-географическими представлениями, художественной культурой) — резко снижает познавательные интересы, активность, инициативность, обедняет общий кругозор. Более того, поскольку на первых этапах обучения наблюдаются неуспехи (и это естественно: нет возможности проявить себя), серьезный ущерб наносится личностному развитию — снижаются самооценка, уровень притязаний, появляется формальное отношение к результатам собственной деятельности. Этому факту также способствует и оценка взрослого (учителя, родителей) преимущественно с точки зрения успешности в учебе. Так в классе появляются успевающие и неуспевающие ученики и, соответственно, «хорошие» и «плохие» дети. Так нарушаются межличностные взаимоотношения как в группе, так и между детьми и родителями [32, с. 158].

Организация школьных уроков требует от детей к тому же максимального напряжения всех систем организма (опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, системы дыхания, центральной и вегетативной нервной системы и др.). И, как результат, хронические перевозбуждения, переутомление. Обеднение содержания развития в сочетании с высокими нагрузками на организм, жестко регламентированные формы поведения — все это в совокупности приводит ребенка к повышенной тревожности, снижается способность произвольно концентрировать внимание, резко сменяется настроение, нарушается сон, ухудшается здоровье, снижается физическая и умственная работоспособность, наконец, теряется интерес к школе.

В.Т. Кудрявцев отмечает: «Налицо парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего и переживающего эрзац-форму дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются как бы заново вернуть его к формам дошкольной жизни, ставшей уже тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею» [26, с.54].

Описанный способ «преемственности», по мнению В.И. Слободчикова, проектирует абстрактный, вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития. Детское развитие вынужденно совершается при этом в стихийных субкультурных формах освоения социального опыта, т.е. вне и помимо его организованного освоения внутри образовательной системы (рис. 1). Проще всего было бы представить такое положение дел как результат отдельных «научных недоразумений» или «методических недоработок». Конечно, и они имеют место. Однако вопрос о том, как, культивируя самоценность каждого детского возраста, одновременно обеспечивать поступательность возрастного развития, как практически осуществить продуктивное взаимодействие идеальных и реальных форм этого развития, до сих пор остается открытым для всего взрослого сообщества, инициирующего образовательные процессы. Но, ставя данный вопрос в «проектном залоге», психолого-педагогические дисциплины могут внести определенный вклад в его решение [38, с. 22].

*Форсированная адаптация (через тренаж, рецептуру и т.д.)*

*Упорядочивание, утилизация*

Рис.1 Традиционный способ преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования

В настоящее время появились новые программы и методики («Радуга», «Развитие», развивающие системы В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.), однако, они в основном разрабатываются отдельно для детского сада и начальной школы. Кроме того, в большинстве программ для детей дошкольного возраста акцент делается на полноценное развитие личности ребенка, раскрытие его особенных, уникальных способностей, а содержание обучения в начальной школе продолжает ориентироваться прежде всего на формирование определенного объема знаний, умений и навыков. В результате проблемы воспитания и развития личности отходят на второй план, направляя педагогический процесс на «приведение» возможностей детей к некой единой норме. Ориентация на «среднего» ребенка приводит к тому, что развитие детей с более высоким уровнем искусственно тормозится и они не могут полноценно реализовать свои способности, а дети с темпом развития ниже среднего уровня вынуждены постоянно переживать неуспех, что отрицательно сказывается на их эмоциональном и психическом благополучии.

В то же время если уже имеются первые попытки создания единых программ для детей дошкольного и младшего школьного возраста («Золотой ключик», Москва, «Детская школа», Омск и др.), основанных на принципах гуманизации и демократизации педагогического процесса.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по сущности понятия «готовность к школьному обучению» мы делаем вывод, что создаются комплексы — образовательные учреждения, реализующие программы дошкольного и начального общего образования, заключаются договоры о сотрудничестве по разным направлениям деятельности и т. д.; под готовностью к обучению мы понимаем сформированность всех психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе.

1.2 Специфика проявления готовности у выпускников детских дошкольных учреждений

Закладка основ теоретического отношения к действительности — специфическая задача начальной школы. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок. Вместе с тем очевидно, что развивать у младшего школьника исходные формы теоретического мышления на «пустом месте» невозможно или очень трудно.

По мнению Е.Е. Кравцовой, личностная готовность ребенка к школе проявляется в произвольности поведения, сформированности общения, самооценки и мотивации учения. Произвольность представляет собой способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью, понимать условность учебных ситуаций. Сформированность общения охватывает основные сферы жизненных отношений ребенка (с окружающими взрослыми и со сверстниками, а также отношение ребенка к самому себе). Ее важнейший компонент — общение «кооперативно-соревновательного» типа (в ходе игр, особенно с правилами), содержательного (в совместно распределенной деятельности — игре, конструировании), позволяющее понимать и учитывать действия и позиции партнеров [24, с.5].

Важнейший показатель готовности старшего дошкольника к школьному типу обучения и образу жизни — адекватная, объективная оценка собственных возможностей, деятельности и ее результатов.

М.И. Лисина утверждает, что в процессе общения ребенка с взрослым, которое носит в этот возрастной период внеситуативно-личностный характер, возникает еще одна важная составляющая готовность к школе — способность принять взрослого в новом качестве, в качестве учителя, требованиям которого он охотно подчиняется. В русле реальной педагогической практики личностная готовность к школе проявляется в активности, в заинтересованности решать общие задачи, в потребности помогать сверстникам, в дисциплинированности, в умении подчиняться установленным правилам, в качестве ответов и результатах работы, в проявлении настойчивости, старательности [29, с. 32].

В.М. Белкин пишет: «Затрагивая тему личностной готовности ребенка к школе, подчеркнем значимость мотивационного плана, формирование так называемой «внутренней позиции школьника», в основе которой лежит сплав разных типов мотивов учения:

1) социальный, связанный с потребностью общаться с другими людьми, приобретать новый социальный статус;

2) познавательный, связанный непосредственно с учебной деятельностью, с потребностью активно познавать новое» [15, с. 29].

Как важное новообразование отметим возникновение моральных мотивов (чувства долга), которые побуждают детей заниматься деятельностью, непривлекательной для них. С этим качеством тесно связываются «социальные эмоции», когда у ребенка проявляется чувство радости не только от удовлетворения непосредственного желания, но и от того, что он справился с любыми трудностями (в том числе и интеллектуальными), оказал кому-то помощь, поступил по справедливости.

Н.Н. Поддьяков отмечает, что центральный показатель умственного развития к концу дошкольного возраста — сформированность образного мышления, воображения, творчества, основ словесно-логического мышления, а также овладение средствами познавательной деятельности (умением классифицировать, обобщать, схематизировать, моделировать), владение родным языком, основными формами речи (диалогом, монологом). В дошкольном возрасте решение многих типов интеллектуальных задач происходит в образном плане, который способствует пониманию условий задачи, соотнесению задачи с реальностью, а затем контролю за реалистичностью решения. На основе образного мышления у детей формируются первые схематизмы и обобщенные представления о существующих взаимосвязях и отношениях (что лежит в основе развития логического мышления). И, как результат, проявляется способность понимать общие принципы, связи и закономерности, лежащие в основе научного знания. Так, например, знакомясь с природой, дети усваивают знания о взаимодействии организма со средой, зависимость между формой и функцией, строением и поведением, физические представления о движении. Однако черты обобщенности остаются образными и опираются на реальные действия, с предметами и их заместителями, что дозволяет овладевать построением и использованием различного рода предметных и графических моделей. Впоследствии это становится одним из важнейших средств передачи теоретических знаний. Важная предпосылка освоения научных знаний — постепенный переход от эгоцентризма к децентрации. Иными словами, дошкольник, выполняя разные виды деятельности, начинает понимать: его точка зрения не единственная [35, с. 76].

Перечисленные достижения развития образного мышления подводят ребенка к порогу логики. Однако роль эмоций в регуляции деятельности еще настолько существенна, что «эмоционально-образное» мышление надолго остается доминирующим в структуре интеллекта. Л. С. Выготский замечает, что единство аффекта и интеллекта не недостаток мышления, а его специфическая особенность, позволяющая решать широкий спектр задач, требующих высокого уровня обобщения, не прибегая к логической формализации. При этом сам процесс решения носит эмоционально окрашенный характер, что делает его для ребенка интересным и значимым [7, с. 19].

Л. Парамонова утверждает, что успешность обучения ребенка в школе зависит от уровня владения родным языком, развития речи, на котором строится вся учебная деятельность. В речевом развитии выделяют три направления — структурное, функциональное и когнитивное. К старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает уже структурой языка: фонетикой, лексикой, грамматическим строем, правилами использования языка в различных функциях (для общения с окружающими, для познавательной деятельности, для планирования и организации любой собственной деятельности). Осваиваются языковые структуры, функции и формы речи (диалог, монолог) во взаимосвязи с когнитивным развитием, элементарным осознанием языковой действительности. При этом осознание охватывает такие фундаментальные характеристики языка и речи, как словесный состав предложения, звуковая и смысловая сторона слова, формально-семантические отношения между словами, грамматическая правильность речи, структура связного текста. В процессе специальных речевых занятий, направленных на элементарное осознание языка и формы текста, а также в других видах деятельности формируется важнейшее свойство речи — произвольность, позволяющая будущему школьнику понимать обращенную к нему речь взрослого, сознательно анализировать языковую информацию, заключенную в учебных заданиях, четко и логично излагать собственные мысли [34, с. 54].

Особую роль в понятии «школьная готовность» имеет развитие связной монологической речи, формы, в которой ребенок самостоятельно, без помощи взрослого, произвольно использует все достижения языкового и когнитивного развития. Развитая диалогическая форма речи в свою очередь будет свидетельствовать о том, что налаживается взаимопонимание с окружающими, устанавливаются партнерские отношения с учителем и одноклассниками. А умение описывать, рассказывать, рассуждать, высказывать свои соображения, побуждать, сообщать говорит о способности ребенка объяснять товарищам, скажем, правила новой игры, собственные действия и поступки. Как подчеркивают Н.Н. Поддьяков и Н.И. Кузина, умение объяснять — важнейший компонент учебной деятельности [35, с. 98].

Специальная готовность. Речь идет об овладении началами грамоты (чтением, письмом, математикой), элементами учебной деятельности (выделением задач общего контекста деятельности, осознанием и обобщением способов решения, планирования и контроля, овладением общим темпом и ритмом работы).

Общая и специальная готовность к школе между собой тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. В их формировании имеют значение как специфически детские виды деятельности, так и специальные области знаний (чтение, письмо, математика). При специальной подготовке особое внимание уделяется тем знаниям, которые будут в дальнейшем востребованы начальной школой, и их роли в общем психическом развитии ребенка, удовлетворение его естественного интереса к этой области действительности.

В русле данного подхода (на основе представлений Д.Е. Эльконина о механизме чтения и роли звукового анализа в нем) осуществляется обучение грамоте в детском саду [45, с. 12]. Обучение началам математики строится на овладении исходными математическими отношениями и зависимостями. В дальнейшем в развитие этих идей был разработан новый подход к обучению грамоте, основной принцип которого — единство счета, чтения и письма как общекультурных навыков. Чтение и письмо рассматриваются как единый синхронный процесс, в котором координируется работа многих функциональных систем, прежде всего слуха, зрения, голоса и движения. Поэтому обучение грамоте базируется на всех доступных видах деятельности. В пении, музицировании, конструировании, стихосложении, драматизации, пластических этюдах и т. п. у детей формируются такие важнейшие качества, как координация движений, ритмические, темповые, мелодические, пространственные, мышечные и языковые навыки, так необходимые для письма. Обучение предполагает новое содержательное диалогическое общение детей со сверстниками: обсуждение общей задачи, нахождение способов, распределение ролей, смену позиций (один пишет, другой читает, третий проверяет) и т. п. В результате формируется детская общность, в которой каждый чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими) справиться с любой задачей и при этом избежать конфликтов.

З.М. Истомина отмечает, что свойство произвольности к концу дошкольного возраста приобретает и такая психическая функция, как память. В разных видах деятельности перед дошкольником возникает осмысленная задача — запомнить, и он начинает использовать известные и изобретенные им самим способы запоминания и осознавать их. Проблема «готовности к школе» на современном этапе охватывает и развитие воображения, составляющего основу творчества. Ребенок, обладающий творческими способностями, готов к самостоятельному познанию нового учебного материала, к поисковой деятельности, к построению взаимоотношений и сотрудничества с педагогом и сверстниками. Он любознателен, активен, инициативен, может не только решать предлагаемые взрослым задачи, но и сам ставить новые [21, с. 84].

Г.А. Цукерман отмечает, что продуктивное воображение и творческое мышление, включены в единый контекст творческого развития ребенка на правах его самоценных образующих. Это единство и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования (рис. 2). Конкретным предметом психолого-педагогического проектирования становятся при этом условия, порождающие связь воображения и мышления в границах детского возраста. Подчеркнем, что эта связь сама по себе чаще всего возникнуть не может. Педагогу в сотрудничестве с ребенком предстоит ее заново построить, «сконструировать» [42, с. 39].

Единый контекст творческого развития

Проя

Новая предметная область

Содержате

Содержательное

обобщение

Рис. 2 Способ преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней в системе образования

«Можно предположить, что развитое воображение обостряет этот кризис. Оно «ставит» ребенка перед необходимостью овладения не просто новым способом решения некоторого частного круга задач, а новой формой отношения к действительности, которое мы называем теоретическим. В условиях традиционной системы образования процессы развития воображения у дошкольника и теоретического мышления у младшего школьника протекают стихийно, поэтому данная сторона кризиса семи лет не имеет отчетливо выраженной формы. В тех случаях, когда ребенок с развитым воображением из детского сада или семьи попадает в массовую школу, ориентированную на эмпиристскую методику преподавания, это способно привести к негативному обострению кризиса, а потом и к его консервации. В то же время условием формирования полноценной структуры учебной деятельности является необходимый уровень развития воображения, достигнутый в дошкольном детстве. С учетом этого к числу фундаментальных слагаемых школьной готовности (наряду с умением действовать по заданному образцу и интенцией к проявлению самостоятельности в сотрудничестве со взрослым) мы относим также такую всеобщую психическую способность, как воображение» [14, с. 41].

Опыт проблематизации действительности силой воображения, накопленный в дошкольном возрасте, вместе с тем обогащает постигающие возможности теоретического мышления в ходе дальнейшего освоения младшим школьником новых предметных областей.

Таким образом, проанализировав специфику проявления готовности у выпускников дошкольных образовательных учреждений, мы делаем вывод о том, что к слагаемым интеллектуальной готовности относятся: наличие тенденций к включению в учебную деятельность, способность содержательно строить сотрудничество в разных сферах деятельности, способность к образно-смысловому воспроизведению, развитие произвольности психических процессов и необходимых личных качеств.

1.3 Особенности мотивационной готовности к обучению старших дошкольников

В структуре стартовой готовности к обучению в школе это наиболее важное качество.

По определению мотив — это внутреннее побуждение к активности. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. В том случае, когда деятельность побуждается внешними факторами, например указанием взрослого, говорят о внешних мотивах поведения и деятельности [2, с. 24].

В реальной жизни действует одновременно не один, а целая система мотивов, которые образуют сложные взаимосвязи. Взаимодействие мотивов может быть построено по принципу доминирования (подчинения одних мотивов другим) и взаимодополнения, когда один мотив усиливает действие другого. Может наблюдаться и борьба мотивов, когда одновременно действует несколько взаимоисключающих мотивов (например, ученик хочет посмотреть интересную передачу по телевидению и понимает, что если досмотрит передачу до конца, то не успеет выполнить домашнее задание). Как правило, борьба мотивов сопровождается неприятными переживаниями, и в конечном итоге побеждает один из конкурирующих мотивов. Задача взрослого в данной ситуации — усилить действие нужного мотива и ослабить конкурирующий мотив (так, в рассмотренном примере мама может предложить ребенку записать передачу на видеомагнитофон и посмотреть ее после выполнения задания; можно предложить прочитать вместе книгу, по которой поставлен фильм, или просто рассказать, чем закончится история) [12, с. 30].

Для того чтобы взрослый (педагог, родитель) мог правильно понять поведение и действия ребенка и управлять ими, ему необходимо знать, какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

В старшем дошкольном возрасте структура мотивов приобретает относительную устойчивость. Доминирующее положение в ней начинают занимать познавательные и широкие социальные потребности (потребность в социальном признании, стремление к неигровым видам деятельности, потребность в самоутверждении, мотивы долженствования). К концу дошкольного возраста ребенок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре дошкольника [6, с. 22].

Говоря о мотивах учения в структуре стартовой готовности к школе, мы имеем в виду те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов. Собственно учебный мотив (осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей) формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого — получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего — интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала», и т.д. [5, с. 41].

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, по мнению А. Н. Леонтьева, можно выделить шесть групп мотивов:

— социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

— учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

— оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки);

— позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);

— внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала);

— игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями») [28, с. 27].

Оценочные и позиционные мотивы по своей природе социальные и вместе с пониманием общественной значимости и важности учения входят в группу широких социальных мотивов. Внешний и игровой мотивы непосредственного отношения к собственно учебной деятельности не имеют, но могут оказывать влияние на поведение детей, порою существенное, в ситуации школьного обучения.

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6-7 лет, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Для каждого ребенка степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны.

Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Влияние позиционных и внешних мотивов на успеваемость несущественно [3, с. 54].

Трудность оценки мотивов учения у детей дошкольного возраста заключается в том, что в беседе, как правило, ребенок дает социально одобряемые ответы, т.е. отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Например, на вопрос: «Ты хочешь учиться в школе?» — ребенок, не задумываясь, отвечает утвердительно. Есть и другая причина: дошкольнику еще трудно анализировать свои желания и переживания в отношении незнакомой ему ситуации школьного обучения и дать объективный ответ о том, хочет ли он учиться и почему [19, с. 253].

В то же время, наблюдая за поведением ребенка в привычных для него ситуациях (особенно во время занятий в детском саду), воспитатель группы достаточно легко может определить мотивы желания (нежелания) учиться в школе.

Для того чтобы получить достаточно полную и объективную оценку мотивов учения четей старшей и подготовительной групп детского сада, необходимо провести предварительную работу с воспитателями, объяснить важность такой оценки и сущность оцениваемых параметров.

Для учащихся с доминирующим социальным мотивом характерно ответственное отношение к учебе. Они сосредоточены на уроке, внимательно слушают педагога, старательно выполняют задания, обращаются за помощью, если что-то не поняли или не получается. Их не нужно заставлять выполнять домашние задания, они, как правило, выполняют их в полном объеме, переживают, если что-то не успевают сделать или получается не так, как «задавала учительница». При условии достаточного развития познавательных процессов учатся ровно, без провалов, успешно усваивают учебный материал, занимают лидирующее положение в классе, пользуются уважением одноклассников [36, с. 16].

При недостаточном развитии мышления, памяти, мелкой моторики и др., даже при ответственном отношении к учебе, возникают трудности в усвоении материала. В этом случае велика вероятность появления таких негативных особенностей личности, как заниженная самооценка, неуверенность в себе, раздражительность; повышается уровень тревожности, интерес к школе падает, ребенок быстро устает, возникают конфликты с одноклассниками и в семье, и, как следствие этого, снижается успеваемость. Если такому ученику вовремя не оказать помощь, то уже во втором, третьем классах он может стать слабоуспевающим [16, с. 24].

У учащихся с доминирующим социальным мотивом, но недостаточно развитой познавательной мотивацией характерно сочетание добросовестного выполнения заданий и отсутствие стремления к самостоятельному добыванию знаний, они, как правило, не выходят за рамки задания, не ищут новых способов решения учебных задач, главное для этих учеников — точное следование инструкциям учителя, скрупулезное воспроизведение предложенных им образцов.

Существует много способов формирования у учащихся осознанного отношения к учебе (социальных мотивов учения), в каждом конкретном случае выбор того или другого способа воспитательного воздействия определяется индивидуальными особенностями ребенка, программой начального обучения, традициями семейного воспитания и др. Учитывая то, что социальные мотивы учения формируются в старшем дошкольном возрасте на основе потребности быть взрослым, выполнять взрослые виды деятельности и воспроизводить взрослые образцы поведения, необходимо предоставить маленькому школьнику возможность реализовать эту потребность именно в учебной деятельности [30, с. 44].

Для учащихся с доминирующим познавательным мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов

Если при этом недостаточно развит социальный мотив учения, то возможны спады активности, темп и продуктивность учения в этом случае имеют неровный, прерывистый характер: ученик внимателен и активен только тогда, когда учебный материал для него незнаком и интересен; если учитель рассказывает о том, с чем он уже знаком, или(и) ему это не интересно, то он отвлекается, может заниматься посторонними делами, разговаривать с соседом по парте. При выполнении домашних заданий такие школьники быстро и легко выполняют то, что им интересно и нравится, другие задания выполняют с большим трудом или не делают вовсе. Как правило, эти учащиеся не любят упражнений, основанных на многократном повторении заданного образца, требующих усидчивости и добросовестности (написание букв, например), усвоение материала на основе механического запоминания вызывает большие трудности (заучивание таблицы сложения и умножения). Чаще всего такие учащиеся в начальной школе учатся на среднем уровне или ниже среднего, у них могут быть пробелы в знаниях. Про них учителя говорят: «Умный, но ленивый». В средних классах эти ученики нередко учатся лучше, чем в начальной школе [19, с. 255].

Познавательный мотив является одним из базовых в развитии мотивационной сферы ребенка, он начинает формироваться достаточно рано, в первые месяцы жизни. Развитие познавательного мотива зависит от целого ряда факторов биологического (нормальное развитие ЦНС) и социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.). Один из основных путей развития познавательной активности ребенка — расширение и обогащение его опыта (в дошкольном возрасте — прежде всего опыта чувственного, эмоционального, практического), развитие интересов. В этом отношении очень эффективны экскурсии, поездки, разнообразные формы детского экспериментирования.

Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Ребенок очень чутко реагирует на настроение значимого взрослого: порицание, отвержение, отказ от общения как наказание за проступок вызывают переживание эмоционального дискомфорта, стремление наладить отношения со взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка.

Ориентация на оценку взрослого в учебном процессе является одним из условий формирования действий самооценки и самоконтроля. Недостаточное развитие оценочного мотива проявляется в том, что учащийся не обращает внимание на оценку и замечания педагога. Оценка (словесная или балльная) в этом случае не стимулирует учебную активность ученика [1, с. 30].

У учащихся с доминирующей оценочной мотивацией и недостаточно развитыми познавательными и социальными мотивами могут формироваться нежелательные способы учебной деятельности: низкий уровень самостоятельности при выполнении задания, неумение оценить правильность своих действий. Эти учащиеся постоянно спрашивают у педагога правильно ли они делают, при ответе не столько думают о том, что они говорят и делают, сколько пытаются уловить эмоциональную реакцию учителя (одобрение или неодобрение). Нередко возникают конфликтные отношения с одноклассниками, учебные успехи которых выше, чем у них (одна ученица начальной школы жаловалась маме, что ненавидит свою одноклассницу, потому что у той больше пятерок, чем у нее) [3, с. 69].

Основу позиционных мотивов учения составляет интерес к новой ситуации и новой социальной роли, при этом ребенка привлекает чисто внешняя атрибутика школьной жизни. Позиционный мотив в той или иной мере присутствует у всех будущих школьников. Как правило, уже к концу первого месяца обучения в школе этот мотив угасает и существенного влияния на успешность усвоения не оказывает.

Особое внимание следует обратить на детей, в структуре мотивов которых позиционный мотив занимает доминирующее положение при слабом развитии познавательного и социального мотивов. В этом случае формирование собственно мотивов учения в учебном процессе сильно затруднено, так как отсутствует необходимая для этого основа. У таких учащихся интерес к школе угасает достаточно быстро и из-за отсутствия других стимулов к учению (внешний и игровой мотив эту функцию не выполняют) формируется стойкое нежелание учиться. С этими детьми работу по формированию мотивов учения необходимо начинать задолго до поступления в школу [10, с. 45].

Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывают существенного влияния на учебную активность и успешность усвоения знаний. В случае доминирования внешних мотивов при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, так же как и в предыдущем случае, велика вероятность формирования негативного отношения к школе и учению.

Игровой мотив по своей природе неадекватен учебной деятельности. Дело в том, что в игре ребенок сам определяет, что и как он будет делать. В учебной деятельности учащийся действует в соответствии с учебной задачей, поставленной педагогом, при этом успешность его деятельности зависит от того, насколько он принял и понял задачу педагога, насколько правильно выполняет его инструкции. В обучении младших школьников достаточно широко используются игровые методы работы, но это особый вид игры — дидактическая игра, в основе которой лежат учебная задача и познавательный мотив. По своей сути дидактическая игра ближе к учебной деятельности, чем к свободной ролевой игре дошкольников.

Когда мы говорим об игровых мотивах в структуре мотивов учения маленьких школьников, то имеем в виду мотивы, присущие ролевой («свободной») игре, правила и содержание которой определяются самим ребенком. Доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Такие школьники делают на уроке не то, что задано, а то, что им хочется: в тетради пишут не буквы и слова, а рисуют машины, домики, цветочки и пр.; приносят из дома игрушки и играют ими на уроке; не понимают специфической функции учителя, строят свое общение с ним исключительно на эмоциональной основе; не принимают школьных правил поведения, на уроке могут ходить по классу, комментировать действия учителя и одноклассников; не понимают обязательности выполнения учебных заданий, в том числе и домашних [43, с. 12].

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе — одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада и семьи в подготовке детей к школе.

Работа воспитателя детского сада по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе направлена на решение трех основных задач:

1. формирование у детей правильных представлений о школе и учении;
2. формирование положительного эмоционального отношения к школе;
3. формирование опыта учебной деятельности [9, с. 50].

Для решения этих задач в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы (рисунок школы после экскурсии, рисунок школы будущего, рисунок «В какой школе я хочу учиться» и др.) и игра в школу.

Рассказы и стихи о школе необходимо подобрать так, чтобы показать детям различные стороны школьной жизни: радость детей, идущих в школу; важность и значимость школьных знаний; содержание школьного обучения; школьная дружба и необходимость помогать школьным товарищам; правила поведения на уроке и в школе. При этом важно показать детям образ «хорошего ученика» и «плохого ученика», строить беседу с детьми на сравнении образцов правильного и неправильного (с точки зрения организации школьного обучения) поведения. Дети старшего дошкольного возраста с интересом воспринимают и лучше запоминают тексты с юмористическим содержанием [11, 57].

При организации игры в школу можно использовать сюжеты различного содержания: игра в школу после экскурсии на урок в 1 классе (закрепление полученных знаний и представлений), моделирование школы будущего (формирование эмоционального отношения к школе, раз питие творческого воображения и свободы мышления). В сюжет игры можно ввести роль Незнайки — ученика, который не хочет учиться, всем мешает, нарушает установленные правила. Вначале роль Незнайки выполняет кукла, затем любой из детей по желанию.

В формировании у дошкольника мотивов учения и собственно учебных мотивов (мы уже отмечали, что это не одно и то же) решающую роль играет семья, так как основные человеческие потребности, прежде всего социальные и познавательные, закладываются и активно развиваются уже в ранние периоды детства. Интерес к новым знаниям, элементарные навыки поиска интересующей информации (в книгах, журналах, справочниках), осознание общественной значимости школьного учения, умение подчинять свое «хочу» слову «надо», желание трудиться и доводить начатое дело до конца, умение сравнивать результаты своей работы с образцом и видеть свои ошибки, стремление к успеху и адекватная самооценка — все это является мотивационной основой школьного учения и формируется главным образом в условиях семейного воспитания. Поэтому при планировании работы детского сада по подготовке детей к школе особое внимание нужно уделить работе с родителями [3, с. 65].

Для формирования собственно учебных мотивов на ранних этапах обучения в школе можно использовать все виды мотивов, присущих дошкольнику (чем больше у ребенка стимулов к учению, тем лучше), при этом основной упор нужно делать на доминирующие мотивы.

Глава II. Исследование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе

2.1 Организация и методы исследования мотивации учения

Целью констатирующего эксперимента является определение особенностей мотивации учения старших дошкольников.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2007 г. в детском образовательном учреждении № 10 г. Зеленогорска. В исследовании участвовало 22 ребёнка старшего дошкольного возраста.

Перед началом констатирующего эксперимента были созданы следующие условия:

* спокойная, доброжелательная обстановка, чтобы у испытуемого не возникло состояние страха или тревоги в процессе эксперимента;
* исключение всего, что может отвлечь ребёнка, так как эти факторы могут негативно сказаться на результатах диагностики;
* соответствующая подготовка рабочего места (удобство, хорошая освещаемость, необходимый материал).

В констатирующем эксперименте мы использовали методики Н. В. Нижегородцевой «Ранжирование воспитателей» и «Ранжирование родителей» и тест А. Л. Венгера «Мотивационная готовность».

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для воспитателей)

Воспитателю предлагается 6 карточек. На одной стороне карточки записывают одно из шести, перечисленных ниже, утверждений, характеризующих поведение и действия ребенка 6-7-летнего возраста на занятиях. На обратной стороне карточки — тип мотива, соответствующий данной характеристике.

Педагогу предлагают проранжировать стандартные характеристики в отношении каждого ребенка группы по степени выраженности того или иного мотива. Для этого из шести карточек предлагают выбрать ту, на которой характеристика поведения во время занятий в наибольшей степени подходит для данного ребенка. После того как выбрана первая карточка, напротив фамилии ребенка записывают соответствующий мотив под № 1. Затем из оставшихся пяти характеристик предлагают выбрать ту, которая также характеризует ребенка, но в меньшей степени, чем первая, соответствующий мотив записывают под № 2. То же самое предают сделать с оставшимися четырьмя карточками (мотив № 3), тремя карточками и, наконец, выбрать из последних двух. В итоге для каждого ребенка будет получен список свойственных ему мотивов, проранжированных по степени выраженности в его поведении и деятельности: от наиболее выраженного (доминирующего) к менее выраженным.

После этого проводится качественный анализ мотивов учения каждого ребенка, мотивы № 1 и № 2 рассматриваются как доминирующие в его мотивационной структуре. Для качественного анализа результатов ранжирования используют данные об особенностях учебной деятельности детей с различным типом доминирования мотивов учения, приведенные в таблице 1.

Таблица – 1 Особенности учебной деятельности детей с различным типом доминирования мотивов учения

|  |  |
| --- | --- |
| Тип мотива | Характеристика поведения ребенка |
| 1. Социальные мотивы | На занятиях ребенок занимается, потому что это важно и нужно |
| 2. Учебно-познавательные мотивы | Ребенок занимается лишь тогда, когда ему это интересно |
| 3. Оценочный мотив | Ребенок занимается на занятии, потому что его хвалит за это воспитатель |
| 4. Позиционный мотив | Ребенок занимается тогда, когда на занятии много атрибутики, пособий |
| 5. Внешние мотивы, не связанные со школой условия | Ребенок занимается тогда, когда на этом настаивает воспитатель |
| 6. Игровые | Ребенок хорошо занимается лишь тогда, когда занятие построено в виде игры |

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для родителей)

Для того чтобы оценка мотивов была более объективной, необходимо с родителями провести подготовительную работу: объяснить насколько важно правильно определить доминирующие мотивы учения у ребенка до начала обучения в школе, каким образом будет использована родительская оценка (для выбора программы обучения, для индивидуального подхода в процессе обучения и т.п.), по каким особенностям поведения можно определить выраженность того или иного мотива (например, большое количество вопросов, широкий круг интересов говорят о высокой степени развития познавательного мотива; ответственность, стремление подражать взрослым и выполнять серьезные, не детские поручения — показатели развития социального мотива; послушание во всем, беспрекословное выполнение указаний взрослого, отсутствие стремления высказывать и отстаивать свое мнение — свидетельствуют о доминировании внешних мотивов в регуляции поведения и деятельности ребенка и т.д.).

Оценка мотивов учения родителями проводится по той же схеме, что и оценка педагогами, но с использованием других карточек (табл. 2).

Таблица 2 - Качественный анализ результатов ранжирования

|  |  |
| --- | --- |
| Тип мотива | Характеристика поведения и возможный ответ ребенка |
| 1. Социальные мотивы | «Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно» |
| 2. Учебно-познавательные | Стремление к новым знаниям, желание научиться читать и писать, широкий круг интересов |
| 3. Оценочный мотив | «Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки» |
| 4. Позиционный мотив | «Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель» |
| 5. Внешние мотивы, не связанные со школой условия | «Я пойду в школу, потому что мама так сказала» |
| 6. Игровые — воспринимает школу как новую игру | «Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями» |

В этом случае на карточках даны возможные ответы ребенка на вопрос «Почему ты хочешь идти в школу?» и некоторые особенности его поведения в привычных домашних условиях. Родителям предлагают выбрать, какой ответ и какая характеристика, по их мнению, в наибольшей степени свойственны их ребенку, а какие — в меньшей. Проводится качественный анализ результатов ранжирования.

Тест «Мотивационная готовность»

Стимульный материал. Набор вопросов, предлагающих ребенку выбор одного из двух вариантов поведения.

1. Если бы было две школы — одна с уроками русского языка, математики, чтения, пения, рисования и физкультуры, а другая — только с уроками пения, рисования и физкультуры, — в какой из них ты бы хотел учиться?
2. Если бы было две школы — одна с уроками и переменками, а другая — только с переменками и никаких уроков. В какой из них ты бы хотел учиться?
3. Если бы было две школы — в одной ставили бы за хорошие ответы пятерки и четверки, а в другой давали бы сладости и игрушки. В какой из них ты бы хотел учиться?
4. Если бы было две школы — в одной можно вставать только с разрешения учительницы и поднимать руку, если ты хочешь что — то спросить, а в другой можно делать на уроке все, что хочешь. В какой из них ты бы хотел учиться?
5. Если бы было две школы — в одной задавали бы уроки на дом, а в другой кет. В какой из них ты бы хотел учиться?
6. Если бы у вас в классе заболела учительница и директор предложил бы ее заменить другой учительницей или мамой, кого бы ты выбрал?
7. Если бы мама сказала: «Ты у меня еще маленький, тебе трудно вставать, делать уроки. Останься в детском саду, а в школу пойдешь на будущий год» - согласился бы ты с таким предложением?
8. Если бы мама сказала: «Я договорилась с учительницей, что она будет ходить к нам домой и заниматься с тобой. Теперь тебе не придется ходить по утрам в школу», — согласился бы ты с таким предложением?
9. Если бы соседский мальчик спросил тебя, что тебе больше всего нравится в школе, что бы ты ему ответил?

Инструкция. *Послушай меня внимательно. Я тебе сейчас буду задавать вопросы, а ты должен ответить, какой вариант ответа тебе нравится больше.*

Проведение теста. Детям читаются вслух вопросы, причем время на ответ не ограничивается. Каждый ответ фиксируют, так же как и все дополнительные замечания детей.

Анализ результатов: За каждый правильный ответ дается 1балл, за неправильный — 0 баллов. Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набрал 5 баллов и больше.

2.2 Анализ результатов

Анализ ранжирования воспитателей показал, что только у шести старших дошкольников ведущим является учебно-познавательный мотив, что составляет всего 27,3 % от общего числа испытуемых. Восемь ребят занимаются тогда, когда на занятии много атрибутики, т. е. у них доминирующим является позиционный мотив, в процентном соотношении это 36,4 % от респондентов в целом. У троих дошкольников преобладает оценочный мотив, что составляет 13,6 % от общего числа ребят. Остальные пять испытуемых занимаются лишь тогда, когда занятие построено в виде игры, т. е. ведущим является игровой мотив (22,7 %).

Более подробно данные представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 - Результаты ранжирования воспитателей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Ведущие мотивы | |
| 1. Катя А. | учебно-познавательный | социальный |
| 2. Виталя В. | позиционный | игровой |
| 3. Дима Д. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 4. Настя Д. | учебно-познавательный | социальный |
| 5. Рима З. | оценочный | позиционный |
| 6. Оля К. | оценочный | позиционный |
| 7. Олег К. | позиционный | игровой |
| 8. Ира М. | позиционный | игровой |
| 9. Егор П. | учебно-познавательный | социальный |
| 10. Игорь П. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 11. Вова П. | позиционный | игровой |
| 12. Алёна П. | учебно-познавательный | социальный |
| 13. Лена Р. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 14. Вова С. | позиционный | игровой |
| 15. Аня С. | позиционный | игровой |
| 16. Костя С. | учебно-познавательный | социальный |
| 17. Маша С. | оценочный | позиционный |
| 18. Яна С. | учебно-познавательный | социальный |
| 19. Ярослав С. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 20. Миша Т. | позиционный | игровой |
| 21. Саша Ц. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 22. Егор Ш. | позиционный | игровой |



Анализ ранжирования родителей показал, что только у шести старших дошкольников ведущим является учебно-познавательный мотив, что составляет всего 27,3 % от общего числа испытуемых. У пяти ребят доминирующим является игровой мотив, в процентном соотношении это 22,7% от респондентов в целом. Четверо испытуемых хотят в школу на том основании, что это нужно и важно, т. е. ведущим является социальный мотив, что составляет 18,2 % от общего числа ребят. У остальных семи ребят преобладает оценочный мотив (31,8 %). Более подробно данные представлены в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2 - Результаты ранжирования воспитателей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Ведущие мотивы | |
| 1. Катя А. | учебно-познавательный | социальный |
| 2. Виталя В. | оценочный | игровой |
| 3. Дима Д. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 4. Настя Д. | учебно-познавательный | социальный |
| 5. Рима З. | оценочный | позиционный |
| 6. Оля К. | оценочный | позиционный |
| 7. Олег К. | социальный | игровой |
| 8. Ира М. | оценочный | игровой |
| 9. Егор П. | учебно-познавательный | социальный |
| 10. Игорь П. | игровой | позиционный |
| 11. Вова П. | социальный | игровой |
| 12. Алёна П. | учебно-познавательный | социальный |
| 13. Лена Р. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 14. Вова С. | оценочный | игровой |
| 15. Аня С. | социальный | игровой |
| 16. Костя С. | учебно-познавательный | социальный |
| 17. Маша С. | оценочный | позиционный |
| 18. Яна С. | учебно-познавательный | социальный |
| 19. Ярослав С. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 20. Миша Т. | оценочный | игровой |
| 21. Саша Ц. | игровой | внешние мотивы, не связанные со школой |
| 22. Егор Ш. | социальный | игровой |

Таблица 3 - Результаты тестирования старших дошкольников

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Вопросы | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Сумма | |
|  | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | | баллов | |
| 1. Катя А. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 6 | | |
| 2. Виталя В. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 3. Дима Д. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |
| 4. Настя Д. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 5 | | |
| 5. Рима З. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 6. Оля К. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 7. Олег К. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 4 | | |
| 8. Ира М. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 9. Егор П. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 6 | | |
| 10. Игорь П. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |
| 11. Вова П. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 4 | | |
| 12. Алёна П. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 5 | | |
| 13. Лена Р. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |
| 14. Вова С. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 15. Аня С. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 4 | | |
| 16. Костя С. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 5 | | |
| 17. Маша С. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 18. Яна С. | 0 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 1 | | 1 | | 0 | | 6 | | |
| 19. Ярослав С. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |
| 20. Миша Т. | 0 | | 1 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 3 | | |
| 21. Саша Ц. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |
| 22. Егор Ш. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 0 | | 2 | | |

В таблице 3 приведены результаты тестирования старших дошкольников, анализ которых показал, что только шесть испытуемых, что составляет 27,3 % от общего числа респондентов, набрали количество баллов от 5 до 6, т. е. мы делаем вывод, что у них внутренняя позиция сформирована. Остальные 16 ребят, что в процентном соотношении составляет 72,7 %, набрали меньше 5 баллов (от 2 до 4), т. е. у них не выявлена сформированность внутренней позиции. Наглядно данные представлены на рисунке 3.



На основании полученных данных по трём методикам, мы делаем вывод, что только шесть ребят имеют мотивационную готовность к обучению в школе, что составляет всего 27,3 %. Остальные старшие дошкольники (72,7 %) представляют школу как что-то необходимое либо возможность поиграть и получить хорошую отметку. Общие результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты тестирования старших дошкольников

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Ранжирование воспитателей | Ранжирование родителей | Тестирование | Сформированность мотивационной готовности |
| 1. Катя А. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 6 | сформирована |
| 2. Виталя В. | позиционный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 3. Дима Д. | игровой | игровой | 2 | не сформирована |
| 4. Настя Д. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 5 | сформирована |
| 5. Рима З. | оценочный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 6. Оля К. | оценочный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 7. Олег К. | позиционный | социальный | 4 | не сформирована |
| 8. Ира М. | позиционный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 9. Егор П. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 6 | сформирована |
| 10. Игорь П. | игровой | игровой | 2 | не сформирована |
| 11. Вова П. | позиционный | социальный | 4 | не сформирована |
| 12. Алёна П. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 5 | сформирована |
| 13. Лена Р. | игровой | игровой | 2 | не сформирована |
| 14. Вова С. | позиционный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 15. Аня С. | позиционный | социальный | 4 | не сформирована |
| 16. Костя С. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 5 | сформирована |
| 17. Маша С. | оценочный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 18. Яна С. | учебно-познавательный | учебно-познавательный | 6 | сформирована |
| 19. Ярослав С. | игровой | игровой | 2 | не сформирована |
| 20. Миша Т. | позиционный | оценочный | 3 | не сформирована |
| 21. Саша Ц. | игровой | игровой | 2 | не сформирована |
| 22. Егор Ш. | позиционный | социальный | 2 | не сформирована |

Таким образом, необходимо проводить целенаправленную работу на повышении уровня мотивационной готовности к учению у старших дошкольников.

2.3 Комплекс игр, направленных на формирование мотивации учения у старших дошкольников

Для формирования мотивации учения у детей старшего дошкольного возраста нами были разработан и апробирован комплекс специальных упражнений в течении девяти месяцев.

Предложенные упражнения формируют произвольность – умение детей:

* Сознательно подчинять свои действия правилу;
* Ориентироваться на заданную систему требований;
* Внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
* Самостоятельно выполнять требуемое задание по заданному образцу.

*Барыня прислала сто рублей*

Народная игра для воспитания сосредоточенности

Играть можно и в большой группе, но более эффективна игра вдвоем. Ведущий обращается к партнеру.

Барыня прислала сто рублей.

Что хотите, то купите.

Черный, белый не берите.

«Да» и «нет» не говорите!

После этого ведущий начинает вести с партнером беседу, провоцирующую использование одного из «запрещенных» слов: черный», «белый», «да», «нет». Все участники игры имеют по несколько фантов; проштрафившиеся отдают их ведущему. Отвечать нужно быстро, все дети внимательно следят за выполнением правила. Беседа принимает примерно такой характер:

— Ходил ли ты когда-нибудь в зоопарк?

— Однажды.

— А видел ли там медведя?

— Видел.

— Он был бурый или белый?

— Полярный.

Беседа продолжается до тех пор, пока не проскользнет «запрещенное» слово. Тогда участник отдает свой фант, для выкупа которого он должен выполнить отдельное задание. Если ребенок говорит «Ага», «Угу», «Не-а», нужно договориться заранее, считать это ошибкой или нет. Можно ввести дополнительное условие: если диалог длится три минуты с соблюдением правил, считать, что ребенок выиграл.

*Птичка*

Познавательная игра для развития самоконтроля

Перед началом игры ведущий знакомит детей с различными породами деревьев, может показать их на картинке, рассказать, где они растут. Перед игрой все подбирают для себя фант — игрушку или любую мелкую вещь. Игроки усаживаются в круг и выбирают собирателя фантов. Он садится в середину круга и всем остальным игрокам дает названия деревьев (дуб, клен, липа). Каждый должен запомнить свое название.

Собиратель фантов говорит: «Прилетела птичка и села на дуб». Дуб должен ответить: «На дубу не была, улетела на елку».

Елка вызывает другое дерево и т. д. Кто прозевает, отдает фант. В конце игры фанты отыгрываются.

Необходимо внимательно следить за ходом игры и быстро отвечать. Подсказывать нельзя.

*Нарисуй пароход*

Упражнение для воспитания произвольности движения

Ребенку предлагают как можно точнее срисовать пароход, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв и цифр. Взрослый говорит: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе нарисуй, пожалуйста, точно такую же картинку, какую ты видишь на этом рисунке. Не торопись, постарайся быть внимательным, чтобы рисунок был точно таким же, как образец. Если ты что-то не так нарисуешь, не стирай ластиком, а нарисуй поверх неправильного или рядом правильно». При сравнении рисунка с образцом следует обращать внимание

а) на соотношение размеров деталей,

б) на присутствие всех деталей,

в) на правильность изображения — нет ли зеркального отражения, не путает ли ребенок верх и низ,

г) на количество деталей и способ их изображения — считает ли ребенок или рисует «на глазок»?

Если оказывается, что задание слишком трудно, придумайте сами более простые и предлагайте их ребенку почаще — ведь эта игра воспроизводит сразу несколько упражнений для первоклассников!

*Узоры*

Игра для развития сосредоточенности

В эту игру можно играть и с одним, и с группой детей. Ребенку дается лист клетчатой бумаги. Ведущий говорит: «Сейчас мы будем учиться рисовать разные узоры. Постарайтесь, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого слушайте меня внимательно — я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые я буду называть. Когда нарисуете одну, ждите, пока я назову следующую. Каждую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните ее в сторону. Сейчас вы показываете направо. А где левая рука? Молодцы!

Начинаем рисовать первый узор. Поставили карандаш. Рисуем линию: одна клетка направо, одна клетка вверх, одна направо, одна вниз, одна направо, одна вниз, одна налево, одна вниз, одна налево, одна вверх, одна налево, одна вверх. Что у нас получилось? Правильно, крестик!

Начинаем рисовать второй узор. Поставили карандаш на следующую точку. Рисуем линию: две клетки направо, две клетки вверх, две направо, две вниз, две налево, две вниз, две налево, две вверх. Попали в начальную точку? Молодцы! А что получилось? Правильно, квадратики!

А теперь нарисуем самый сложный, третий узор. Поставьте карандашом точку. Проведите линию на три клетки вверх. А теперь — две клетки направо, две вниз, одну налево, одну вниз, две направо. Повторите с самого начала (продиктовать). Посмотрите, получился орнамент с древнегреческой вазы».

Если задания не удаются, полезно поупражняться начиная с самых простых.

*Палочки*

Игра-тест

Для этой увлекательной игры понадобится 30-40 палочек (можно спичек). Играть лучше вдвоем. Ведущий говорит: «Я покажу тебе фигурку, сложенную из палочек, и через 1 -2 секунды накрою ее листом бумаги. За это короткое время ты должен запомнить эту фигурку и затем выложить ее в соответствии с этим образцом. Затем, пожалуйста, сверь свою фигуру с образцом, исправь и подсчитай свои ошибки. Если палочка пропущена ил и положена неправильно — это считается ошибкой. Начали!»

Первая фигурка — «домик».

Предлагаем несколько фигурок — «звездочку», «снежинку», «елочку» одновременно.

*Сокол и лиса*

Игра моделирует ситуацию обучения и служит развитию произвольности

Выбираются сокол и лиса. Остальные дети — соколята. Сокол своих соколят играть. Он бегает в разных направлениях и одновременно делает разные движения руками (вверх, в стороны, вперед и какие-либо более замысловатые). Стайка соколят бежит за соколом и следит за его движениями, стараясь точно повторить их. В это время из норы вдруг выскакивает лиса. Соколята быстро приседают на корточки, чтобы лиса их не заметила. (Лиса появляется по сигналу ведущего и ловит только тех, кто не присел.) «Пойманный» соколенок на время выбывает из игры.

*Сосед, подними руку*

Игра воспитывает произвольность, привычку соблюдать правила и внимание к товарищам-«одноклассникам»

Играющие, сидя или стоя (в зависимости от условий), образуют круг. По жребию выбирают водящего, который встает внутри круга. Он спокойно ходит по кругу, затем останавливается напротив одного из игроков и громко произносит: «Сосед!» Тот игрок, к которому обратился водящий, продолжает стоять (сидеть), не меняя положения. Водящий должен останавливаться точно напротив того ребенка, к которому он обращается. А оба его соседа должны поднять вверх одну руку: сосед справа — левую, а сосед слева — правую, т. е. ту руку, которая ближе к игроку, находящемуся между ними. Если кто-то из ребят ошибся, т. е. поднял не ту руку или вообще забыл это сделать, то он меняется с водящим ролями. Игрок считается проигравшим, даже если он только пытался поднять не ту руку.

*Школа наоборот*

Используется для проигрывания конфликтных ситуаций

Ребенок играет учителя, взрослый — нерадивого ученика. Можно подсказать такой сюжет для игры с куклой, но это менее привлекательно для ребенка. Учитель дает задание, ученик сопротивляется его выполнению, например:

Учитель: — А теперь мы нарисуем солнце...

Ученик: — Какое солнце? Сейчас пасмурно. Я забыл, как оно выглядит!

Учитель: — Ну-ка, давай вспомним. Оно красное или желтое?

Ученик: — Зеленое!

Учитель: — Молодец! А круглое или квадратное?

Ученик: — Продолговатое!

Учитель: — Правильно! Наша Таня (Маша, Лена) — молодец, вместо солнца — огурец! Ты, как всегда, отличница, заслужила хорошую отметку — двойку! Я очень похвалю тебя твоей маме! И зачем только такие способные дети ходят в школу, если они все знают?

Примечание. Важно, чтобы ребенок понимал юмористическое содержание диалога. Можно проигрывать отказ выполнять задание, любые попытки непослушания на уроке — при этом ребенок и взрослый должны находить неожиданные, парадоксальные решения.

*Лесная школа*

Игра моделирует типичные школьные ситуации, пригодна для обучении различным навыкам, в том числе арифметике (считать орешки, листочки, звездочки и т. п.), и развивает произвольность поведения

Лучше, если есть возможность собрать небольшую группу из двух-трех-четырех человек. Каждый представляет кого-либо из животных, учитель (водящий) — мудрая Сова. Играя в первый раз лучше назначить учителем взрослого или более старшего ребенка. Звенит звонок. Сова влетает в класс и говорит: «Здравствуйте дети! Меня зовут Сова — Большая Голова. На другие имена я не откликаюсь, а забудете меня — очень обижаюсь. А вас как зовут?» Ученики отвечают хором, каждый голосом животного, которым он себя назначил. Сова говорит: «Ой, какие интересные совята, а какие шумные! Я таких никогда не видела! Давайте договоримся так — кто захочет отвечать, поднимает лапу или крыло. Как тебя зовут, детка?» Продолжают знакомство — каждый ученик должен встать и назвать себя, вначале издавая «звериное» приветствие.

Сова: «Ой, какие вы разные! Ну что ж, всем надо учиться. Давайте сначала рассядемся поудобнее» — они рассаживаются, соблюдая отношения в животном мире. «А теперь давайте договоримся о самом главном слове — оно должно быть всем понятно, это слово «мир». На каком языке мы будем его произносить? Давайте все выучим его. Теперь, если кто-то из вас будет обижать другою, давайте произнесем это волшебное слово».

Далее моделируются любые школьные предметы. Например, естествознание. Сова: «Кто знает, сколько длится ночь?» Белка: «Мы спим пять часов!» Медведь: «Мы спим четыре месяца!» Сова: «Вот и неправильно! Что же такое ночь? Каждый знает, что ночь — это время, когда не спят, а приятно летать и охотиться! Какие странные совята! А ты как думаешь?» — обращается к тому, кто еще не отвечал (например, к зайцу), и т. д.

На более высоком уровне игры дети должны отвечать с позиции «своей» зверушки, но постепенно понимать, что «правильным» считается только ответ с позиции Совы. В спорах об истине дети могут обращаться к товарищам и апеллировать к мнению родителей («А мама сказала, что медвежатам вредно ночью бегать и охотиться!»). Используйте вместо отметок призы — листочки, шишки, желуди (можно вырезанные из бумаги). Убедитесь, что дети умеют считать до 5 и понимают, какая отметка хорошая, а какая плохая.

Игра «Лесная школа» — удобная и увлекательная форма для неназойливого сообщения знаний в первую очередь по предметам естественного цикла.

*Кто где живет*

Коллективная игра для развития произвольности и школьных навыков

Дети садятся в круг. Каждый из них изображает какого-либо зверя, для наглядности может надеть маску или значок и выясняет, где этот зверек обитает в природе (в лесу, в поле, на дереве, в дупле, норе и т. д.).

Ведущий обращается к детям и называет место своего пребывания и пункт назначения. Например: «Ой, я, кажется, заблудился! Кто бы мне помог в этом дубовом лесу найти дорогу к полю? Но нет, никто здесь, видно, не живет». Выскакивает лесной кабанчик: «Я, я здесь живу! Дорогу показать могу!» — и ведет к кому-либо живущему в поле, например, мышке. Затем сюжет повторяется. Главное для путешественника — не забывать благодарить провожатого.

*Первоклассник*

В игре закрепляются знания детей о том, что нужно первокласснику для учёбы в школе, воспитывается желание учиться, собранность, аккуратность

На столе у взрослого лежит портфель и несколько предметов: ручка, пенал, тетрадь, дневник, карандаш, ложка, ножницы, ключ, расческа. После напоминания о том, что ребенок скоро идет в школу и будет сам собирать свои вещи, предлагают посмотреть на разложенные предметы и как можно быстрее собрать свой портфель. Игра заканчивается, когда ребенок сложит все вещи и закроет портфель. Возможные модификации: если участвуют несколько детей, ввести элемент соревнования, если один ребенок — считать до 5. Нужно обращать внимание на то, чтобы складывать вещи не только быстро, но и аккуратно.

2.4 Анализ эффективности проделанной работы

Для определения эффективности проделанной нами работы по формированию мотивационной готовности к учению мы провели методику «Беседа Нежновой» (табл. 5).

В ходе обследования ребенку задают вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения. Преимущественная ориентация на содержание учебной деятельности свидетельствует о наличии у ребенка внутренней позиции школьника.

Возможные варианты ответов и их оценка

* А - Ориентация на содержание учебной деятельности (2 балла)
* Б - Ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни (1 балл)
* В - Ориентация на внешкольные виды деятельности (0 баллов)

Таблица 5 - Анализ эффективности проделанной работы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопросы беседы | Варианты ответов | Баллы |
| 1. Хочешь ли ты идти в школу? | А — очень хочу  Б — так себе, не знаю  В — не хочу | 2  1  0 |
| 2. Почему ты хочешь идти в школу? | А — интерес к учению, занятиям: хочу научиться читать, писать, стать грамотным, умным, много знать, узнать новое и т.д.  Б — интерес к внешней школьной атрибутике: новая форма, книги, портфель и т.д.  В — внеучебные интересы: в садике надоело, в школе не спят, там весело, все ребята идут в школу, «мама сказала» | 2  1  0 |
| 3. Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься (тебя готовят к школе)? | А — освоение некоторых навыков чтения, письма, счета: с мамой учили буквы, решали задачки и т.д.  Б — приобретение формы, школьных принадлежностей.  В — занятия, не относящиеся к школе | 2  1  0 |
| 4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится (не нравится) больше всего? (Предварительно у ребенка спрашивают, был ли он в школе) | А — уроки, школьные занятия, не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка  Б — внеучебные занятия и прочие, не связанные с учением моменты: перемена, занятия во внеурочное время, перемены, личность учителя, внешний вид школы, оформление класса  В — уроки художественно-физкультурного цикла, знакомые и близкие ребенку в дошкольном детстве и продолжающиеся в школе | 2  1  0 |
| 5. Если бы тебе не надо было ходить в школу и в детский сад, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день? | А — занятия учебного типа: «Писал бы буквы, читал» и т.д.  Б — дошкольные занятия: рисование, конструирование  В — занятия, не имеющие отношения к школе: игры, гулянье, помощь по хозяйству, уход за животными | 2  1  0 |

*Интерпретация результатов*

* 10-9 баллов сформирована школьно-учебная ориентация ребенка и положительное отношение к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);
* 8-5 баллов свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);
* 4-0 баллов — ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

Результаты беседы показали, что у девяти испытуемых, что составляет 40,9 % от общего числа респондентов, присутствует школьно-учебная ориентация и положительное отношение к школе. У семи старших дошкольников, что в процентном соотношении составляет 31,8 %, выявлена начальная стадия формирования внутренней позиции школьника. Остальные шесть ребят (27,3 %) не проявляют интереса к школе, т. е. внутренняя позиция школьника не сформирована. Наглядно данные представлены в таблице 6 и на рисунке 4.

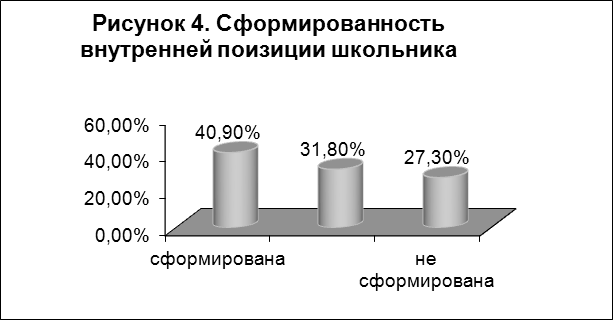
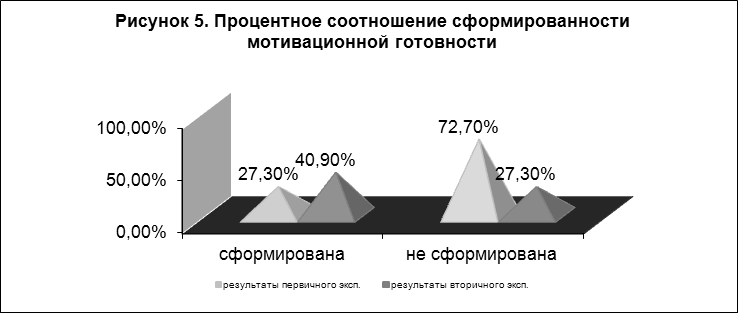


Таблица 6 - Результаты проведённой беседы со старшими дошкольниками

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Вопросы беседы (балл) | | | | | | Сумма балов | Вывод |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
| 1. Катя А. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 9 | Внутренняя позиция сформирована |
| 2. Виталя В. | 2 | 2 | 1 | | 1 | 0 | 6 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 3. Дима Д. | 2 | 2 | 2 | | 1 | 0 | 7 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 4. Настя Д. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | Внутренняя позиция сформирована |
| 5. Рима З. | 1 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 6. Оля К. | 2 | 1 | 2 | | 1 | 0 | 6 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 7. Олег К. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 9 | Внутренняя позиция сформирована |
| 8. Ира М. | 1 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 2 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 9. Егор П. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | Внутренняя позиция сформирована |
| 10. Игорь П. | 1 | 1 | 0 | | 0 | 0 | 2 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 11. Вова П. | 1 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 12. Алёна П. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | Внутренняя позиция сформирована |
| 13. Лена Р. | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 3 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 14. Вова С. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 9 | Внутренняя позиция сформирована |
| 15. Аня С. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 9 | Внутренняя позиция сформирована |
| 16. Костя С. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | Внутренняя позиция сформирована |
| 17. Маша С. | 2 | 2 | 2 | | 1 | 0 | 7 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 18. Яна С. | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | Внутренняя позиция сформирована |
| 19. Ярослав С. | 2 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 5 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 20. Миша Т. | 2 | 2 | 2 | | 1 | 0 | 7 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 21. Саша Ц. | 1 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | Внутренняя позиция не сформирована |
| 22. Егор Ш. | 2 | 1 | 2 | | 1 | 0 | 6 | Начальная стадия формирования внутренней позиции |



Сравнительный анализ двух констатирующих экспериментов показал, что мотивационная готовность к учению появилась у большего числа старших дошкольников, т. е. до начала формирующего эксперимента сформированность внутренней позиции наблюдалась у 27,3 % (шесть) ребят, то после проделанной работы - 40,9 % (девять). Первичный констатирующий эксперимент выявил, что у большинства испытуемых, а именно у шестнадцати респондентов (72,7 %), внутренняя позиция школьника не была сформирована. Вторичный констатирующий эксперимент показал, что только шесть ребят не проявляют интереса к школе, что составляет всего 27,3% от общего их числа. Наглядно данные представлены в таблице 7 и на рисунке 5.

Таблица 7 - Сравнительный анализ результатов первичного и вторичного констатирующих экспериментов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Сформированность мотивационной готовности | |
| Результаты первичного эксперимента | Результаты вторичного эксперимента |
| 1. Катя А. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 2. Виталя В. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 3. Дима Д. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 4. Настя Д. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 5. Рима З. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 6. Оля К. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 7. Олег К. | не сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 8. Ира М. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 9. Егор П. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 10. Игорь П. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 11. Вова П. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 12. Алёна П. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 13. Лена Р. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 14. Вова С. | не сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 15. Аня С. | не сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 16. Костя С. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 17. Маша С. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 18. Яна С. | Сформирована | Внутренняя позиция сформирована |
| 19. Ярослав С. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 20. Миша Т. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |
| 21. Саша Ц. | не сформирована | Внутренняя позиция не сформирована |
| 22. Егор Ш. | не сформирована | Начальная стадия формирования внутренней позиции |

Из таблицы видно, что после формирующего эксперимента у семи старших дошкольников появилась начальная стадия формирования внутренней позиции школьника, т. е. если продолжать работу в том же направлении, то можно повысить их уровень мотивационной готовности учения к началу школьного обучения.

Таким образом, мы делаем вывод, что эффективность нашей работы доказана. Гипотеза: если целенаправленно вести работу на повышение уровня мотивационной готовности к учению у старших дошкольников, то их внутренняя позиция школьника будет сформирована, доказана.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы и специфики проявления готовности у выпускников дошкольных образовательных учреждений показал:

1. Готовность к школе — понятие, которое в последние годы претерпело сильные изменения. Раньше по всей стране существовала единая система школьного обучения с четко фиксированным возрастом приема в школу, стандартными учебными программами и единообразными методами обучения. Это побуждало учителей и психологов искать общие критерии готовности ребенка к школе. Сейчас, при высоком разнообразии подходов к обучению, такие общие критерии невозможны. Школы различаются между собой и по программам, и по методам обучения. Понятно, что готовность к одному варианту обучения вовсе не означает готовности к другому.

Проверка готовности в этих условиях становится даже еще более важной, чем при единообразной школьной системе, так как существовавшее в этой системе более или менее стихийно сложившееся соответствие школьных требований некоему «среднему» ребенку данного возраста сейчас соблюдается далеко не всегда.

Таким образом, под *готовностью к обучению* мы понимаем сформированность всех психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе.

2. Несмотря на различия в подходах к обучению, по-прежнему остаются неизменными те параметры, по которым в настоящее время оценивают степень готовности ребенка к школе. Меняют лишь нормы, то есть требуемый уровень развития определенных психологических качеств, но не сами эти качества. К ним относятся:

1) Развитие наглядно-образного мышления, служащего основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом.

2) Развитие произвольности и организации действий, умения ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов.

3) Умение ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность внимательно слушать и точно выполнять эти указания.

При оценке итогового результата (готовность—неготовность к школе) ориентируются на соотношение результатов данного ребенка со средними данными по группе.

3. Однако опыт нашей жизни в последние годы дает совершенно иные примеры работы при подготовке детей к школе. В основном это три-четыре занятия продолжительностью 20-30 минут и чаще всего во вторую половину дня. В большинстве случаев фронтальная работа ведется без учета индивидуальных особенностей по единой программе в соответствии с требованиями конкретного ДОУ или даже отдельного воспитателя. Программа включает основы письма (или курсивное письмо), чтение (причем считается достижением определенная скорость), начала математики, кое-где иностранный язык. Дети, у которых есть трудности в произношении, иногда занимаются с логопедом. Такая подготовка не снимает проблем, которые могут возникнуть у ребенка в школе, а наоборот, может сформировать новые проблемы из-за нерациональной организации занятий, несоответствия требований, неадекватности задач, которые ставятся перед дошкольником.

«Готовность» становится ключевой проблемой, от решения которой во многом зависит перспектива развития школы, альтернативного обучения, индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Существующие методики диагностики «готовности» к школе классифицируют преимущественно внешние проявления и отдельные симптомы без учёта индивидуального развития ребенка, его здоровья, функционального состояния и т.п. Почти никогда не выделяется глубинная (первичная) причина, не разделяются первичные и вторичные дефициты развития, основное внимание уделяется симптомам.

Попытки выделить количественные характеристики качественных новообразований в функциональном развитии ребенка необходимы. Однако они не могут быть абсолютными, так как нельзя не учитывать индивидуальные особенности биологического развития и особенности биологического возраста.

Мотивацией обуславливается целенаправленность деятельности, ее организованность и устойчивость. Интересы, желания, намерения, задачи и цели играют инструментальную роль в системе мотивационных факторов. В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения. При наличии устойчивого интереса значительно облегчается процесс развития у него когнитивных (познавательных) функций и жизненно важных умений. У школьника, испытывающего интерес к изучаемой теме, возникает желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации.

Любой педагог знает, что заинтересованный школьник учится лучше. В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры занятия, использование различных форм обучения, тщательно придуманные методы и игровые приемы.

Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Чтобы воспитать у ребенка здоровое стремление к достижению намеченной цели, педагоги сами должны испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам воспитанников. Педагогу необходимо оказывать помощь ребенку в адекватном выборе цели и дифференцированно подходить к оцениванию результатов выполнения поставленных задач.

4. Для определения актуального уровня мотивационной готовности дошкольников мы провели констатирующий эксперимент. Анализ результатов показал, что только шесть ребят имеют мотивационную готовность к обучению в школе, что составляет всего 27,3 %. Остальные старшие дошкольники (72,7 %) представляют школу как что-то необходимое либо возможность поиграть и получить хорошую отметку.

5. Предложенные нами игры, основываются, прежде всего, на следующем: сознательно подчинять свои действия правилу; ориентироваться на заданную систему требований; внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; самостоятельно выполнять требуемое задание по заданному образцу.

6. Для определения эффективности предложенных нами упражнений мы провели вторичный констатирующий эксперимент, который выявил, что у девяти испытуемых, что составляет 40,9 % от общего числа респондентов, присутствует школьно-учебная ориентация и положительное отношение к школе. У семи старших дошкольников, что в процентном соотношении составляет 31,8 %, выявлена начальная стадия формирования внутренней позиции школьника. Остальные шесть ребят (27,3 %) не проявляют интереса к школе, т. е. внутренняя позиция школьника не сформирована.

Сравнительный анализ двух констатирующих экспериментов показал, что мотивационная готовность к учению появилась у большего числа старших дошкольников, т. е. до начала формирующего эксперимента сформированность внутренней позиции наблюдалась у 27,3 % (шесть) ребят, то после проделанной работы - 40,9 % (девять). Первичный констатирующий эксперимент выявил, что у большинства испытуемых, а именно у шестнадцати респондентов (72,7 %), внутренняя позиция школьника не была сформирована. Вторичный констатирующий эксперимент показал, что только шесть ребят не проявляют интереса к школе, что составляет всего 27,3% от общего их числа.

Таким образом, мы делаем вывод, что эффективность нашей работы доказана.

Список литературы

1. Акулина Н.Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний / Н.Н. Акулина. – СПб.: ПИТЕР, 1999.
2. Андреева В. Старая новая проблема: школа – детский сад. / В. Андреева // Дошкольное воспитание. - 1994. - № 1.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1988.
4. Букатов В. Школа и детский сад: парадоксы в преемственности обучения. / В.Букатов // Дошкольное воспитание. - 1992. - № 7-8 – С. 3 - 7.
5. Вакуленко И. К школе готов. / И. Вакуленко // Наш малыш. – 2002. - № 5.
6. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником. / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1995. - № 8.
7. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО – ПРЕСС, 2000.
8. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2003.
9. Готовность ребёнка к школе / под ред. А.В. Гордиец. – Р-на-Д: Феникс, 2006.
10. Грабал В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности / В.Грабал. – М.: Просвещение, 1990.
11. Гударева О.В. Особенности игровой деятельности современных дошкольников / О.В.Гударева // Журнал прикладной психологии. – 2003. - №2.
12. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: ИНФРА – М, 1997.
13. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. / В.В.Давыдов // Вопросы психологии. - 1992.- № 1-2. – С. 4 - 11.
14. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 132 с.
15. Дошкольник: обучение и развитие воспитателям и родителям /под ред. В. М. Белкина/. – Ярославль: Академия развития, 1998.
16. Елфимова Н.В. К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников. / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1992. - № 2.
17. Запорожец А.В. Современная наука о детях / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1995.
18. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991.
19. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2000.
20. Ильин И.А. Путь к очевидности / Е.П. Ильин. – М.: Республика, 1993.
21. Истомина З.М. Психология / З.М. Истомина. – М.: Логос, 1999.
22. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2000.
23. Кравцова Е.Е. Шестилетний ребёнок: готовность к школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Дело, 1998.
24. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова. / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. - 1998. - № 5.
25. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991.
26. Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. // В.Т.Кудрявцев / Вопросы психологии. – 1997. - № 1.
27. Леонтьев А.Н. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / А.Н. Леонтьев. – Новосибирск: НГУ, 1992.
28. Лисина М.И. Общение детей и взрослых / М.И.Лисина. – М.: Просвещение, 1993.
29. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова. – М.: Инфра – М, 1997.
30. Маханева М. Проблема преемственности между детским садом и школой. / М.Маханева // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 9.
31. Мигеева Л. О преемственности между детским садом и школой. / Л.Мигеева // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 5.
32. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996.
33. Парамонова Л. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности. / Л.Парамонова, Т.Алиева, А.Арушанова // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 4.
34. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков. – М.: Дело, 1998.
35. Потанина А. Не хочу в школу. / А. Потанина // Домашний очаг. - 2002. - № 9.
36. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания /под ред. Н. А. Смирновой. – Дубна, 1995.
37. Слободчиков В.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности. / В.И. Слободчиков. // Вопросы психологии. – 1992. - № 1-2.
38. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. / Г.А. Урунтаева. - М.: ВЛАДОС, 1995.
39. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981.
40. Цукерман Г.А. О чём мы спорим? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1990. - № 3.
41. Эльконин Д.Б. Игра в развитии ребёнка. / Д.Б. Эльконин // Мир психологии. – 2004. - № 1.
42. Эльконин Д.Б. Основная единица развёрнутой формы игровой деятельности. / Д.Б. Эльконин //Мир психологии, 2004, № 1.
43. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1994.