Департамент образования города Москвы

Государственное образовательное учреждение

Высшего профессионального образования города Москвы

"Московский городской педагогический университет"

Институт психологии, социологии и социальных отношений

Факультет психологии

Кафедра общей и практической психология

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

"Влияние сюжетно-ролевой игры на мотивацию дошкольников"

Специальность "Психология"

Студентка: Михеева Наталья Валентиновна

5 курс, заочное отделение

Руководитель: ст. преподаватель

к. психол. н. Ерёмина Лариса Юрьевна

Допущена к защите \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Москва, 2009 год

## Содержание

Введение 5

Глава 1 Теоретическая часть исследования влияния сюжетно-ролевой игры на мотивацию дошкольников 8

1.1 Теории игры в зарубежной и отечественной психологической науке 8

1.2 Значение сюжетно-ролевой игры в психическом развитии ребёнка, её этапы и классификация игр 16

1.3 Психологическая готовность детей 5-6 лет к школьному обучению 30

1.4 Психологические особенности мотивационной готовности старших дошкольников 38

Глава 2. Эмпирическое исследование влияния сюжетно-ролевой игры на мотивацию дошкольников 49

2.1 Цели, задачи, методы, база исследования и организация практической работы по изучению мотивации старших дошкольников 49

2.2 Описание полученных результатов 53

2.2.1 Методика "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.) 61

2.2.2 Методика определения мотивационной готовности к обучению в школе. Романова Е.С. 72

2.3 Анализ и интерпретация результатов 84

Заключение 88

Список литературы 93

Приложение 1 98

Задание 1. Вопросы для беседы по определению желания ребенка учиться в школе и его представлений о школе 100

Задание 2 101

Задание 3 101

Задание 4 102

Приложение 2 105

Приложение 4 121

Занятие № 1 121

Занятие № 2 122

Занятие № 3 123

Занятие № 4 124

Занятие № 5 124

Занятие № 6 125

Занятие № 7 126

Занятие № 8 127

Занятие № 9 128

Занятие № 10 129

Приложение 5 130

Ритуал приветствия 130

"Четыре стихии" 130

"Запоминай порядок" 130

"Попугай" 131

"Ритуал прощания" 131

"Настроение в цвете" 131

"Бег ассоциаций" 131

"Изображение предметов" 132

Физминутка "Ванька-встанька" 132

"Зеркало" 132

"Пары слов" 132

Физкультминутка "Шалтай-болтай" 133

"Собери картинку" 133

"Путаница" 133

"Ищи безостановочно" 134

"Волшебное яйцо" 134

"Маленькие обезьянки" 134

"Бывает - не бывает" 134

"Бип" 135

Игра “Ласковое имя” 135

Игра “Животные” 135

Игра “Прорвись в круг” 135

Игра “Глухой телефон” 136

Игра “Енотов круг” 136

Беседа о настроении 136

Игра “На что похоже настроение” 137

Игра “Слепой фотограф” 137

Игра “Салют” 137

Игра “Настроение и походка” 137

Этюд “Солнечный зайчик” 138

Беседа о стране знаний 138

Игра “Волны” 139

Упражнение “Гласные буквы” 139

Этюд “Минута шалости” 139

Мимическое упражнение 139

Упражнение “Акустики” 140

Игра “запрещенная буква” 140

Игра “что изменилось?” 141

Игра “лишняя игрушка” 142

Игра “согласованные действия” 142

## Введение

Актуальность темы определяется необходимостью изучения игровой деятельности современных детей для разработки адекватной стратегии дошкольного образования. Как показывают исследования (Л.С. Выготского, 1966 [12] ; Л.И. Божович, [3] 1968; А.В. Запорожца, [32] 1966; А.Н. Леонтьева, [44] 1983; Л.С. Славиной, [45] 1948; Ф.И. Фрадкиной, [56] 1966; Д.Б. Эльконина, [68] 1978 и др.) именно сюжетно-ролевая игра дошкольника определяет формирование главных новообразований этого возраста, задаёт личностные смыслы, побуждающие к деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии. Особое значение имеет игра для становления мотивационной сферы, произвольности ребенка и готовности ребенка к школе. Дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, складываются предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно становление мотивационной сферы и произвольности ребенка происходит в сюжетно-ролевой игре. (Л.С. Выготский [12] 1966; А.Н. Леонтьев, [44] 1983; Д.Б. Эльконин, [69] 1978).

Цель данного исследования: выявить и изучить взаимосвязь учебной мотивации у старших дошкольников с влиянием на неё сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: старшие дошкольники.

Предмет исследования: учебная мотивация.

Гипотеза исследования: Развитие детей в игре дошкольного возраста будет эффективно, если обеспечить систему использования игр на специально организованных занятиях и в повседневной жизни; максимально обеспечить познавательную активность детей, комплексное решение всех задач, относительно развития психически познавательных процессов, целесообразную частность планирования в течение года игр в пределах задач всестороннего развития, учитывая при этом принципы индивидуализации и дифференциации. Учебная мотивация дошкольника значительно повышается при использовании сюжетно-ролевых игр в процессе подготовки ребёнка к школе.

Задачи исследования:

1. Изучить отечественную и зарубежную литературу по данной проблеме и определить основной подход к пониманию феномена игры и мотивационной готовности.

2. Проанализировать влияние серии специальных ролевых игр на мотивацию дошкольников.

3. Изучить уровень учебной мотивации дошкольников, занимающихся с использованием игровых методик.

4. Исследовать мотивационную готовность ребенка к школе, исследовать уровень сформированности "внутренней позиции школьника".

В исследовании использованы следующие методы: метод беседы - протоколы беседы, методы статистической обработки данных (t - критерий, корреляционный анализ).

Для исследования мотивационной готовности детей к школе мы использовали следующие методики:

Исследование мотивационной готовности ребенка к школе (диагностическая беседа) Романова Е.С.

Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников М.Р. Гинзбург

Методика "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.) - исследование уровня сформированности "внутренней позиции школьника"

Мы провели исследование на базе детского сада, обследуя старших дошкольников двух старших групп ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа) и "Сказка" (контрольная группа) г. Чехова-2. Всего нами было обследовано 40 младших школьников. Из них 22 мальчика и 18 девочек.

Структура нашей работы определяется целью и задачами исследования, состоит из введения, теоретической части, практического исследования, заключения, выводов, списка литературы и четырёх приложений.

Новизна данного исследования заключается в то том, что для изучения влияния сюжетно-ролевых игр на мотивационную готовность старших дошкольников была разработана и апробирована программа занятий с сюжетно-ролевыми играми, в ДОУ "Солнышко" г. Чехова - 2 данное исследование проводилось в первые.

## Глава 1 Теоретическая часть исследования влияния сюжетно-ролевой игры на мотивацию дошкольников

## 1.1 Теории игры в зарубежной и отечественной психологической науке

Анализ многочисленных научных исследований и направлений показал, что в настоящее время в науке существует довольно большое количество теорий игры, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Нам важно выделить те схожие теоретические направления, которые помогут нам в нашей работе более детально рассмотреть понятие и сущность сюжетно-ролевой игры и ее взаимосвязь с развитием личности ребенка, его становлением в социальном мире и готовности к школьному обучению.

Игра занимает важно место в воспитании, обучении и развитии детей. Игра как феномен была предметом исследования многих зарубежных философов. Первым, кто обратил свое внимание и исследовал игры был Д. Колоцца (1909), уникальность его теории была в поиске взаимосвязи между развитием игры у животных и игры у человека. На основе его исследований была разработана теория игры К. Грооса, она довольно хорошо известна и была широко распространена в первой четверти XX в. Давая своей теории самую общую характеристику, К. Гроос называет ее теорией упражнения или самовоспитания. Основные идеи "теории упражнения" К. Гроос определяет в следующих положениях [17с.60]:

"каждое живое существо обладает унаследованными предрасположениями, которые придают целесообразность его поведению; у самых высших животных к прирожденным особенностям их органической натуры следует отнести и импульсивное стремление к деятельности, проявляющееся с особенной силой в период роста... "

"у высших живых существ, особенно у человека, прирожденные реакции, как бы необходимы они ни были, являются недостаточными для выполнения сложных жизненных задач... .; ""

"в жизни каждого высшего существа есть детство, т.е. период развития и роста, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь; эта возможность дается ему при помощи родительского ухода, который, в свою очередь, опирается на прирожденные предрасположения…; "

"это время детства имеет целью сделать возможным приобретение приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций; поэтому человеку дано особенно длинное детство - ведь, чем совершеннее работа, тем дольше подготовка к ней…; "

"возможная благодаря детству выработка приспособлений может быть различного рода. Особенно важный и вместе с тем самый естественный путь выработки их состоит в том, что унаследованные реакции в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности сами стремятся к проявлению и таким образом сами дают повод к новоприобретениям, так что над прирожденной основой образуются приобретенные навыки - и прежде всего новые привычные реакции...; "

"этот род выработки приспособлений приводится при помощи тоже прирожденного человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения…; "

"там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, там мы имеем дело с самыми изначальными явлениями игры" (17 с.70-71).

Резюмируя свои рассуждения о значении игры, К. Гроос пишет: "Если развитие приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре, так что мы вполне можем сказать, употребляя несколько парадоксальную форму, что мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть" (там же, с.72).

В теорию игры К. Грооса хотя и вносились самые разнообразные поправки и дополнения, в целом она была принята Э. Клапаредом (в его ранних работах), Р. Гауппом, В. Штерном, К. Бюлером, из русских психологов - Н.Д. Виноградовым, В.П. Вахтеровым и другими.

По мнению В. Штерна, работы К. Грооса достойны внимания и являются очень ценными, включают в себя его концепцию игры в свою персоналистическую систему взглядов: "С точки зрения биологического или, лучше сказать, телеологического исследования, игра есть необходимый член в системе целей личности. Здесь ее определение гласит: игра есть инстинктивное самообразование развивающихся задатков, бессознательное предварительное упражнение будущих серьезных функций" [17,65 с.167]. В другом месте В. Штерн пишет, что игра относится к жизни как маневры к войне. Необходимость игры как предупражнения В. Штерн выводит из преждевременности возникновения внутренних расположений.

Высоко оценивая теорию К. Грооса, К. Бюлер относит возникновение игры в филогенезе как предупражнения к стадии дрессуры. Вместе с тем К. Бюлер считает, что теория К. Грооса, указывая на объективную сторону игры, не объясняет ее, так как оставляет нераскрытой ее субъективную сторону. В раскрытии этой, с точки зрения К. Бюлера, важнейшей стороны игры он исходит из своей теории первичности гедоналогических реакций.

Принимая в целом теорию З. Фрейда, его принцип стремления к наслаждению как основной принцип жизни, К. Бюлер вместе с тем полемизирует с ним. Он упрекает З. Фрейда за то, что последний знает только удовольствие-наслаждение, которое не может быть движущей силой развития и новых приобретений. К. Бюлер считает, что, даваемое З. Фрейдом объяснение игры, не согласуется с фактами и упрекает его в том, что его объяснение устремляет игру в прошлую жизнь ребенка, а не к будущему. В этом отношении он противопоставляет К. Грооса, который видит большую жизненную перспективность детской игры, З. Фрейду, являющемуся теоретиком репродуктивности (К. Buhler, 1933, с. 206).

По мнению Ф. Бойтендайка [1] особенности игры связаны, во-первых, с особенностями динамики поведения в детстве, во-вторых, с особенностями отношений данного вида животных с условиями его жизни, в-третьих, с основными жизненными влечениями. Анализируя особенности динамики поведения, характерные для периода детства, Ф. Бойтендайк сводит ее к четырем основным чертам:

а) ненаправленность (Unberichtetheit) движений;

б) двигательная импульсивность (Bewegungstrang), заключающаяся в том, что ребенок, как и молодое животное, постоянно находится в движении, являющемся эффектом спонтанной импульсивности, имевшей внутренние источники. Из этой импульсивности вырастает характерное для детского поведения непостоянство;

в) "патическое" отношение к действительности (pathischeEinstellung). Под "патическим" Ф. Бойтендайк разумеет отношение, противоположное гностическому, которое может быть характеризовано, как непосредственно аффективная связь с окружающим миром, возникающая как реакция на новизну картины мира, открывающегося перед молодым животным или ребенком. С "патическим" отношением Ф. Бойтендайк связывает рассеянность, внушаемость, тенденцию к имитации и наивность, характеризующие детскость; [1]

г) наконец, динамика поведения в детстве по отношению к среде характеризуется робостью, боязливостью, застенчивостью (Schuchternheit). Это не страх, ибо, наоборот, дети бесстрашны, а особое амбивалентное отношение, заключающееся в движении к вещи и от нее, в наступлении и отступлении. Такое амбивалентное отношение длится до тех пор, пока не возникнет единство организма и среды. Все эти черты - ненаправленность, двигательная импульсивность, патическое отношение к действительности и робость - при известных условиях приводят молодое животное и ребенка к игре.

Итак, существуют концепции в подходе к феномену игры: а) немецкого философа и психолога К. Грооса. Согласно ей игра есть предварительная подготовка к условиям будущей жизни; б) австрийского психолога К. Бюлера, определяющего игру как деятельность, совершаемую ради получения удовольствия от самого процесса деятельности; в) голландского ученого Ф. Бейтендейка, рассматривающего игру, как форму реализации общих изначальных влечений: к свободе, к слиянию с окружающей средой, к повторению. З. Фрейд считал, что игра замещает вытесненные желания.Г. Спенсер относился к игре как к проявлению избытка жизненных силhttp://glebland.narod.ru/SRI.htm - \_ftn2.

Иную трактовку игр дает теория “активного отдыха”, развитая немецкими психологами Л. Шаллером, М. Лацарусом, Х. Штейнталем. Согласно этой теории, кроме пассивного отдыха, который мы имеем во сне, мы нуждаемся в активном отдыхе, в иной деятельности, свободной от всего угрюмого и тягостного, что связано с работой. Утомление от работы требует не только психофизической разрядки, но и психического, эмоционального отдыха, который может быть реализован только в активности, но эта активность должна развиваться на психическом просторе. Вот отчего человек нуждается в игре даже тогда, когда у него нет неизрасходованного запаса энергии, он должен играть, даже утомляясь, ибо физическое утомление не мешает глубокому психическому отдыху, источнику энергии. Такая трактовка игры, ее целей и функций, впрочем, как и трактовка Спенсера, разумеется, в большей степени свойственная миру взрослых, хотя совершенно ясно, что понятие игры должно охватывать и игру детей и игру взрослых. Причем функции игры у детей и взрослых могут быть совершенно различныhttp://glebland.narod.ru/SRI.htm - \_ftn3.

Одним казалось, что они нашли источник и основу игры в потребности дать выход избыточной жизненной силе. По мнению других, живое существо, играя, подчиняется врожденному инстинкту подражания. Полагают, что игра удовлетворяет потребности в отдыхе и разрядке. Некоторые видят в игре своеобразную предварительную тренировку перед серьезным делом, которого может потребовать жизнь, или рассматривают игру как упражнение в самообладании. Иные опять-таки ищут первоначало во врожденной потребности что-то уметь или что-то совершать либо в стремлении к главенству или соперничеству. Наконец, есть и такие, кто относится к игре как к невинной компенсации вредных побуждений, как к необходимому восполнению монотонной односторонней деятельности или как к удовлетворению в некой фикции невыполнимых в реальной обстановке желаний и тем самым поддержанию чувства личностиhttp://glebland.narod.ru/SRI.htm - \_ftn4.

Нидерландский мыслитель и историк культуры Й. Хейзинга, предпринявший фундаментальное исследование игры (Homo ludens, "Человек играющий") усматривает ее сущность в способности приводить в восторг, доставлять радость; он определяет ее как "добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием "иного бытия", нежели "обыденная" жизнь". Игра, существующая не только в человеческом, но и в животном мире не поддается, по Й. Хейзинге, логической интерпретации, это в самом полном смысле слова некое излишество. Однако, данная точка зрения не мешала видеть философу в игре, как высшем проявлении человеческой сущности, основу культуры, а значит и основу развития. http://glebland.narod.ru/SRI.htm - \_ftn5

Отечественные исследования феномена игры разрабатывали такие ученые как Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский [62] и др.

Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что "игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности"http://glebland.narod.ru/SRI.htm - \_ftn6 [62 стр.154]

В эмпирической психологии игры при изучении игры, так же, как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом, долгое время господствовал функционально-аналитический подход. Игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Исследователь К.Д. Ушинский [65] видел в игре проявление воображения или фантазии, приводимые в движение разнообразными эффективными тенденциями.

Игровая деятельность дошкольника достаточно разнопланова. Хотелось бы обсудить связанные с ней проблемы, касающиеся сюжетно-ролевой игры, в которой наиболее ярко проявляется специфика этой деятельности: свобода и самостоятельность играющих добровольно сочетается с выполнением правил, в безоговорочном подчинением им. Но, по мнению Л.С. Выготского [11] добровольно подчинение происходит в том случае, когда правила не навязываются извне, а вытекают из ее содержания и задач, и их выполнение составляет главную прелесть игры. По данным Д.Б. Эльконина и А.П. Усовой [70], дети могут усвоить основные способы игры и начинают пользоваться ими самостоятельно, без прямого воздействия взрослых к 4-5 годам. Тогда игра становится формой детской самостоятельной жизни.

Многими исследователями доказано [2,10,14, 20,43], что игра социальна по своему происхождению, поэтому столь важны сюжетные игры и ее содержание в целом - этическое (прежде всего), интеллектуальное, художественное, а также особенности двигательной активности, при этом существенно значимы характер и содержание взаимоотношений детей как товарищей, членов игрового сообщества.

Типичным для игр, особенно сюжетно-ролевых, является наличие двух видов отношений между детьми; воображаемых, соответствующих сюжету, той или иной роли, взятой на себя ребенком, и реальных отношений детей, как партнеров по совместной деятельности. Исследования [70] и педагогический опыт убедительно показывают, что эти два вида отношений не тождественны. При вполне благополучном или, как говорят, положительном сюжете, могут проявляться (и явно, и скрыто) весьма неблагополучные реальные взаимоотношения [32]. Дети, как бы выходят (временно) из игры, превращаясь в обыкновенных мальчиков и девочек, и действуют не согласно требованиям игры, а проявляют для них отношения, в которых ярко "выступают" уровень воспитанности, общего развития, а также те или иные личностные особенности.

В исследованиях, посвященных сюжетно-ролевой игре, определяется ряд направлений. Представляется важным, особенно в настоящее время, обсудить вопрос о том, что объединяет педагогов-исследователей детской сюжетно-ролевой самостоятельной игры, ибо чаще речь идет о том, что их разъединяет [6,8,28,73].

Понимание того, что игра - это жизнь ребенка, его радость, необходимая для него деятельность.

Представление об игре как социальной деятельности. В игре дошкольник усваивает общественный опыт, но не копирует окружающую жизнь, а выражает свое отношение к увиденному, услышанному, а это связано с развитием творческого воображения.

Понимание специфики сюжетно-ролевых игр состоит в том, что ребенок по-особому самостоятелен в ней: он свободен в выборе темы игры, сюжета, роли; в определенном изменении содержания, направления игры (конечно, при согласовании с партнерами); в выборе товарищей по игре, игровых материалов, определении начала и завершения игры ("как будто" не нарушает логики развития игры, логики жизни).

Оценка игры как могущественного средства воспитания, формирования личности ребенка, развития ее разных содержательных сторон.

А.Н. Леонтьев в работе “Психологические основы дошкольной игры” описывает процесс возникновения детской ролевой игры следующим образом: в ходе деятельности ребенка возникает “противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (т.е. способов действия) - с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, он сам хочет грести на лодке, но не может осуществить этого действия... потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия... Это противоречие... может разрешиться у ребенка только в одном-единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре... Только в игровом действии требуемые операции могут быть заменены другими операциями, а его предметные условия - другими предметными условиями, причем содержание самого действия сохраняется”. [43, стр.184]

В своих исследованиях Д.В. Менджерицкая [47] определила в качестве предмета исследования сюжет игры, ее этическое содержание, позволяющее ребенку наиболее ярко выразить ролевое поведение (и помогающие ему в этом). Игра, по ее данным, возникающая на основе нравственного ценного сюжета, воспитывающим образом влияет на детей, их взаимоотношения не только в ходе игры, но и (в значительной мере) в повседневной жизни. Дети по собственному побуждению ориентируются на привлекательный для них игровой образ. Он вызывает у них положительные эмоции, повышает интеллектуальную активность и желание действовать в игре как герой, т.е. дети выражают свое отношение к нему; комбинируют имеющиеся представления, искренне переживают изображаемые события.

Итак, подводя итоги в отечественной и зарубежной литературе, можно говорить о том, что существует и множество подходов к пониманию и сущности теории игры, и для нас важно выделить основным подходом к пониманию феномена игры отечественный подход [11,43,58,61,68].

## 1.2 Значение сюжетно-ролевой игры в психическом развитии ребёнка, её этапы и классификация игр

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально - волевых качеств, в игре реализуется потребность взаимодействия с миром, формируется произвольное поведение, мотивация и многое другое.

Важным является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л.С. Выготский [11] был несомненно прав, когда на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения ролевой игры.

А.Н. Леонтьев в одной из наиболее ранних публикаций, посвященных дальнейшей разработке теории игры, выдвинутой Л.С. Выготским, предложил гипотетическое решение этого вопроса. По мысли А.Н. Леонтьева [43], суть дела заключается в том, что "предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще физически недоступны.

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода преддошкольного к дошкольному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь перед ним как задача и мир которых осознается им в ходе его дальнейшего психического развития" [43стр.14]

"Для ребенка на этой ступени его психического развития, - продолжает А.Н. Леонтьев, - еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него, прежде всего, в форме действия. Ребенок, осваивающий окружающий его мир, - это ребенок, стремящийся действовать в этом мире.

Поэтому ребенок в ходе развития осознания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый" (там же, с.17).

Основной парадокс при переходе от предметной игры к ролевой заключается в том, что непосредственно в предметном окружении детей в момент этого перехода существенного изменения может и не произойти. У ребенка были и остались все те же игрушки - куклы, автомобильчики, кубики, мисочки и т.п. Более того, и в самих действиях на первых этапах развития ролевой игры ничего существенно не меняется. Все эти предметы и действия с ними включены теперь в новую систему отношений ребенка к действительности, в новую аффективно-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобрели новый смысл. Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий является симптомом того, что такое выделение человеческих отношений происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность.

К этому следует добавить еще одну особенность ролевой игры, которая недостаточно оценивалась. Ведь ребенок, сколь эмоционально ни входил бы в роль взрослого, все же чувствует себя ребенком. Он смотрит на себя через роль, которую он на себя взял, т.е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляет себя со взрослым и обнаруживает, что он еще не взрослый. Сознание того, что он еще ребенок, происходит через игру, а отсюда и возникает новый мотив - стать взрослым и реально осуществлять его функции.

Л.И. Божович [3] показала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникают новые мотивы. Эти мотивы приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Для ребенка это и есть путь к взрослости.

Игра же выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Те тенденции, на которые указывал ряд авторов [6,13, 19,21,45,68], как на лежащие в основе возникновения игры, в действительности являются результатом развития в дошкольном возрасте, и особое значение при этом имеет ролевая игра.

Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности влияют на формирование этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка.

Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие мышления изучали ряд авторов [55]. В частности Ж. Пиаже, посвятивший исследованию мышления ребенка большое количество экспериментальных исследований, характеризует основное качество мышления детей дошкольного возраста, от которого зависят все остальные, как "познавательный эгоцентризм". Под этой особенностью Пиаже понимает недостаточное отграничение своей точки зрения от других возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Проблеме "познавательного эгоцентризма", возможности его преодоления и перехода мышления на более высокую ступень развития посвящено довольно много разнообразных исследований.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Нам представляется, что выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и дошкольного периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка - со своей индивидуальной и специфически детской - на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Д.Б. Эльконин [53] предположил, что игра является такой деятельностью, в которой и происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма". Экспериментальную проверку этого предположения провела В.А. Недоспасова [51] в специальном исследовании, носившем характер экспериментального формирования "децентрации" у детей. Конечно, экспериментально-генетическое исследование является только моделью действительных процессов. Какие же есть основания думать, что именно ролевая игра есть та деятельность, в которой формируется механизм "децентрации".

Прежде всего, укажем, что этот эксперимент является моделью не всякой ролевой игры, а только такой, в которой есть хотя бы один партнер, т.е. коллективной игры. В такой игре ребенок, взявший на себя определенную роль, действуя с этой новой позиции, вынужден принимать во внимание и роль своего партнера. Он должен координировать свои действия с ролью партнера, хотя сам в этой роли и не находится.

Кроме того, все предметы, которые вовлечены в игру и которым приданы определенные значения с точки зрения одной роли, должны восприниматься всеми участниками игры именно в этих значениях, хотя с ними реально и не действуют. Таким образом, игра выступает как реальная практика не только смены позиции при взятии на себя роли, но и как практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую выполняет партнер, не только как реальная; практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координации точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими. Это и есть каждоминутно происходящий процесс "децентрации". Игра выступает как кооперированная деятельность детей. Ж. Пиаже уже давно указывал на значение кооперации для формирования операторных структур. Однако он, во-первых, не отмечал того, что сотрудничество ребенка со взрослыми начинается очень рано, и, во-вторых, считал, что настоящая кооперация наступает только к концу дошкольного возраста вместе с возникновением игр с правилами, которые, по мысли Ж. Пиаже, требуют общего признания допускаемых условий. В действительности такая своеобразная кооперация возникает вместе с возникновением ролевой игры и является ее необходимым условием. [55]

Игра имеет важное значение в формирование умственных действий. В советской психологии широкое развитие приобрели исследования формирования умственных действий и понятий. Разработке этой важнейшей проблемы мы обязаны прежде всего исследованиям П.Я. Гальперина и его сотрудников. П.Я. Гальпериным [14] в результате многочисленных экспериментальных исследований, носивших характер экспериментально-генетического формирования умственных действий и понятий, были установлены основные этапы, через которые должно проходить формирование всякого нового умственного действия и связанного с ним понятия. Если исключить этап предварительной ориентировки в задании, то формирование умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами проходит закономерно следующие этапы: этап формирования действия на материальных предметах или их материальных моделях-заместителях; этап формирования того же действия в плане громкой речи; наконец, этап формирования собственно умственного действия (в некоторых случаях наблюдаются еще и промежуточные этапы, например формирование действия в плане развернутой речи, но про себя и т.п.). Эти этапы могут быть названы этапами функционального развития умственных действий.

Одной из нерешенных до настоящего времени, но вместе с тем важнейших проблем является проблема соотношения функционального и онтогенетического, возрастного развития. Нельзя представить себе процесс онтогенетического развития без функционального, если принять, конечно, основной для нас тезис, что психическое развитие ребенка не может происходить иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению.

Можно, гипотетически, представить себе функциональное развитие всякого нового умственного действия как сжатое повторение этапов онтогенетического развития мышления и вместе с тем и как формирование зоны его ближайшего развития. Если принять установленные в советской психологии этапы развития мышления (практически-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) и сравнить с этапами, установленными при функциональном формировании, то такое предположение имеет некоторые основания. Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со значениями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители - игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия, по П.Я. Гальперину), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через слово-название уже как знак вещи, а действия - как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретшее уже характер обобщенного жеста-указания. Интересно отметить, что и слова, произносимые ребенком по ходу игры, носят уже обобщенный характер. Этот путь развития к действиям в уме оторванными от предметов значениями есть одновременно возникновение предпосылок для становления воображения. В свете приведенных соображений игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап - умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. Может быть, эта модель соотношения функционального и онтогенетического развития, которое мы наблюдаем столь наглядно в игре, является обшей моделью соотношения функционального и онтогенетического развития. Это предмет специальных исследований. В игре же, как нам представляется, развиваются более общие механизмы интеллектуальной деятельности.

В ходе исследования игры Д.Б. Элькониным было установлено, что всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило и что развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями. Вполне оправдалось положение Л.С. Выготского [11, стр14], что в игре "ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий" и что в игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли.

Все приведенные факты с достаточной убедительностью свидетельствуют, что в игре происходит существенная перестройка поведения ребенка - оно становится произвольным. Под произвольным поведением понимают поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном.

А.В. Запорожец [32] первым обратил внимание на то, что характер движений, выполняемых ребенком в условиях игры и в условиях прямого задания, существенно различен. А.В. Запорожец установил, что в ходе развития меняется структура и организация движений. В них явно вычленяются фаза подготовки и фаза выполнения. "Более высокие формы строения движений впервые возникают на ранних генетических стадиях лишь при решении задач, которые благодаря своей внешней оформленности, благодаря наглядности и очевидности тех требований, которые они предъявляют ребенку, организуют его поведение определенным образом. Однако, в процессе дальнейшего развития, эти более высокие формы организации движения, которые прежде каждый раз нуждались в благоприятных условиях, впоследствии приобретают известную устойчивость, становятся как бы обычной манерой двигательного поведения ребенка и проявляются в условиях уже самых разнообразных задач, даже в тех случаях, когда нет налицо внешних обстоятельств, им благоприятствующих" [32стр.139].

Есть основания полагать, что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой - контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля над выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т.е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т.е. рефлексия. Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость данной рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения.

Важно отметить, что существуют различные классификации ролевых игр, по различным признакам. Игры делятся на классы в зависимости от способа их создания, целей, по уровням сложности и по временному и целевому признаку. Мы выделяем четыре вида игр: воспитательные, образовательные и развлекательные, и организационные.

А.А. Тюков [64] в своей работе говорит о том, что практика использования организационных игр с необходимостью приблизила методологию к проблеме различения внешней и действительной рефлексии, рефлексии ретроспективной, проспективной (прогностической) и текущей, "развитие игрового метода с наибольшей остротой на наш взгляд позволила сформулировать проблему организации ситуаций текущей рефлексии и формирования ее механизмов" [64 стр.54]. Наконец, с позиций разработки игровых форм в логике развития организационно-деятельностных игр (Г.П. Щедровицкий) и организационных игр (А.А. Тюков) формулируется проблема принципиальной возможности создания рефлексивных игр. Идеальным образом рефлексивной игры может стать организационная динамика формирования временного рабочего коллектива в процессе непрерывного программирования и реализации циклов проблематизации.

Далее говоря о содержание ролей, как это мы уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, т.е. ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Те стороны психического развития, которые были нами выделены и в отношении которых было показано определяющее влияние игры, являются самыми существенными, так как их развитие подготавливает переход на новую, более высокую ступень психического развития, переход в новый период развития.

История становления координации игровых взаимодействий на протяжении дошкольного детства включает несколько этапов. Среди них: игра в одиночку; игра-наблюдение; "параллельная" игра - игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра-сотрудничество; совместная, коллективная игра, игра по правилам.

Важная линия генезиса игры связана с проблемой овладения ребенком собственным поведением. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка определенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой школу произвольности, воли и морали. Закон развития игры выражает генетическую связь предметных, процессуальных игр раннего детства и игр с правилами, которые возникают в уже старшем дошкольном возрасте. Игры подражательно - процессуальные характеризуются тем, что в них и роль и воображаемая ситуация открыты, а правило скрыто. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает трансформации; различают такие ее разновидности: сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра, игра-драматизация. Однако во всякой ролевой игре заключены определенные правила, которые вытекают из взятой на себя ребенком роли (например, как должна вести себя мама, или разбойники, или потерпевшие кораблекрушение).

Игра с правилами - это игра со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытыми правилами. В игре с зафиксированными правилами внутренне заключена задача (например, в игре "в классики" нужно достичь цель, соблюдая ряд условий, о которых специально договариваются). Игра с правилами подготавливает, таким образом, появление обучающей дидактической игры как переходной рубежной формы на пути к сознательному учению.

Ряд исследователей [11,31,33,55,68,75] выделяют следующие этапы развития игры. Первым этапом развития игровой деятельности является "ознакомительная игра". По мотиву, заданному ребёнку взрослым с помощью предмета игрушки, она представляет собой предметно-игровую деятельность. Её содержание составляют действия манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета. Эта деятельность младенца весьма скоро меняет своё содержание: обследование направленно на выявление особенностей предмета-игрушки и потому перерастает в ориентированные действия - операции. Следующий этап игровой деятельности получил название "отобразительной игры" в которой отдельные предметно - специфические операции переходят в ранг действии, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определённого эффекта. Это кульминационный момент развития психологического содержание игры в детстве. Именно он создаёт необходимую почву для формирования у ребёнка соответствующей предметной деятельности.

На рубеже первого и второго годов жизни ребёнка развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Теперь же различия начинают проявляться и в способах действий, наступает следующий этап в развитии игры: она становится сюжетно - отобразительной. Меняется и ее психологическое содержание: действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. Так постепенно заражаются предпосылки "сюжетно-ролевой игры". На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми. Наступает этап "собственно-ролевой игры", в которой играющие моделируют знакомые им трудовые и общественные отношения людей. Научные представления о поэтапном развитии игровой деятельности дают возможность выработать более чёткие, систематизированные рекомендации по руководству игровой деятельностью детей в различных возрастных группах. Чтобы добиться игры подлинной, эмоционально насыщенной, включающей интеллектуальное решение игровой задачи, педагогу необходимо комплексно руководить формированием, а именно: целенаправленно обогащать тактический опыт ребенка, постепенно переводя его в условный игровой план, во время самостоятельных игр побуждать дошкольника к творческому отражению действительности. Кроме того, хорошее игро-действенное средство коррекции нарушений в эмоциональной сфере детей, воспитывающиеся в неблагоприятных семьях.

Эмоции цементируют игру, делают её увлекательной, создают благоприятный климат для взаимоотношений, повышают тонус, который необходим каждому ребёнку доля его душевного комфорта, а это, в свою очередь, становится условием восприимчивости дошкольника к воспитательным действиям и совместной со сверстниками деятельности. Игра динамична там, где руководство направлено на поэтапное её формирование, с учётом тех факторов, которые обеспечивают своевременное развитие игровой деятельности на всех возрастных ступенях. Здесь очень важно опираться на личный опыт ребёнка. Сформированные на его основе игровые действия приобретают особую эмоциональную окраску. В противном случае обучение игре становится механическим.

Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста велико. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что значение игры "определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания" [68]

Главные линии влияния игры на развитие психики:

1. Развитие мотивационно-потребностной сферы: ориентация в сфере человеческих отношений, смыслов и задач, формирование новых по содержанию социальных мотивов, в частности стремления к общественно значимой и оцениваемой деятельности; формирование обобщенных сознательных намерений; возникновение соподчинения, иерархии мотивов.

2. Развитие произвольности поведения и психических процессов. Главный парадокс игры состоит в зарождении функции контроля внутри свободной от принуждения, эмоционально насыщенной деятельности. В ролевой игре ребенок ориентируется на образец действия (эталон), с которым он сравнивает свое поведение, т.е. контролирует его. В ходе игры создаются благоприятные условия для возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики.

3. Развитие идеального плана сознания: стихийный переход от мышления в действиях (через этап размышления о предмете - заместителе) к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.

4. Преодоление познавательного эгоцентризма ребенка. Познавательная децентрация формируется "двойной позицией играющего" (страдает как пациент и радуется как хорошо исполняющий свою роль), координацией различных точек зрения (отношения "по роли" и реальные партнерские взаимодействия, соотнесение логики реального и игрового действия). Закладываются основы рефлексивного мышления - способности анализировать свои собственные, действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями.

5. Развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения.

6. Внутри игры первоначально возникают другие виды деятельности (рисование, конструирование, учебная деятельность:)

7. Развитие речи: игра способствует развитию знаковой функции речи, стимулирует связные высказывания.

Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыкается с очень важной проблемой непонимания особой роли, проблемой обесценивания дошкольного детства. Ошибочное представление о "дошкольном" возрасте как о пустом, "предварительном", "ненастоящем", который нужно переждать, пока ребенок "дозреет" до школы, сменилось другим, но также неверным. Новая модная тенденция связана со стремлением ускорить, перескочить дошкольное детство посредством обучения по типу школьного. Подобное "перепрыгивание" грозит односторонностью развития, такими потерями в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью.

## 1.3 Психологическая готовность детей 5-6 лет к школьному обучению

Проблема психологической готовности к школе для психологии не нова. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей (Г. Гетпер, 1936г.; А. Керн, 1954; С. Штребел, 1957; Я. Йирасек. Также отечественная детская психология [6,10,12,14,16,21] достигла значительных успехов в изучение возрастных особенностей развития психологической готовности детей, накопила достаточный объем фундаментальных знаний об отдельных направлениях этого развития. Вместе с тем, в свете уже полученных теоретических и практических данных, существует множество различных теорий и подходов, а полезное практическое решение проблемы психологической готовности и по сей день остается открытым.

Важно отметить, что понятие психологической готовности к школьному обучению имеет решающее значение в адаптации ребенка к школьной жизни.

По мнению Романовой Е.С. [58] психологическая готовность призвана определить уровень интеллектуального развития, наличие (либо отсутствие) желания к учебе, эмоционально-волевые качества и некоторые другие психологические параметры. Прежде всего, надо иметь ввиду, что первое посещение школы ребенком есть его первая встреча с "обязательным " социальным институтом - институтом образования.

Так же существует мнение ряда исследователей [5,8,16,18,25] которые полагают, что фундаментальной психологической характеристикой первой встречи является и смена ведущей деятельности и "переход от игры к учению" и появление первой "социальной обязанности" человека. В данный момент, личная ответственность перед другими людьми, позволяет проделать сложный психологический переход от практической пробы себя во взаимодействии с миром к его осмысленному обозначению и анализу, требующему мощного развития аналитических и рефлексивных психических функций, которые должны создать возможность соединениям "в одном сознании" абстрактного понимания.

Романова Е.С. говорит, что [58 стр.161] "В этот период игра, если и продолжается, то совершается с образами и знаками, с представлениями о реальности, а не только с предметами и их восприятиями. ".

Таким образом, уже на этом этапе, закладываются основы личностных интересов (на базе расширяющейся системы знаний о мире, обществе, природе, культуре, людях и их деятельности, о мире профессий и т.п.), определяющих последовательную дифференциацию интересов и предпочтений в сфере "субъект - объект", "субъект - объект", "субъект - взаимодействие", "субъект - образ" и т.д.

Здесь же, в сложном взаимодействии, происходит формирование личного опыта и личных предпочтений, развитие мотивов и способностей, складываются базовые характеристики будущих "готовностей": готовность к усвоению норм, готовность к усвоению ценностей, готовность к усвоению "чужого" опыта, саморегуляция субъекта на жизненном пути, готовность к саморазвитию.

Многие авторы [34] связывают психологическую готовность к обучению в школе с необходимостью комплексной оценки психологических характеристик ребенка, выделяя различные уровни развития тех или иных психологических качеств, оказывающихся более или менее существенными для формирования учебной, прежде всего познавательной деятельности и нормально включения ребенка в школьную жизнь.

Многие авторы [5,16,18,25,34,56] в своих исследованиях последних лет демонстрируют явную тенденцию к развитию системного синтеза указанных выше частных компонентов. Если кратко обобщить основные итоги то можно обнаружить, среди отмеченных выше компонентов "готовность к школе " наиболее важное значение приобретают:

1) Интеллектуальная готовность - под которой понимается достаточный уровень сформированности познавательных процессов. Наибольшее значение здесь придается сформированности наглядно - образного и логического мышления; уровню развития воображения, произвольного внимания, образной и смысловой памяти, т.е. структурам интеллекта.

2) Мотивационная готовность в структуре психологической готовности, которая предполагает сформированность мотивов учения. Здесь же выделяется представления о себе как о будущем школьнике, принятие нового социального статуса и связанных с ними обязанностей. [3,7,12,14,16]

3) Эмоционально-волевая готовность, которая предполагает достаточный уровень регуляции поведения, умение преодолевать "непосредственные импульсы", контролировать свои действия (Шульга Т. И)

4) Готовность к общению с одноклассниками и учителями.

5) Психологическое здоровье (Кузнецова О. В)

Ни один из выделенных в науке частных компонентов "готовности" не может рассматриваться изолированно: только комплекс различных аспектов личностного развития, оцененный комплексом диагностических процедур, позволяет строить правильную диагностику. И с ее помощью пути полноценного развития и воспитания ребенка.

Дубровина И.В. выделяет традиционные аспекты школьной зрелости:

Интеллектуальный

Эмоциональный

Социальный

Дубровина говорит: "если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов и в гораздо меньшей степени ориентированы на теорию вопроса, то в работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С. Выготского [11, стр. 32]

Так Божович Л.И. [3] выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющие на успешность обучения в школе. Среди них определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения.

широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные с "потребностями ребенка в общение с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений" [3 стр.23-24] мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, "познавательные интерес детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладение новыми умениями, навыками и знаниями" Слияние этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович "внутренней позицией школьника" [3 стр.35]

Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что "внутренняя позиция школьника " и широкие социальные мотивы учения - являются сугубо исторические. Школа является связующим звеном между детством и взрослостью.

Новообразование "внутренняя позиции школьника" возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой слияние двух потребностей - познавательной и потребности в общение со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Важно отметить, что исследование Т.А. Нежновой [52], направленное на изучение внутренней позиции школьника, показало, что школа привлекает многих детей прежде всего своими формальными аксессуарами, внешними атрибутами школьной жизни. Желание учиться в школе для многих детей не связанно со стремлением к изменениям дошкольного образа жизни. Школа как своеобразная игра во взрослость. Такие дети выделяют в первую очередь социальные мотивы, а не собственно учебный аспект школьной действительности.

Многие авторы [9,10, 15,25, 31,38,39,46,73,74,75] уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности - главный камень преткновения психологической готовности.

Д.Б. Эльконин (1978г) считал, что произвольное поведение рождается в ролевой игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это сделает в игре в одиночку, и, так как коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, то самостоятельно осуществить такой контроль ребенок не может. Д.Б. Эльконин говорит: "Функция контроля очень слаба, и часто требует поддержки со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функции здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения " [71стр.287]

Школьная жизнь требует от ребенка четкого выполнения определенных правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является звеном готовности к школьному обучению. По словам Д.Б. Эльконина готовность ребенка к школьному обучению предполагает "вращивание" правила, способность руководствоваться им самостоятельно. В проблеме "готовность" на первое место была поставлена сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Были выделены следующие параметры: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания; умение самостоятельно выполнять требуемые задания зрительно воспринимаемому образцу. Фактически это - параметры произвольности.

По мнению Смирновой Е.О. [61], готовность ребенка к школе имеет составные компоненты, такие как личностная (мотивационная), интеллектуальная и волевая готовность. Она выделяет важным аспектом умственную готовность к школе умственную активность и познавательные интересы ребенка. Стремление что-то узнать, понять суть наблюдаемых явлений, решить умственную задачу. Интеллектуальная пассивность детей, их нежелание думать, решать, прямо связанная с игровой деятельностью или житейской ситуацией, могут быть существенным тормозом в их учебной деятельности. Учебное содержание и учебная задача должны быть не просто выделены и поняты ребенком, но и стать мотивом его собственной учебной деятельности. В данном случае, мы можем говорить об их усвоение и присвоение. Но здесь мы возвращаемся к вопросу о мотивационной готовности.

Мотивационная готовность имеет под собой стремление ребенка к новой социальной позиции школьника, движущие силы ребенка. Данная позиция была освещена в известных работах Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной [3,50] было показано, что к концу школьного детства стремление ребенка идти в школу побуждается широкими социальными мотивами и конкретизируется в его отношении к новому социальному "официальному" взрослому - к учителю. Фигура учителя для 6-7 летнего ребенка исключительно важна. Это первый взрослый, с которым ребенок вступает в общественные отношения опосредованные ролевыми позициями (учитель - ученик).

Интересный подход к понятию "готовности к школе" предложили в своей работе А.Л. Венгер и К.Н. Поливанов [6,7,8,] Важно отметить, что авторы, в качестве главного условия школьной готовности, рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить от фигуры взрослого. Авторы показывают, что дети данного возраста открывают для себя лишь внешнюю формальную сторону школьной жизни и стараются вести себя как школьники. Любое задание вплетено для него в ситуацию общения с учителем. И задача педагога представить ребенку учебный предмет, приобщить его к содержанию. Таким образом, личная готовность к школе должна включать в себя и широкие социальные мотивы и познавательные интересы к тому содержанию, что предлагает учитель. При этом Л.А. Венгер разработал методики диагностики готовности ребенка к школе и отмечал что, важно предъявлять серьезные требования к познавательной сфере ребенка. Он должен преодолеть свой эгоцентризм и научиться различать разные стороны действительности. Так же часто для определения готовности часто используют задачи Пиаже на сохранение количества, которые ясно и однозначно выявляют наличие или отсутствие познавательного эгоцентризма.

Психологическая готовность к школе - это сложное комплексное образование, которое является итогом полноценно прожитого дошкольного детства. Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующей период. Следует так же отметить, что ребенок, поступая в школу, имея лишь предпосылки к началу овладения новой для него учебной деятельностью. По словам Л.С. Выготского, собственно готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения, в ходе работы с ребенком по конкретной учебной программе.

Поводя итог всему вышесказанному:

Как было представлено в данном параграфе, существует множество обоснованных точек зрения на природу и сущность психологической готовности ребенка к школьному обучению. Но для нас важно выделить, что в составе психологической готовности многие авторы выделяют компоненты мотивационной готовности (движущие силы ребенка), произвольность, внутренняя позиция школьника, группы мотивов, волевую, интеллектуальную готовность. Важно выделить системный анализ понятия психологической готовности, которого мы будем придерживаться так же в описание понятия мотивационной готовности.

Мы можем выделить также основные возникающие процессы данного возраста у ребенка: обобщение собственных переживаний; расширение круга интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и сверстниками становиться произвольным, опосредованным определенными правилами. Расширяется временная перспектива ребенка, возникает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. Это стремление реализуется при поступлении в школу.

Опираясь на многочисленные исследования, мы можем говорить о предпосылках формирования данных внутренних процессов. Такие как "внутренняя позиция школьника", ведущие мотивы, степень сформированности мотивационная готовность и др. и роли игры в формирование данных предпосылок.

## 1.4 Психологические особенности мотивационной готовности старших дошкольников

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил (активности) поведения и деятельности. Содержание мотивационной системы в целом, определяет и содержание видов деятельности, характерных для человека. Усиление интереса к мотивации, как к движущей силе человеческого поведения, как стержня личности и смыслообразующей ее стороны, связано с выявившейся в процессе научного изучения сложностью ее структуры с одной стороны, и с объективным, социальным повышением роли субъективного фактора в личностном развитии - с другой стороны. Данные утверждения мы можем сделать из трудов: Д.Н. Узнадзе; П.М. Якобсон; В.С. Мерлин; А.Н. Леонтьев; В. Г Асеев; А.К. Маркова; Б.И. Додонов; Х. Хекхаузен; В. Е Мильман; В. К Вилюнас; В.Н. Мясищев; С.Л. Рубинштейн.

В самом определении мотивации, существующие научные концепции различаются своими терминологическими установками.

Мотивация - система мотивов, их совокупность, структура. Такое понимание мотивации представлено, в частности, в работах исследователя Э.Д. Телегиной. Это понимание по содержательному смыслу наследует концепции Л.И. Божович. Э.Д. Телегина считает, что при осуществлении любой деятельности, при протекании любого психического процесса, всегда имеет место определенная совокупность мотивов. Эта совокупность представляет собой иерархическую структуру движущих сил поведения личности. Совокупность мотивов связана, с одной стороны, со структурой личности, с другой - со спецификой конкретной ситуации [3].

Вполне определенно под мотивацией понимают ту или иную группу мотивов современные исследователи - психологи М.В. Матюхина и К.Т. Патрина. В зависимости от того, какие мотивы входят в эти группы, ими выделяются различные типы мотивации.

1. Широкие социальные мотивы образуют социальную мотивацию.

2. Желание получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников - "Мотивацию благополучия".

3. Желание быть в числе первых, занимать достойное место среди товарищей - "престижную мотивацию" и т.д.

П.М. Якобсон отмечает тот факт, что понятие мотивации используется о как объяснение конкретных форм поведения (в узком смысле), то как совокупность тех психологических аспектов, которые определяют поведение человека в целом (в широком смысле).П.М. Якобсон ставит вопрос о том, чтобы понятие мотивации достаточно четко раскрывало то, какое содержание оно выражает, с какими сторонами психической жизни человека оно связано [72].

По данным С.Л. Рубинштейна, мотивацию, непосредственно связанную с познанием, можно рассматривать как внутреннюю мотивацию. Она базируется на интересе, побудительной силе, и ее конкретный мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы ее решения, в ее результат. И, напротив, мотивацию называют внешней, если в основе ее лежит мотив достижения, стремление к авторитету, показу собственных возможностей и способностей. С.Л. Рубинштейн рассматривал мотивацию как "детерминацию, реализующуюся через психику". По его мнению, мотивация - это "опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности" [59].

Д.Н. Узнадзе считает, что процесс мотивации представляет собой поиск наиболее приемлемого поведения в данной ситуации, именно такого, которое бы отвечало собственному "Я", а не только сиюминутному моменту удовлетворения какого-либо влечения. Человек, как личность, редко удовлетворяет свою актуальную потребность в импульсивном поведении - считал Д.Н. Узнадзе. Поведение человека, по Д.Н. Узнадзе, всегда должно отвечать многим потребностям, в том числе и тем, которые еще не стали актуальными, т.е. в настоящее время действующими, но которые будут иметь большое значение для личности в будущем. Именно поэтому личности приходится, прежде чем совершать поступок, все взвешивать, выбирать наиболее подходящее поведение. Этот процесс поиска нужного поведения и называется мотивацией [67].

В.Н. Мясищев в мотивационную сферу включает и отношение как устойчивые мотивы деятельности. В.К. Вилюнас к мотивации относит "все то, что побуждает реально совершаемую активность" [9].Х. Хекхаузен предлагает понимать мотивацию как то, что объясняет целенаправленность действия, "мотивация - гипотетические конструкты, понятие позволяющее объяснить и предсказать поведение" [9]. Однако, среди этих различных мнений, в определении мотивации можно обнаружить и зону согласия. Большинство ученых - психологов сходится в том, что мотивация это довольно общее и широкое понятие, под которым имеется в виду напряженность активности, в том, что она побуждает поведение как деятельность, направляет, организует его, придает ему личностный смысл и значимость.

Результативная сторона мотивации выступает в двух видах. С одной стороны, она связана с постановкой далеких перспективных целей, с другой - с принятием младшим школьником целей и задач самой учебной деятельности и конкретного урока. Обеспечить высокий уровень мотивации и деятельности может только интеграция результативных и процессуальных побуждений. Отмечая единство и неразрывность процессуального и результативного в эмоциональной форме их проявления, С.Л. Рубинштейн писал: "Чувства, связанные по преимуществу с ходом деятельности, хотя и отличны, но неотрывны от чувств, связанных с ее исходом" [59].

Содержательными характеристиками учебных мотивов младших школьников, по мнению А.К. Марковой, могут быть:

Наличие личностного смысла учения для ученика. В этом случае говорят, что мотив учения является "смыслообразующим" для данного ученика, т.е. придает его учению личностный смысл.

Наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности. Действенность мотива тесно связана с личностным смыслом учения. Ибо если мотив имеет личностную значимость для старшего дошкольника, то он, как правило, является и действенным [46].

По мнению А.Н. Леонтьева, реально действующие учебные мотивы возникают как результат фактического включения старшего дошкольника в различные виды деятельности. А.Н. Леонтьев выделяет:

Место учебного мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным.

Самостоятельность возникновения и проявления мотива. Он может возникать как внутренний в ходе самостоятельной учебной работы дошкольника или только в ситуации помощи взрослого, т.е. как внешний.

Степень распространения учебного мотива на разные типы учебной деятельности, виды учебных предметов, формы учебных занятий [45].

К динамическим характеристикам мотивов ученые относят: устойчивость, степень удовлетворенности, эмоциональную окраску, модальность (достижения или избегания), быстроту возникновения, силу, интенсивность, переключаемость.

Таким образом, мотивация как термин (понятие) имеет несколько основных значений и изучается в самых разных аспектах, в силу чего она трактуется авторами различно. Однако, общим в этих значениях и смыслах понимания данного явления является то, что мотивация есть всегда побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Существует целый ряд определений мотива. Ученые трактуют его как предмет потребности (А.Н. Леонтьев, Б.И. Додонов); переживание, являющееся источником действия (С.Л. Рубинштейн); внутреннее состояние личности, которое направляет ее действия в конкретный момент времени (В.И. Василевский); желаемое целевое состояние (Х. Хекхаузен); направленность на отдельные стороны деятельности (А.К. Дусавитский, А.К. Маркова); фактор, определяющий поведение (Ж. Годфруа). Наиболее определенно этот вопрос решается А.Н. Леонтьевым. Он считает, что "мотив - это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его к деятельности".

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для ребенка различный смысл. Ребенок решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или, в том, чтобы не огорчать учителя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива.

Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

А.Н. Леонтьев различает мотивы понимаемые и мотивы реально действующие. Учащийся понимает, что надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. Понимаемые мотивы в ряде случаев становятся мотивами реально действующими.

Мотивы могут осознаваться и не осознаваться. Актуально, т.е. в момент деятельности, они, как правило, не осознаются. Но даже в том случае, когда они не осознаются, они отражаются в определенной эмоции, т.е. учащийся может не осознавать мотив, который его побуждает, но он может хотеть или не хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности. Вот это желание или нежелание действовать является, по А.Н. Леонтьеву, показателем положительной или отрицательной мотивации [43].

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них - ведущие, другие - второстепенные.

Все мотивы могут быть разделены на две большие группы: одни из них порождаются самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний: другие мотивы лежат, как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с результатами учения. Такие мотивы могут быть как широкими социальными (стремление хорошо окончить школу, поступить в вуз, хорошо работать в будущем), так и узколичными; мотивы благополучия (получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или родителей, избежать неприятностей) и престижные мотивы (выделиться среди товарищей, запять определенное положение в классе).

Какое же место занимают эти группы, мотивов в мотивации учения старших дошкольников? Исследования мотивов учения старших дошкольников показали, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, ее процессом и содержанием, не занимают ведущего места. По данным исследований Л.И. Божович и ее сотрудников, у первоклассников эти мотивы занимают третье место, а у третьеклассников даже пятое место [3]. Старшие дошкольники уже могут в какой-то мере управлять своим поведением на основе сознательно принятого намерения. Роль таких намерений особенно ярко проявляется в том случае, когда нет интереса, а материал трудный.

Намерение выступает как мотив, побуждающий ребенка действовать. Было бы, однако, неверным думать, что намерение складывается само собой. Для того чтобы возникло намерение, необходимы мотивированная постановка цели учителем и принятие этой цели учеником. В практике мы сталкиваемся с тем, что постановка цели учителем еще не обеспечивает принятие цели учеником, а значит, и создание намерения.

Чтобы цель стала намерением, необходимо участие учащихся не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, вдуматься в содержание, наметить план выполнения). Важнейший вопрос учебной деятельности - управление целями учебной деятельности. Цель должна быть ясной и четкой, что усиливает мотивацию. Цель должна быть строго очерченной по объему.

Кроме того, цель имеет разную побудительную силу в зависимости от того, насколько велик объем намеченной работы. Если он слишком велик, то деятельность снова начинает развертываться так, как если бы цели не было, т.е. для старших дошкольников побудительная сила цели обратно пропорциональна объему неинтересной работы.

Отношение старших дошкольников к учению определяется и другой группой мотивов, которые прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением прежде всего способом деятельности. Это - познавательные интересы, стремление преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, с одной стороны, и уровня содержания и организации учебного процесса - с другой.

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учений, лежит познавательная потребность. Познавательная потребность рождается из потребности во внешних впечатлениях и потребности активности и начинает проявляться рано, в первые дни жизни ребенка.

Л.И. Божович отмечает, что развитие познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних детей она выражена очень ярко и носит "теоретическое" направление, у других детей она больше связана с практической активностью. У первых наблюдаются обилие вопросов "Почему? " и "Что такое? ", страсть упражняться в сравнении, обобщенна. Вторые не привыкли думать, проявляют отрицательное отношение к умственной работе. Тем самым можно говорить о различном уровне познавательного отношения ребенка к действительности [3].

До систематического учения в школе содержанием познавательной потребности являются житейские, а не научные знания, но, тем не менее, это создает предпосылки для усвоения научных знаний. Н.Г. Морозова так характеризует возможности младшего школьника: "В младшем школьном возрасте большое значение имеет эмоциональный компонент, в подростковом - познавательный. В старшем школьном возрасте непосредственный мотив, идущий от самой деятельности и побуждающий юношу заниматься интересующим его делом, обычно сопровождается рядом социальных мотивов" [50, стр.187].

Г.И. Щукина считает, что интерес к познанию существенного также не характерен для младшего школьника, а начинает проявляться только у младших подростков [66].

Интересы старших дошкольников, как правило, действительно обусловлены занимательностью. Привлекают уроки с игровыми моментами, уроки с преобладанием эмоционального материала. Но в условиях экспериментального обучения, когда специально обращается внимание на происхождение, смысл, суть явлений, интерес к овладению самим способом действия может проявляться очень ярко. Поэтому другие исследователи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) считают, что для формирования теоретического познавательного интереса большое значение имеет характер учебной деятельности. Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна отвечать следующим требованиям:

объектом усвоения должны быть теоретические понятия;

процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед учащимися раскрывались условия происхождения понятий;

результатом усвоения должно быть формирование специальной учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру и состоит из таких компонентов как учебная ситуация, учебная задача, учебные действия, действия контроля, и оценки.

Соблюдение всех этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивация, познавательных интересов [50].

М.Г. Морозова считает, что интерес к учебному предмету зависит от возможности ученика выделить в своем сознании специфическое содержание данного учебного предмета [50].

Первоклассники такой специфики не видят. Интерес к математике, например, или мотивирован тем, чтобы "хорошо знать деление и умножение", "быстро и правильно считать", "суметь решать задачи на различные правила". В такого рода интересе, считает М.Г. Морозова, по существу еще нет ничего специфического. Учащихся здесь привлекает то же, что и в других учебных предметах: овладение конкретными умениями и навыками, знакомство с новым разнообразным содержанием учебного материала, преодоление трудностей, удовлетворение от интеллектуального напряжения. И только в IV классе ребенок начинает понимать и переживать специфические особенности учебного предмета. Taк, математика привлекает детей точностью, строгой последовательностью действий, где от одного действия зависят остальные. Дети начинают замечать логическую последовательность и закономерность математических действий.

Необходимо отличать понятия интерес и занимательность. Н.Г. Морозова связывает занимательность с внешней привлекательностью предмета, действия или эффектным его преподнесением.

Она считает, что дошкольники плохо усваивают научное содержание занимательных книг. Это объясняется тем, что занимательность обычно создается приключениями, неожиданными событиями, которые только отвлекают от сути, от научной проблемы. Например, детей привлекали в основном конкретные действия животных, но не знания о них, хотя из книг можно было получить и знания о животных. Подлинный интерес к познавательному содержанию текста возникал только в тех случаях, когда линия действия персонажей была связана с поиском решения научной проблемы и все события развертывались вокруг этой проблемы.

Такая же картина может быть и на уроке: яркие наглядные пособия, эффектное оформление, неожиданные опыты, занятные детали. В результате - эмоции, но нет узнавания нового, т.е. нет познавательного интереса в собственном смысле слова. Это не значит, что занимательность совсем не нужна. Важно только помнить, что неожиданное, броское вызывает любопытство. Желание посмотреть, даже рассмотреть, только с внешней стороны, не вникая в существо вопроса. Любопытство связано с положительными эмоциями, но внимание быстро угасает, если не возбуждается желание пойти дальше, понять, что это такое, как это возникло, какова его природа. В то же время занимательность нужна на самых первых этапах воспитания интереса, поскольку она "способствует переходу познавательного интереса со стадии простой ориентировки, ситуативного, эпизодического интереса, на стадию более устойчивого познавательного отношения, стремления углубиться в сущность познаваемого".

Для работающих со старшими дошкольниками, особенно важно различать интерес к познанию и интерес к какой-либо деятельности, к каким-либо занятиям. Первоклассник с радостью идет в школу, по собственному побуждению включается в работу на уроке, не хочет прерывать деятельность на уроке. Первоклассник, например, любит читать, писать, рисовать, лепить - это доставляет ему удовольствие. Ребенок проявляет к этому эмоциональное отношение (он заявляет, что ему нравится решать задачи, выполнять упражнения), хотя познавательное отношение может и отсутствовать (его не волнует, почему это понимается так, а не иначе, каким способом лучше, удобнее решить данную задачу и т.п.). В данном случае присутствует только один компонент - эмоциональный. Значит, здесь нельзя говорить об истинном познавательном интересе, в то же время можно говорить о чувстве, переживании, любви ребенка к деятельности, в данном случае к учению. Любовь к деятельности - предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес.

В этой любви к деятельности в качестве мотива может выступать стремление к конкретному результату: возможность занять определенное положение в коллективе, получить одобрение, т.е. к косвенным относительно самого учения целям. Но в качестве мотива может выступать и стремление овладеть самим процессом деятельности. Сначала такой интерес к процессу учения (учебной деятельности) имеет элементарные проявления: ребенок заявляет, что он любит читать, писать, считать, в дальнейшем же этот интерес к процессу проявляется в желании думать, рассуждать, придумывать новые задачи. По своему содержанию эта увлеченность процессом должна быть направлена на теоретическое содержание знания, а не только на конкретные факты. Таким образом, интерес к процессу, способу решения превращается в интерес к теории, к основанию знания.

## Глава 2. Эмпирическое исследование влияния сюжетно-ролевой игры на мотивацию дошкольников

## 2.1 Цели, задачи, методы, база исследования и организация практической работы по изучению мотивации старших дошкольников

Мотивационная готовность предполагает наличие у детей желания не просто пойти в школу, но учиться, определенные обязанности, связанные с их новым статусом, с позицией в системе социальных отношений - позицией школьника. Сформированность этой внутренней позиции - одна из важнейших составляющих мотивационной "готовности к школе". Без такой готовности ребенок, даже если он умеет читать и писать не сможет хорошо учиться, так как обстановка и правила поведения в школе будут ему в тягость. Поэтому мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная.

Цель данного исследования: выявить и изучить взаимосвязь учебной мотивации у старших дошкольников с влиянием на неё сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: старшие дошкольники.

Предмет исследования: учебная мотивация.

Гипотеза исследования: Развитие детей в игре дошкольного возраста будет эффективно, если обеспечить систему использования игр на специально организованных занятиях и в повседневной жизни; максимально обеспечить познавательную активность детей, комплексное решение всех задач, относительно развития психически познавательных процессов, целесообразную частность планирования в течение года игр в пределах задач всестороннего развития, учитывая при этом принципы индивидуализации и дифференциации. Учебная мотивация дошкольника значительно повышается при использовании сюжетно-ролевых игр в процессе подготовки ребёнка к школе.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности психолого-педагогической инновационной деятельности в дошкольном образовании (в теории).

Изучить особенности проведения игр в дошкольном учреждении, определить педагогические условия использования педагогических игр.

Изучить уровень учебной мотивации дошкольников, занимающихся с использованием игровых методик.

Исследование мотивационной готовности ребенка к школе, исследование уровня сформированности "внутренней позиции школьника".

В исследовании использованы следующие методы и методики: метод беседы - протоколы беседы, методы статистической обработки данных (t - критерий, корреляционный анализ)

Для исследования мотивационной готовности детей к школе мы использовали следующие методики:

Исследование мотивационной готовности ребенка к школе (диагностическая беседа) Романова Е.С.

Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников М.Р. Гинзбург

Методика "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.) - исследование уровня сформированности "внутренней позиции школьника"

Мы провели исследование на базе детского сада, обследуя старших дошкольников двух старших групп ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа) и "Сказка" (контрольная группа) г. Чехова-2. Всего нами было обследовано 40 младших школьников. Из них 22 мальчика и 18 девочек.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе - в декабре 2008 г. были обследованы дети старшей группы "Солнышко", которая являлась экспериментальной в ходе данного исследования. Заполнены и составлены все протоколы бесед и вышеуказанные методики. Также были обследованы дети старшей группы "Сказка", которая являлась контрольной в ходе нашего исследования.

На втором этапе с декабря по февраль 2008 - 2009 г. - в экспериментальной группе "Солнышко", в процессе подготовки детей к школе, проводились занятия с использованием сюжетно-ролевых игр.

На третьем этапе в феврале 2009 г. - были проведены повторно исследования мотивационной готовности к школе, мотивации учения и сформированности "внутренней позиции школьника" у двух старших групп "Солнышко" и "Сказка".

На четвертом этапе - февраль 2009 г. полученные данные были подвергнуты обработке и анализу. Все полученные результаты исследования обобщены и систематизированы.

Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников.

Разработана в 1988 году М.Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок, в 1993 году И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой.

В основу методики положен принцип "персонификации" мотивов. Испытуемым предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

После прочтения каждого абзаца перед ребёнком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

На основе полученных результатов выделяются мотивы:

Учебный: мотив, восходящий к познавательной потребности.

Социальный: широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения.

Отметка: мотив получения высокой отметки.

Игровой: мотив, неадекватно перенесённый в новую - учебную сферу.

Позиционный: мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.

Внешний: "внешний" по отношению к учёбе (подчинению требованиям взрослых)

Исследование мотивационной готовности ребенка к школе.

(Диагностическая беседа).

Данная методика решает задачу выявления степени развития у шестилетних детей мотивационной готовности к школе. Мотивационный компонент в структуре психологической готовности, который предполагает сформированность мотивов учения, выделяет важность представления о себе как о будущем школьнике, принятие нового социального статуса и связанных с ними обязанностей. Данная методика включает в себя cледующие задачи:

определить у ребенка желание учиться, желание занять новую социальную позицию, адекватные представления о школе, о будущей учебной деятельности.

определить познавательную активность, познавательное отношение к окружающей действительности.

Данная методика имеет 4 блока заданий. Ответы на каждый блок анализируются. Устанавливаются 3 уровня мотивационной готовности: 1 - высокий, 2 - средний, 3 - низкий. Таким образом, мы получаем по 4 показателя и 1 общий балл. Первое задание включает в себя ответы испытуемого на вопросы, направленные на определение желания ребёнка учиться в школе и о его представлениях о школе (7-10 вопросов).

Второе задание: ребенку дается набор картинок игрового, бытового, учебного содержания. Ему предлагается выбрать самые интересные и пояснить свой выбор.

Третье задание включает в себя определение познавательного отношения к окружающему миру. Познавательную активность детей устанавливаем при помощи прочтения двух коротеньких рассказов и вопросов к ним.

Четвёртое задание: ребенку предлагается новая игра (дидактическая). При этом об игре ничего не говорится и не даётся никаких заданий. Поведение ребенка анализируется и определяется уровень мотивационной готовности.

Методика исследования уровня сформированности "внутренней позиции школьника". "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.)

Сформированность внутренней позиции - одна из важнейших составляющих мотивационной "готовности к школе". Без такой готовности ребенок, даже если он умеет читать и писать, не сможет хорошо учиться, так как обстановка и правила поведения в школе будут ему "в тягость". Поэтому мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная. Данная методика имеет тестовый материал из пяти вопросов с вариантами ответов. Далее варианты ответов анализируются в соответствие с суммарным баллом. И, в зависимости от полученного балла, определяется уровень сформированности внутренней позиции школьника: высокий - 1-й уровень, средний - 2-й уровень и 3-й - низкий уровень.

## 2.2 Описание полученных результатов

В результате, исследуя мотивационную готовность детей экспериментальной группы "Солнышко", в декабре и в феврале (после формирующего эксперимента), мы получили следующие данные: представленные в таблицах № 1, 2, 3, 4 (см. Приложение 2), таблицах №1,2 и рис. №1,2,3.

Таблица 1. Мотивационная готовность экспериментальной группы,

декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| 1 | Учебный | 3 | 15% |
| 2 | Социальный | 2 | 10% |
| 3 | Позиционный | 2 | 10% |
| 4 | Отметка | 4 | 20% |
| 5 | Игровой | 7 | 35% |
| 6 | Внешний | 2 | 10% |

Общее количество испытуемых 20 человек.

Полученные результаты показывают, что у наибольшего количества детей в экспериментальной группе ведущим мотивом является игровой - 7 человек. Менее значимым является мотив получения отметки - 4 человека. Наименее важными мотивами являлись учебный мотив - 3 чел., социальный, позиционный и внешний (по 2 человека).

Рис. 1. Мотивационная готовность детей экспериментальной группы, декабрь 2008 г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в группе ДОУ "Солнышко ", на момент первого обследования, ведущим мотивом являлся игровой - 35%, мотив получения отметки - 20%, учебный мотив слабо проявился - 15%, мотивы социальный, позиционный и внешний - по 10%.

Таблица 2. Мотивационная готовность детей экспериментальной группы, февраль 2009г

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| 1 | Учебный | 8 | 40% |
| 2 | Социальный | 4 | 20% |
| 3 | Позиционный | 5 | 25% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 1 | 5% |
| 6 | Внешний | 1 | 5% |

Из таблицы видно, что показатели мотивационной готовности детей экспериментальной группы в феврале указывают нам, что ведущим мотивом является учебный - 8 человек, позиционный мотив определяется чуть меньше - 5 человек, социальный мотив - 4 человека, остальные мотивы - отметка, игровой, внешний по 1 человеку.

Рис. 2. Мотивационная готовность детей экспериментальной группы, февраль 2009 г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что на момент второго обследования экспериментальной группы в феврале, показатели преобладающих мотивов явно изменились. Так, учебный мотив является ведущим - 40%, позиционный - 25%, и социальный - 20%, остальные мотивы - отметка, игровой, внешний имеют малые процентные показатели - по 5%.

На сравнительном рисунке 3 мы представим данные экспериментальной группы, полученные на момент первого и второго обследования.

Рис. 3. Сравнительный анализ мотивационной готовности детей экспериментальной группы "Солнышко" (декабрь, февраль).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы, при первичном обследовании, в декабре, преобладающим мотивом являлся игровой - 35%, а учебный мотив составлял только - 15%. При вторичном обследовании, в феврале, после формирующего эксперимента, цикла занятий с сюжетно-ролевыми играми, эти же дети показывают высокие процентные показатели учебного мотива - 40%, тогда как игровой составляет всего 5%. Так же, значимым становится позиционный мотив - 25%.

Далее мы представим результаты исследований контрольной группы. Данные указаны в таблицах № 5,6, 7, 8 (см. Приложение 2), таблицах №3,4 и рис. №4, 5,6.

Таблица 3. Мотивационная готовность детей контрольной группы, декабрь 2008г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| 1 | Учебный | 2 | 10% |
| 2 | Социальный | 2 | 10% |
| 3 | Позиционный | 3 | 15% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 6 | 30% |
| 6 | Внешний | 3 | 15% |

Из таблицы видно, что показатели мотивационной готовности детей контрольной группы, на момент первого обследования, в декабре, составляют: игровой мотив - 6 человек, позиционный и внешний по 3 человека, учебный, социальный мотивы отмечены только у 4-х детей, а мотив получения отметки выявился у одного ребенка.

Рис. 4. Мотивационная готовность детей контрольной группы, декабрь 2008г.

Полученные данные показывают, что при обследовании контрольной группы в декабре мы получили высокие процентные показатели по мотивам: игровой - 30%, внешний - 15%, позиционный - 15%, низкие процентные показатели получили мотивы - учебный, социальный - 10%, отметка - 5%.

Таблица 4. Мотивационная готовность детей контрольной группы,

февраль 2009г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| 1 | Учебный | 3 | 15% |
| 2 | Социальный | 5 | 25% |
| 3 | Позиционный | 4 | 20% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 5 | 25% |
| 6 | Внешний | 2 | 10% |

Из таблицы видно, что на момент второго обследования наиболее высокие процентные показатели получили следующие мотивы: социальный и игровой по 5 человек, позиционный - 4 чел, учебный - 3 человека, внешний - 1 человек, а учебный - 3 человека.

Рис. 5. Мотивационная готовность детей контрольной группы, февраль 2009г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей контрольной группы на момент второго обследования в феврале, без проведения дополнительных программ, менее высокие процентные результаты. Такие показатели, как игровой и социальный мотивы получили по 25%, позиционный мотив - 20%, учебный - 15%, внешний мотив - 10%, и наименьшие показатели получил мотив получения отметки - всего 5%.

Рис. 6. Сравнительный анализ мотивационной готовности контрольной группы (декабрь, февраль).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей старшей контрольной группы, при первичном обследовании в декабре, преобладающим мотивом является игровой, что составляет 30% от общего количества. При вторичном обследовании, без изменений программы занятий детского сада, эти же дети имеют следующие преобладающие мотивы: игровой - 25% и социальный - 25%. Так же, мы можем говорить о том, что не произошло значительных изменений в показателях готовности учебного мотива, данные изменились всего на 5%. Нужно отметить увеличение роли социального мотива с 10% в декабре до 25% в феврале месяце. Важно отметить, что показатели мотива получения отметки стабильно низкие - всего по 5% в декабре и в феврале месяцах. Данные об изменениях в роли позиционного и внешнего мотивах так же незначительные - по 5 %.

Рис. 7. Сравнительный анализ "мотивационной готовности" контрольной и экспериментальной групп, декабрь 2008г.

Представленные результаты показывают, что на момент первого обследования контрольной и экспериментальной групп их показатели преобладающих мотивов во многом схожи. Мы можем говорить о высокой значимости для обеих групп игрового мотива - 30-35%. Игровой мотив - это мотив, который может быть неадекватно перенесён в новую учебную сферу.

Важно отметить и расхождения: у экспериментальной группы, на момент обследования, процент учеников с более значимым учебным мотивом был выше, чем у контрольной - на 5%.

Наглядно, данное соотношение показателей ведущих мотивов экспериментальной и контрольной групп на этапе вторичного обследования в феврале, видно на сравнительном рисунке 8.

Рис. 8. Сравнительный анализ "мотивационной готовности" детей экспериментальной и контрольной групп, февраль 2009 г.

На основе полученных результатов, при повторном обследовании, мы видим, что после проведения ряда занятий с использованием сюжетно-ролевых игр, у детей экспериментальной группы значимость игрового мотива снизилась на 30%. Тогда как, у контрольной группы всего лишь на 5%. При этом, значимость учебного мотива у экспериментальной группы возросла на 25%, а у детей контрольной группы всего лишь на 5%. Так же нужно отметить, что у детей экспериментальной группы ранее значимый мотив отметки, составлявший 20%, снизился до 5%. Так же, у обеих групп наблюдается уверенное возрастание значимости социальных и позиционных мотивов на 10-15%.

## 2.2.1 Методика "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.)

Данная методика направлена на выявление уровня сформированности "внутренней позиции школьника", принятия 6-7 летним ребенком возрастного статуса.

Сформированность этой внутренней позиции - одна из важнейших составляющих мотивационной "готовности к школе". Без такой готовности ребенок, даже если он умеет читать и писать не сможет хорошо учиться, так как обстановка и правила поведения в школе будут ему " тягость". Поэтому мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная.

В результате проведённой методики были выявлены следующие уровни сформированности "внутренней позиции школьника" старшей группы ДОУ. Данные представлены в рисунках 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 и таблицах №17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 (см. Приложение 2), в таблицах №5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12.

Таблица 5. Сформированность ВПШ "Солнышко" (экспериментальная группа), декабрь 2008 г.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 16 | 80% |
| II | 4 | 20% |
| III | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что показатели сформированности внутренней позиции школьника в экспериментальной группе на первом этапе в декабре видны у 16-ти человек, на втором этапе у 4-х человек, в данной группе мы не наблюдаем ни одного показателя сформированности ВПШ третьего этапа.

Рис. 9. Сформированность внутренней позиции школьника экспериментальной группы "Солнышко", декабрь 2008 г.

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие уровни ВПШ. Преобладающим этапом является 1 этап - 80%, тогда как 2 этап - 20%. Мы можем говорить о наличие положительного отношения к школе, при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно - учебной деятельности. Дети экспериментальной группы, на момент первого обследования, ориентированы на внешнюю, формальную сторону школьной деятельности. Эта позиция еще не "дошкольная", но при этом наблюдается стремление к сохранению дошкольного образа жизни.

Таблица 6. Показатели сформированности ВПШ экспериментальная группа (время исследования - февраль 2008 г)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 7 | 35% |
| II | 11 | 55% |
| III | 2 | 10% |

Из таблицы видно, что у детей экспериментальной группы на момент второго обследования определился первый этап сформированности ВПШ (7 детей), второй этап сформированности ВПШ выявился у 11 детей, третий этап сформированности ВПШ выявился у 2 детей.

Рис. 10. Сформированность "внутренней позиции школьника" экспериментальной группы "Солнышко" - февраль 2009 г.

Из рисунка видно, что у детей экспериментальной группы, после проведения ряда сюжетно-ролевых игр, показатели сформированности изменились, в частности, преобладающим является второй этап - 55%, тогда как 1 этап - 35%. Важно отметить, что 3 этап сформированности у данных детей встречается в 10%. Тогда как, в момент первого обследования данного этапа ВПШ не наблюдалось. Исходя из результатов, мы можем говорить об ориентированности детей на содержательные моменты школьно-учебной деятельности. Но и при этом дети выделяют в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты этой действительности.

Сравнивая показатели первого и второго обследования экспериментальной группы "Солнышко" мы можем говорить о значимых результатах, достигнутых после проведения ряда занятий с сюжетно-ролевыми играми в сформированности внутренней позиции школьника. (см. рис. № 11)

Таблица 7. Сравнительный анализ показателей сформированности ВПШ в экспериментальной группе в декабре и феврале месяце.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Этапы | Кол-во испытуемыхдекабрь | Количество испытуемых в% от 100% | Кол-во испытуемыхфевраль | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 16 | 80% | 7 | 35% |
| II | 4 | 20% | 11 | 55% |
| III | 0 | 0 | 2 | 10% |

Из таблицы видно, что количество детей с 1-м этапом сформированности ВПШ резко сократилось с показателя 16 человек до 7 человек, то есть, стало в два раза меньше. Показатели сформированности 2 этапа увеличились в 2, 5 раза, с 4-х человек до 11 человек в феврале месяце. И важно отметить, что 3 этап сформированности, отсутствующий в декабре месяце, был отмечен в феврале - мы наблюдаем 2-х детей, имеющих данный этап.

Рис. 11. Сравнительный анализ показателей сформированности ВПШ в экспериментальной группе в декабре и феврале месяце.

Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели сформированности ВПШ менялись на протяжении трех месяцев. Мы видим следующие показатели: в декабре - первый этап сформированности внутренней позиции школьника был преобладающим - 80%, в феврале мы наблюдаем снижение на 45% до показателя в 35%. Второй этап сформированности ВПШ на момент первого обследования составлял 20%, на момент второго обследования произошло увеличение до 55%. И также важно отметить, что показатели сформированности ВПШ на третьем этапе развития в декабре месяце в данной группе отсутствовали, тогда как в феврале месяце показатели появились и составили 10%.

Таблица 8. Сформированность "внутренней позиции школьника" контрольной группы (время исследования - декабрь 2008 г).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| I | 12 | 60% |
| II | 8 | 40% |
| III | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что у контрольной группы, на момент первого обследования, в декабре, преобладающим этапом сформированности ВПШ является 1-й этап, его мы наблюдали у 12 детей. Второй этап сформированности ВПШ можно отметить у 8-ми детей. Важно отметить, что контрольная группа на момент первого обследования не показала третьего этапа сформированности ВПШ.

Рис. 12. Сформированность "внутренней позиции школьника" контрольной группы.

На основе полученных результатов группы ДОУ "Сказка" мы можем выделить следующие уровни ВПШ: преобладающим этапом сформированности ВПШ является 1-й этап - 60%; второй этап сформированности составляет всего 40%, тогда как 3-й этап сформированности отсутствует полностью.

Таблица 9. Сформированность внутренней позиции школьника контрольной группы, февраль 2009 г.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 9 | 45% |
| II | 11 | 55% |
| III | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что распределение детей по уровням сформированности на момент второго обследования изменились. Мы наблюдали 9 детей с первым этапом сформированности ВПШ, со 2-м этапом мы наблюдали уже 11 детей. Так же важно отметить, что 3-й этап сформированности так и не был обнаружен у детей данной контрольной группы.

Рис. 13. Сформированность внутренней позиции школьника контрольной группы.

Из рисунка видно, что преобладающим этапом ВПШ в контрольной группе является 2-й этап - 55%, тогда как показатели первого этапа снизились на 15% и составляют - 45% от общей массы. Но при этом нужно отметить, что 3-й этап полностью сформированной ВПШ не обнаруживается.

Таблица 10. Показатели сформированность ВПШ контрольной группы за декабрь и февраль месяцы.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во испытуемых (чел)  | Кол-во испыт. (%)  | Кол-во испыт. (чел)  | Кол-во испыт. (%)  |
| 1 | 12 | 60% | 9 | 45% |
| 2 | 8 | 40% | 11 | 55% |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что показатели сформированности ВПШ в контрольной группе за декабрь и январь месяцы имеют различные показатели. Так, в момент первичного обследования мы получили 12 детей находящихся на 1-м этапе сформированности ВПШ, тогда как в феврале месяце показатель снизился до 9 человек. Второй этап сформированности ВПШ в декабре месяце мы наблюдаем у 8 детей, тогда как в феврале месяце показатели возросли до 1-го человека. Но при этом наличие детей на 3 этапе сформированности ВПШ мы не наблюдаем, ни в декабре, ни в феврале.

Рис. 14. Сформированность ВПШ контрольной группы за декабрь и февраль месяцы.

Из рисунка видно, что показатели сформированности ВПШ контрольной группы в декабре и в феврале месяце имеют различия. Можно отметить, что 1 этап сформированности ВПШ при первом обследовании был на уровне 60%, в момент второго обследования показатели снизились на 15% до отметки в 45%.2 этап сформированности ВПШ так же показал различные данные. В декабре месяце мы наблюдали 40%, а в феврале показатель увеличился на 15% до отметки в 55%. Важно отметить, что третий этап сформированности и на момент первого и второго обследования не был нами обнаружен - 0%.

Таблица 11. Сравнительный анализ показателей сформированность "внутренней позиции школьника" у детей экспериментальной и контрольной групп, декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во испытуемых (чел) Эксп. гр.  | Кол-во испыт. (%) Эксп. гр.  | Кол-во испыт. (чел) Контр. гр.  | Кол-во испыт. (%) Контр. гр |
| 1 | 16 | 80% | 12 | 60% |
| 2 | 4 | 20% | 8 | 40% |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы мы видим, что показатели сформированности ВПШ у детей контрольной и экспериментальной групп на момент первого обследования в декабре месяце схожи. Первый этап сформированности мы наблюдаем у большего количества детей от 80% до 60%. Нужно отметить, что в экспериментальной группе процент детей с 1-м этапом сформированности был больше на 20%. Второй этап сформированности от 20% до 40%, в контрольной группе на 20% больше таких детей. И в обеих группах мы не наблюдаем детей с 3-м уровнем сформированности.

Рис. 15. Сравнительный анализ сформированности "внутренней позиции школьника" у детей экспериментальной и контрольной групп, декабрь 2008г.

Итак, сравнивая показатели контрольной и экспериментальной групп, на момент первого обследования, в декабре месяце, мы можем отметить, что 1-й этап сформированности ВПШ у обеих групп является преобладающим, что говорит об ориентированности обеих групп детей на внешнюю, формальную сторону школьной действительности: 80% у экспериментальной группы, 60% у контрольной группы. Тогда как 2-й этап сформированности ВПШ встречается у 20% детей экспериментальной группы и у 40% детей контрольной группы. Так же мы наблюдаем, что у обеих групп не наблюдается 3-го этапа сформированности ВПШ.

Таблица 12. Сравнительный анализ показателей сформированности "внутренней позиции школьника" у детей экспериментальной и контрольной групп, февраль 2009г.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Кол-во испытуемых (чел) Эксп. гр.  | Кол-во испыт. (%) Эксп. гр | Кол-во испыт. (чел) Контр. гр | Кол-во испыт. (%) Контр. Гр |
| 1 | 7 | 35% | 9 | 45% |
| 2 | 11 | 55% | 11 | 55% |
| 3 | 2 | 10% | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что данные, полученные у детей обеих групп, в период вторичного обследования, имеют различия. Мы можем отметить, что количество детей с 1-м этапом сформированности ВПШ в экспериментальной и контрольной группе от 7-ми до 9-ти человек, в контрольной группе на 2 человека больше. Второй этап сформированности ВПШ у обеих групп одинаковый, по 11 человек в каждой. Важно отметить, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы, мы наблюдаем детей с третьим этапом сформированности ВПШ.

Рис. 16. Сравнительный анализ сформированности "внутренней позиции школьника" у детей экспериментальной и контрольной групп, февраль 2009г.

Итак, сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп, на момент повторного обследования, после проведения в экспериментальной группе комплекса занятий с использованием сюжетно - ролевых игр, мы наблюдаем следующие изменения. У контрольной и экспериментальной групп преобладающим этапом является 2-й, что говорит об ориентированности детей на содержательные моменты школьно-учебной деятельности. В процентном соотношении у экспериментальной и контрольной группы наблюдаются схожие тенденции - по 55%. Тогда как наличие 3-го этапа сформированности ВПШ наблюдается только у детей экспериментальной группы - 10% а у контрольной отсутствует. Мы можем говорить о том, что 10% у детей экспериментальной группы ВПШ полностью сформированный характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

## 2.2.2 Методика определения мотивационной готовности к обучению в школе. Романова Е.С.

Данная методика направлена на определения мотивационной готовности детей, включает в себя:

Желание учиться, занять новую социальную позицию школьника; правильные, адекватные представления о школе, о будущей учебной деятельности.

Познавательную активность, познавательное отношение к окружающей действительности. Методика состоит из 4 заданий.

В результате обследования экспериментальной группы "солнышко" в декабре месяце 2008 г. Были получены следующие результаты по данной методике, они показаны в табл. №9, №10 (см. Приложение 1), рис. № 17.

Таблица 13. Показатели мотивационной готовности экспериментальной группы, декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 8 | 40% |
| 3 | Низкий | 12 | 60% |

Из таблицы видно, что показатели мотивационной готовности в экспериментальной группе имеют 12 детей, они обладают низким уровнем мотивационной готовности, также мы наблюдаем 8 детей со средним уровнем готовности. Важно отметить, что высокий уровень мотивационной готовности к школе в данной экспериментальной группе в декабре месяце ни у одного из ребенка не был обнаружен.

Рис. 17. Уровни мотивационной готовности экспериментальной группы, декабрь 2008 г.

Мы видим, что начальная мотивационная готовность у большей части опрошенных находится на низком уровне - 60%, так же можно отметить, что 40% детей имеют средний уровень готовности к школе, тогда как высокого уровня развития мотивационной готовности вообще мы не наблюдаем в данной экспериментальной группе.

Далее были проведены и апробированы разработанные нами занятия с сюжетно - ролевыми играми и в феврале 2009г. Была проведена повторная беседа с данной группой детей на предмет выявления мотивационной готовности к школе. Результаты представлены в таблицах № 11, 12 (см. Приложение 2), таблице №14 и в рис. № 18

Таблица 14. Показатели мотивационной готовности экспериментальной группы, февраль 2009 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 13 | 65% |
| 3 | Низкий | 7 | 35% |

Из таблицы видно, что показатели уровней мотивационной готовности в контрольной группе в момент второго обследования изменились. Мы можем отметить, что количество детей с низким уровнем развития мотивационной готовности к школе составило всего 7 человек. Тогда как количество детей со средним уровнем мотивационной готовности к школе составило 13 человек. Детей с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности мы не наблюдаем в момент второго обследования.

Рис. 18. Уровни мотивационной готовности экспериментальной группы, февраль 2009 г.

Нужно отметить, что процентные показатели уровней мотивационной готовности детей к школе являются значимыми, так как мы можем видеть, что низкий уровень мотивационной готовности составляет всего 35%. Тогда как, средний уровень мотивационной готовности мы наблюдаем у 65% детей. Так же отметим, что высокий уровень мотивационной готовности мы не наблюдаем на момент второго обследования детей экспериментальной группы.

Далее обобщая полученные результаты, мы можем говорить о заметных изменениях в ходе экспериментальной работы по формированию мотивационной готовности. После проведения ряда экспериментальных занятий, направленных на формирование мотивационной готовности, мы получили следующие результаты представленные в таблице № 15 (см. Приложение 2), рис. № 19.

Таблица 15. Сравнительный анализ показателей мотивационной готовности экспериментальной группы за декабрь и февраль 2008 - 2009 г.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | Кол-во, испыт. (чел) декабрь | Кол-во испыт. В% ОТ 100%, декабрь | Кол-во испыт. февраль | Кол-во испыт в%, февраль |
| 1 | Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 8 | 40% | 13 | 65% |
| 3 | Низкий | 12 | 60% | 7 | 35% |

Из таблицы видно, что показатели уровеней мотивационной готовности экспериментальной группы за декабрь и февраль месяцы имеют различия. Количество детей имеющих средний уровень развития мотивационной готовности в декабре месяце составляло 8 человек, тогда как в феврале данный показатель увеличился до 13 человек. Количество детей с низким уровнем развития мотивационной готовности к школе на момент первого обследования составило 12 человек, после проведенных занятий, на момент второго обследования, количество детей составило 7 человек. Данные показатели снизились в 1,5 раза.

Рис. 19. Сравнительная гистограмма показателей мотивационной готовности экспериментальной группы за декабрь и февраль 2008 - 2009 г.

Из рисунка видно, что мотивационная готовность дошкольников изменилась, из преобладающего в декабре низкого уровня развития мотивационной готовности - 60%, дети показали лучшие результаты и средние преобладающие уровень развития мотивационной готовности - 65%, тогда как низкий уровень - 35%.

Далее мы представим материалы, полученные в контрольной группе в ходе исследования, результаты представлены в табл. № 13, 14, 15, 16 (см. Приложение 2), таблицах №16, 17 и рис. № 20, 21

Таблица 16. Уровни мотивационной готовности контрольной группы, декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 6 | 30% |
| 3 | низкий | 14 | 70% |

Из таблицы видно, что у детей контрольной группы в декабре высокий уровень мотивационной готовности по-прежнему не наблюдается ни у одного ребенка. Количество детей со средним уровнем развития мотивационной готовности составляет всего 6 человек из общего количества 20 человек.

Рис. 20. Уровни мотивационной готовности контрольной группы, декабрь 2008 г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровни мотивационной готовности в контрольной группе имеют явные различия. Так, на рисунке видно, что низкий уровень развития мотивационной готовности к школе составляет 70%. Тогда как средний уровень составляет 30%. Важно отметить, что высокий уровень мотивационной готовности в контрольной группе на момент первого обследования не наблюдается.

Таблица 17. Уровни мотивационной готовности контрольной группы, февраль 2009 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 8 | 40% |
| 3 | низкий | 12 | 60% |

Из таблицы видно, что уровни мотивационной готовности к школе в контрольной группе в феврале месяце также имеют различные показатели. Мы наблюдали низкий уровень мотивационной готовности у 12 детей контрольной группы. Количество детей со средним уровнем мотивационной готовности составило 8 человек. Дети с высоким уровнем мотивационной готовности мы не наблюдали в контрольной группе на момент второго обследования испытуемых.

Рис. 21. Уровни мотивационной готовности контрольной группы, февраль 2009 г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровни мотивационной готовности детей контрольной группы на момент второго обследования составляют следующие процентные соотношения: 60% испытуемых контрольной группы имеют низкий уровень мотивационной готовности; 40% обследованных детей имеют средний уровень мотивационной готовности к школе. Высокий уровень готовности не был нами обнаружен ни у одного ребенка.

Далее мы рассмотрим полученные данные из сравнительных таблиц и рисунка по показателям мотивационной готовности контрольной группы за декабрь и февраль для определения различий в показателях мотивационной готовности таблице № 18, рис. 22.

Таблица 18. Сравнительный анализ уровней мотивационной готовности контрольной группы за декабрь и февраль 2008 - 2009 г.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | Кол-во, испыт. (чел) декабрь | Кол-во испыт. В% ОТ 100%, декабрь | Кол-во испыт. февраль | Кол-во испыт в%, февраль |
| 1 | Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 6 | 30% | 8 | 40% |
| 3 | Низкий | 14 | 70% | 12 | 60% |

Из таблицы видно, что испытуемые, имеющие высокий уровень мотивационной готовности, стабильно отсутствуют. Но мы можем отметить, что в контрольной группе незначительно снизилось количество испытуемых с показателями низкого уровня - на 2 человека. Таких детей мы наблюдаем - 12 человек, тогда как количество испытуемых среднего уровня развития мотивационной готовности повышается так же на 2 человека, Таких детей мы наблюдаем в феврале (8 человек).

Рис. 22. Сравнительный анализ уровней мотивационной готовности контрольной группы за декабрь и февраль 2008 - 2009 г.

Как видно из рисунка, показатели уровней изменились лишь на 10%. Преобладающим уровнем по-прежнему остается низкий уровень мотивационной готовности к школе в контрольной группе. Средний уровень имеет показатели от 40% до 30%. Высокий уровень готовности мы не обнаруживаем.

Подводя итоги данной методики, мы можем говорить о наличие или отсутствие изменений в преобладающих уровнях мотивационной готовности дошкольников контрольной и экспериментальной групп в период декабрь 2008 г. - февраль 2009 г.

Таблица 19. Сравнительный анализ уровней мотивационной готовности контрольной и экспериментальной групп, декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | Кол-во, испыт. (чел) Экспер. гр | Кол-во испыт. В% ОТ 100%, Экспер. гр | Кол-во испыт. Контр. гр | Кол-во испыт. в %, Контр. гр.  |
| 1 | Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 8 | 40% | 6 | 30% |
| 3 | Низкий | 12 | 60% | 14 | 70% |

Полученные данные свидетельствуют о том, что количество испытуемых, имеющих уровни следующие готовности на момент первого обследования в контрольной и экспериментальной группах имеют явные различия. Остановимся подробно на данных различиях. Мы видим, что показатели высокого уровня готовности к школе в обеих группах отсутствует. Важно отметить, что количество детей в экспериментальной группе со средним уровнем готовности больше на 2 человека (8 человек) соответственно количество детей с показателями низкого уровня на 2 человека меньше (12 человек). Исходя из этого, мы можем предполагать о схожих первоначальных условиях обеих групп и расхождения в первоначальных данных можем считать незначительными.

Рис. 23. Сравнительный анализ уровней мотивационной готовности контрольной и экспериментальной групп, декабрь 2008 г.

Исходя из полученных данных мы видим, что показатели мотивационной готовности в контрольной и экспериментальной группах имеют незначимые различия. Показатели высокого уровня в обеих группах отсутствуют. Показатели среднего уровня мотивационной готовности имеют разницу лишь в 10%. В экспериментальной группе 40%. Показатели низкого уровня на момент первого обследования в экспериментальной и контрольной гриппах так же значимо не отличаются, всего на 10%. В контрольной группе 70%, тогда как в экспериментальной - 60%.

Таблица 20. Сравнительная таблица уровней мотивационной готовности контрольной и экспериментальной групп, февраль 2009 г.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | Кол-во, испыт. (чел) Экспер. гр | Кол-во испыт. В% ОТ 100%, Экспер. гр | Кол-во испыт. Контр. гр | Кол-во испыт в%, Контр. гр.  |
| 1 | Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 13 | 65% | 8 | 40% |
| 3 | Низкий | 7 | 35% | 12 | 8% |

Исходя из полученных данных, мы можем говорить об имеющихся различиях, полученных на момент второго, завершающего обследования в контрольной и экспериментальной группах в феврале месяце. Важно отметить, что показатели высокого уровня мотивационной готовности к школе так же не были обнаружены. Но при этом количество испытуемых со средним уровнем готовности к школе в экспериментальной группе больше на 5 человек. Тогда как, в контрольной группе всего 8 человек. Отмечаем так же, что количество испытуемых с низкими показателями в экспериментальной группе значительно меньше - всего 7 человек, тогда как в контрольной группе 12 человек.

Рис. 24. Сравнительная гистограмма уровней мотивационной готовности контрольной и экспериментальной групп, февраль 2009 г.

Исходя из рисунка, мы можем говорить об итоговых показателях, полученных в результате проведенного вторичного обследования. Мы видим, что процентные показатели значимо отличаются друг от друга. Процентный показатель экспериментальной группы среднего уровня готовности к школе на 25% выше, чем контрольной. Важно отметить, что показатель низкого уровня готовности в экспериментальной группе ниже на 25% чем в контрольной группе.

## 2.3 Анализ и интерпретация результатов

Достоверность результатов проведённого исследования и сделанных на их основе выводов была достигнута нами с помощью использования метода системного и качественного анализа данных, метода корреляционного анализа, математико-статистических методов. Нами был применён математико-статистический коэффициент корреляции информационных данных Пирсона/Стьюдента, позволяющий выявить статистическую значимость (p-уровень) полученных нами в ходе психодиагностики информационных данных. Основываясь на изложенных выше математических основаниях, мы и производили корреляционный анализ полученных нами информационных результатов.

Результаты использованных методик, полученные в ходе исследования, были подвергнуты статистической обработке, которая включала в себя корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона. Подтверждены различия между экспериментальной и контрольной группами по показателям мотивационной готовности до и после проведенных формирующих занятий.

Для того, чтобы выяснить значимость и незначимость этих показателей мы используем метод распределения признака Пирсона. Значимые различия в показателях детей имеют показатели ведущих мотивов, мотивации и внутренней позиции школьников (см. Приложение 3). Различия есть и они значимы в экспериментальной группе, которая подвергалась экспериментальному воздействию со стороны педагогической программы с использованием сюжетно-ролевых игр. Итак, мы получили значимые показатели - корреляционные взаимосвязи в экспериментальной группе. Тогда как в контрольной группе взаимосвязи между показателями ведущего мотива, мотивационной готовности и внутренней позиции школьника отсутствуют.

На основе корреляционного анализа психодиагностических результатов тестирования всей нашей эмпирической базы (выборки) можно сделать следующие выводы.

И так, рассмотрим математические данные по показателям экспериментальной группы в декабре месяце (см. Приложение 3). Мы видим, что значения находятся в интервале от 0,1 до 0,05; исходя из этих данных, мы можем говорить о тенденции к различиям у детей между показателями мотивационной готовности к школе и ВПШ (при р < 0,05 и статистическом значение равном 0,497 по Пирсону). Можно утверждать, что дети экспериментальной и контрольной групп имели примерно равные показатели, за исключением того, что у детей экспериментальной группы на 20% больше сформирована ВПШ. Чем более сформирована мотивационная готовность к школе, тем более сформирована ВПШ. И наоборот, чем ниже показатели мотивационной готовности, тем более слабо и фрагментарно сформирована ВПШ. Далее мы видим (см. приложение 1), что после проведенных занятий с сюжетно - ролевыми играми появляются значимые изменения в показателях. При помощи математической обработки данных мы видим, что после проведенных нами, формирующих мотивационную готовность детей, сюжетно - ролевых игр, обнаружена положительная взаимосвязь. Чем выше показатели ведущего учебного мотива, тем более сформирована у детей экспериментальной группы мотивационная готовность к школе (при р < 0,01 при статистическом значение 0, 599 по Пирсону). Так же, чем более значим учебный мотив, тем более сформированной и целостной является ВПШ (при р < 0,01 при статистическом значение 0, 656). Интересно и важно отметить то, что была обнаружена отрицательная корреляционная взаимосвязь в интервале от 0,1 до 0,05, таким образом, мы можем говорить о тенденции к различиям: чем более значим учебный мотив у детей данной группы тем менее значимым становится позиционный мотив (при р > 0,05 при статистическом значение - 0,471 по Пирсону). А это значит, что учебный мотив, восходящий к познавательной потребности, определяясь как ведущий, формирует у ребенка сферу познавательных потребностей и сдвигает на задний план позиционный - мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.

Анализ при помощи Т-критерия Стьюдента (см. Приложение 3) показал следующее: между двумя выборками есть значимые различия на момент второго обследования, после проведенных в экспериментальной группе занятий. Мы можем говорить о значимых различия по показателям сформированности мотивационной готовности к школе в обеих группах (р < 0,05 при статистическом значении 0,0281). Мы можем предполагать то, что дети на экспериментальных занятиях, проигрывая в сюжетно-ролевых играх определенные личностно-значимые сюжеты, и, при этом выполняя задания педагога, смогли сформировать и выработать мотивационную готовность, в отличие от контрольной группы. В контрольной группе, по-прежнему, наблюдается слабо сформированная мотивационная готовность (р< 0,05 при статистическом значении 0,027). Это свидетельствует о слабо возникающей мотивации в момент выполнения заданий педагога. Мы можем утверждать, что сюжетно-ролевая игра влияет на формирование мотивационной готовности к школе. Дети экспериментальной группы были более заинтересованы, замотивированы на протяжении всех занятий, так как прежний, ведущий игровой мотив включал внутренний интерес, чувство любопытства, активизировал детей на поиски решений трудных заданий и нахождению выходов. В следствие чего, мотивационный уровень повышался и выдвигал на первое место потребности школьника в новых ощущениях и информации, что как следствие выдвигало на первый план учебный мотив.

Далее мы можем говорить о значимых различиях по показателям сформированности ВПШ в обеих группах. Мы видим (см. приложение 2 табл. №18, 22), что показатель сформированности ВПШ в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Мы можем говорить о более целостной и более сформированной ВПШ в экспериментальной группе и менее сформированной ВПШ в контрольной группе. Мы можем предполагать, что, так как экспериментальные занятия строились на принципе проигрывания элементов деятельности в школьной жизни и личностно значимых ситуаций с изменение статуса ребенка, его прав и обязанностей, произошло внутреннее принятие (первый этап адаптации) в школьным правилам и порядкам при помощи сюжетно-ролевых игр. Было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием "внутренней позиции школьника", предпочитают роль ученика и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности. В контрольной же группе дети предпочитают в игре в школу роль учителя, вместо конкретной учебной деятельности (игру в перемены и т.д.).

Так же важно отметить, что при математической обработке данных двух выборок при помощи Т-критерия Стьюдента мы получили значимые различия по показателям ведущего учебного мотива (см. приложение 3). Итак, мы видим, что в экспериментальной группе после проведенных занятий преобладающим мотивом является учебный (р < 0,05 при статистическом значении 0,80, при t - 1,798), тогда как в контрольной группе данный мотив является второстепенным. У дошкольников контрольной группы учебный мотив сформирован не полностью, и присутствует в большей степени игровой мотив. Дети, обучающиеся по традиционной программе, имеют более низкие показатели мотивационной готовности. Репродуктивное обучение, которое осуществляется в традиционной программе, преследует цель - получение знаний, одобрения окружающих. В развивающих же программах (при продуктивном обучении) основным мотивом, кроме знаний, будет и сам процесс обучения при помощи сюжетно-ролевых игр. Изучение отношения детей к школе, мотивов обучения свидетельствует о том, что есть необходимость сделать процесс обучения более привлекательным.

## Заключение

Актуальность проблемы данной дипломной работы, обусловлена многоплановостью практических задач, стоящих перед педагогами, занимающимися подготовкой детей к школе. Конечно, сложно охватить все концепции и подходы к исследованию мотивационной готовности старших дошкольников, сложно подробно описать и проверить многочисленные теории игр. Однако, на основании анализа научных отечественных и зарубежных литературных источников по изучаемой проблеме, можно сделать следующие выводы:

1. Мотивационная сфера личности является одним из важнейших факторов, определяющих внутреннее состояние и внешнее поведение человека.

2. Мотивация как термин и явление имеет несколько значений и изучается в самых разных смысловых аспектах, в силу чего она и трактуется авторами по-разному. Однако, общим в этих смысловых значениях является то, что мотивация всегда является побудительным процессом, реализацией в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

3. Мотивационная готовность предполагает наличие у детей желания не просто пойти в школу, но учиться, определенные обязанности, связанные с их новым статусом, с позицией в системе социальных отношений - позицией школьника. Сформированность этой позиции - одна из важнейших составляющих "готовности к школе". Без такой готовности ребенок, даже если он умеет читать и писать не сможет хорошо учиться, так как обстановка и правила поведения в школе будут ему в тягость. Поэтому мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная.

4. Формирование мотивационной готовности более успешно осуществляется при выборе обучения по развивающим программам.

В связи с целями и задачами для нашего эмпирического исследования нами были подобраны и реализованы методы определения "внутренней позиции школьника", ведущего мотива и мотивации учения дошкольников. Все это подробно отражено нами в практической части. В ходе проведения практического исследования, нами была установлена связь между развивающими занятиями с использованием сюжетно-ролевых игр, с помощью которых осуществляется подготовка дошкольников и мотивационной готовностью. Статистическая обработка проводилась с помощью коэффициента корреляции Пирсона, и Стьюдента, что детально отображено в практической части работы. Проведенное дипломное эмпирическое исследование, тем не менее, позволило нам сделать следующие практические выводы относительно изученной нами взаимосвязи указанных факторов:

1) Выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что на мотивационную готовность дошкольников влияют комплексные занятия с использованием сюжетно-ролевых игр, в целом получила эмпирическое подтверждение на нашей выборке.

2) У дошкольников экспериментальной группы учебный мотив является основным. Дети, обучающиеся по развивающей программе, имеют высокие показатели мотивационной готовности и сформированную "внутреннюю позицию школьника".

3) У дошкольников контрольной группы учебный мотив сформирован не полностью, и присутствует в большей степени игровой мотив. Дети, обучающиеся по традиционной программе, имеют более низкие показатели мотивационной готовности.

Данные нашего практического исследования могут быть использованы психологами, педагогами в целях повышения мотивационной готовности старших дошкольников. Репродуктивное обучение, которое осуществляется в традиционной программе, преследует цель - получение знаний, одобрения окружающих. В программах с использованием сюжетно-ролевых игр (проигрывание актуальных ситуаций школьной жизни) основным мотивом, кроме знаний, будет и сам процесс обучения. Также, наши эмпирические итоговые данные могут быть использованы психологами и воспитателями в коррекционной работе со старшими дошкольниками с целью повышения уровня их учебной мотивации. Итак, нами выявлена взаимосвязь изученных параметров, что может послужить отправной точкой при разработке развивающей программы с использованием сюжетно - ролевых игр дошкольного учреждения.

В заключение:

Наличие у ребенка мотивации хорошо выполнять предъявляемые требования, показать себя с самой лучшей стороны, заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой учебной информации.

Иногда дошкольная подготовка детей сводится к обучению их счету, чтению, письму. Однако, исследования психологов, многолетний опыт педагогов-практиков, показывают, что наибольшие трудности в школе испытывают не те дети, которые обладают недостаточно большим объемом знаний, умений и навыков, а те, кто не готов к новой социальной роли ученика с определенным набором таких качеств, как умение слушать и слышать, работать в коллективе и самостоятельно, желание и привычка думать, стремление узнавать что-то новое. Поэтому основными задачами развития дошкольников являются:

1) Формирование мотивации учения, ориентированной на удовлетворение познавательных интересов, радость творчества.

2) Увеличение объема внимания и памяти.

3) Формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, аналогии).

4) Развитие образного и вариативного мышления, фантазии, воображения, творческих способностей.

5) Развитие речи, умения аргументировать свои высказывания, строить простейшие умозаключения.

6) Выработка умения целенаправленно владеть волевыми усилиями, устанавливать правильные отношения со сверстниками и взрослыми, видеть себя глазами окружающих.

7) Формирование умений планировать свои действия, осуществлять решение в соответствии с заданными правилами и алгоритмами, проверять результат своих действий и т.д.

Знакомство детей с новым материалом должно осуществляться на основе деятельностного подхода с использованием сюжетно-ролевых игр, когда новое знание не дается в готовом виде, а постигается ими путем самостоятельного анализа, сравнения, выявления существенных признаков. А воспитатель подводит детей к этим "открытиям", организуя и направляя их поисковые действия.

Необходимым условием организации занятий с дошкольниками, является психологическая комфортность детей, обеспечивающая их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, увлекательной и актуальной игровой ситуации, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание для каждого ситуации успеха необходимы не только для познавательного развития детей, но и для их нормального психофизиологического состояния.

Выводы:

1. Выявлено, что показатели мотивационной готовности в контрольной и экспериментальной группе имеют значимые различия. Экспериментальная группа, после проведенных занятий с использованием сюжетно - ролевых игр, показала выше результаты по показателям мотивационной готовности, "внутренней позиции школьника" и преобладание учебного мотива. Тогда как контрольная группа показала низкие значения данных показателей.

2. Выявлена взаимосвязь между следующими показателями: между преобладающим учебным мотивом, развитием мотивационной готовности к обучению и внутренней позиции школьника. Дети с ведущим учебным мотивом более мотивированны и, внутреннее более целостны, готовы к школьному обучению.

3. Так же нужно отметить, что показатели экспериментальной группы в течение обследований (до занятий и после) значимо менялись. Показатели мотивационной готовности и внутренней позиции школьника сильно возросли. Была заметна смена ведущего мотива с игрового на учебный, в течение экспериментального воздействия.

4. Качественный анализ показал, что учебная мотивация у дошкольников старших групп соответствует сформированной "внутренней позиции школьника" и ведущему учебному мотиву. Это прослеживается в обеих группах, но в экспериментальной группе таких детей больше.

5. У дошкольников экспериментальной группы учебный мотив является основным. Дети, обучающиеся по развивающей программе, с использованием сюжетно-ролевой игры, имеют высокие показатели мотивационной готовности и сформированную "внутреннюю позицию школьника".

## Список литературы

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу. М., 1995.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 2000.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. -М, 1968.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - Спб: ПитерКом, 1999. - 425с.
5. Василевский В.И. Формирование мотивов познавательной деятельности личности. - Краснодар, 1984. - 298с.
6. Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. - М.: Педагогика, 1985. - С.165-191.
7. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Агеева Е.Л. И др. Программа "Развитие": Основные положения. - М.: Новая школа, 1997.
8. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание, - 1995, - №8, стр.66-74.
9. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. - 344с.
10. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. - М.: Наука, 2001.
11. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии, 1961. - №2. - С.62-76.
12. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избр. Психол. Исслед. - М., 1956. - 550с.
13. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. - М.: Смысл; Эксмо, 2003.
14. Гапльперин П.Я. К проблеме внимания - М.4Переизд. 2006г.
15. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. - М. - Воронеж, 2002.
16. Готовность к школе / Под ред. И.В. Дубровиной - М., 2001.
17. Грос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
18. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. Возрастная и педагогическая психология. М., 1973. - 275с.
19. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. Возрастная и педагогическая психология. М., 1973. - 275с.
20. Детская картина мира: программа обучения и воспитания детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание, 1994г., №6, стр.27-31.
21. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько - Минск, 2000.
22. Джеймс У. Психология. - М., 1999.
23. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности.М., 1974. - 376с.
24. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. /Под ред. И.В. Дубровиной - М., 2002.
25. Дусавицкий А.К. О структуре мотивов учебной деятельности. Воспитание, обучение и психическое развитие. - М., 1977. - 415с.
26. Дьяченко О., Варенцова Н. Основные направления работы по программе "Развитие" для детей подготовительной к школе группы (седьмой год жизни) // Дошкольное воспитание, 1994г.,№10, стр.38-46.
27. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. Вопросы психологии. № 2 1980 г.
28. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России - М.: Просвещение, 1986.
29. Жданова Р.А. Об особенностях развития мотивации учения у младших школьников. Формирование стремлений к знаниям, мотивация учения у школьников. Ростов н/Д, 1975. - 404с.
30. Жуковская Р.И. // "Дошкольное воспитание. 1963 № 2
31. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т М., 1986
32. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М: Просвещение. 1988 г.
33. Зворыгина Е. В Комарова Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры. // Дошкольное воспитание. 1989г. № 5.С. - 31-40.
34. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, 1999.
35. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2006. - 512 с.
36. Й. Хейзинга. Человек играющий. М.: Наука, 1995.
37. Кораблина Е., Ронгинский А. Изучение индивидуально-психологических особенностей личности. - СПб.: ИНФРО-М - 2002.
38. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М, Знание, 1987г.
39. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника. - М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
40. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 2003.
41. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения
42. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Просвещение, 2000.
43. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М., 1971. - 258с.
44. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 2002.
45. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 2002.
46. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М., 2003.
47. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. - 479с.
48. Мясищев В.Н. Психические особенности человека. Характер, способности. Т.1-2, 1957 (совм. с А.Г. Ковалевым)
49. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, №2, 2003.
50. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. - 6-е изд., стереотип. - М: Издательский центр "Академия", 2000. - 456с.
51. Нежнова Т.А. Динамика "внутренней позиции " при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту \\ Вестник МГУ. Психология. - 1988-№1.
52. Особенности психического развития детей 6 - 7 летнего возраста. /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера/ - М.: Педагогика, 2002.
53. Программы дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений / Сост. О.А. Соломенникова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 112 с. (Развитие и воспитание школьника)
54. Прохорова А. Диагностика уровня развития творческого воображения, разработанная О.М. Дьяченко. // Дошкольное воспитание. 1996г. №5.
55. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2002.
56. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. - М., 2001.
57. Романова Е.С. говорит, что Психодиагностика \ учебное пособие. 2005г
58. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 2003. - 713
59. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы. Под ред. Дубровиной. М. - 1999г.
60. Смирновой Е.О. Детская психология. Учебник для вузов. М. - 2003г.
61. Сухомлинский А.В. О воспитании. М.: Политиздат. 1985.
62. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1-М.: Педагогика, 1986. - 408с.
63. Цветкова Л.С. Афазия и восстановленное обучение-М. 1988г.
64. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования - Харьков 1926г
65. Щукина Г. И, Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 2001.
66. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Просвещение, 2002.
67. Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: ВЛАДОС, 1999.
68. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет) - М: Учпедгиз, 1960г.
69. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр " Академия", 2004.
70. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1978. - 598с.
71. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969. - 430с.
72. (http: // psychol. ras. ru/; см. сайт Института психологии РАН);
73. (http: // www. pirao. ru/; см. сайт Психологического института РАО);
74. (http: // www. psy. msu. ru/; см. сайт факультета психологии МГУ).

## Приложение 1

## Методика "Беседа о школе " (Нежнова Т.А.)

Диагностические возможности: выявление уровня сформированности "внутренней позиции школьника", принятие 6-7 летним ребенком возрастного статуса.

Материалы: 1\2 стандартного листа нелинованной бумаги с изображением пяти парных одинаковых геометрических фигур.

Процедура проведения

Инструкция экспериментатору к фронтальной беседе с детьми.

Мотивационный этап: "Ребята, вы, конечно, знаете, что на свете есть много разных стран. Кто из вас знает название стран? (Дети называют). Экспериментатор оценивает общую активность детей, форму привлечения внимания взрослого (крик с места, поднятие руки и др.); выделяет детей, ведущих себя наиболее непосредственно или скованно, растерянно"

Ориентировочный этап:

Задачи этапа:

А) означивание школ с помощью геометрических фигур;

Б) усвоение способов выделения понравившихся школ.

"Вы назвали много стран, они такие разные, там живут разные дети. Но в одном эти страны похожи друг на друга - везде есть школы, в которых учатся дети. Но школы так же разные. Вот, например, в Англии есть две школы (показывает два одинаковых круга на листе бумаги или рисует на листе)". "В этой школе (показывает на круг слева) дети рисуют только цветными карандашами. А в этой только одним цветом. Как вы думаете, в какой школе лучше? ". Экспериментатор приглашает одного или нескольких детей подойти и поставить крестик в середину круга, обозначающего школу, которая, по мнению ребенка, лучше. Затем данная процедура повторяется с исследованием следующего содержания: "В Японии есть две школы. В этой школе на каждой перемене детям дают лимонад, а в этой школе - капают в нос горькие капли от насморка. Как вы думаете, в какой школе лучше? "

Исполнительский этап.

"Мнения разные. Положите перед собой (раздается стимульный материал в виде бланков с геометрическими фигурами) вот эти листочки так, чтобы квадрат был сверху, возьмите карандаш или ручки: я буду рассказывать, какие бывают школы, а каждый из вас будет отмечать крестиком ту школу, которая нравится".

В конце работы детей просят подписаться, кто сможет.

Интерпретационный (аналитический) этап.

Количественный анализ. Баллы начисляются за выбор школы группа "А". Максимальный суммарный балл - 5 баллов.

Качественный анализ. В соответствие с количеством полученных баллов делают вывод об уровне (этапе) становления "внутренней позиции школьника" (ВПШ) на седьмом году жизни ребенка (по Т.А. Нежновой)

1 этап (0-1 балл) наличие положительного отношений к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности. Ребенок ориентирован лишь на внешнюю, формальную сторону школьной действительности. Это позиции еще "дошкольная" (ребенок хочет пойти в школу, но при этом стремиться сохранить дошкольный образ жизни).

2 этап (2-3 балл) ориентация на содержательные моменты школьно-учебной действительности. Но и на этом этапе ребенок выделяется в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты в этой действительности.

3 этап (4-5 балл)"ВПШ" полностью сформирован характеризуется сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

## Методика Романовой Е.С. "Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе"

Мотивационной готовности к обучению в школе.

Мотивационная готовность включает в себя:

желание учиться, занять новую социальную позицию школьника; правильные, адекватные представления о школе, о будущей учебной деятельности;

познавательная активность, познавательное отношение к окружающей действительности.

Своеобразие мотивационной готовности у ребенка можно установить при помощи беседы (беседа проводиться индивидуально)

Данная методика состоит из 4 блоков заданий.

## Задание 1. Вопросы для беседы по определению желания ребенка учиться в школе и его представлений о школе

Хочешь ли ты учиться в школе? Почему?

любишь ли ты играть в школы? Чем привлекает игра?

что тебе нравиться в школе?

что делают ученики в школе?

чем ты любишь заниматься дома?

где тебе кажется интереснее - в школе иди в детском сады? Почему?

какие занятия в детском саду тебе нравиться больше?

Ответы детей анализируются, устанавливается 3 уровня мотивационной готовности.

1ур. - высокий

2ур. - средний

3ур. - низкий

1ур. - Высокий. К этой группе относятся дети, стремление которых стать школьниками, желание учиться основано на адекватном представление о школе. Например, дети отвечают: "Все должны учиться в школе, чтобы, когда вырастешь, хорошо трудиться"; "как хорошо в школе учиться, потом можно стать летчиком или врачом"; "очень хочу пойти учиться в школу, надо стараться, слушать учителя"; "очень хочу пойти в школу сейчас, в школе учатся дети, в ней учатся читать, писать, считать" и т.д.

2 ур. - Средний уровень. К этой группе относятся ответы детей, стремление которых стать школьниками основано на поверхностном представление школе, на отдельных частных, конкретных впечатлениях: " В школе много детей, там интересно, учительница ставит детям отметки"; "Мне купили уже форму и портфель"; "В школе лучше, чем в детском саду, не надо спать, после уроков можно бегать во дворе, сколько хочешь"; "НЕ надо есть манную кашу" и. т.д.

3 ур. - Низкий уровень. Дети имеют как будто бы правильные представления о требованиях, которые предъявляет школа, хотят учиться в школе, но дают неопределенные ответы типа: "Там весело"; "Там интересно", относятся к школе с робостью и даже страхом: "я не боюсь, что не услышу, что говорит учительница"; "наверное, не сумею сделать то, что учительница скажет"; "В школе все большие, а я маленький"; "НЕ хочу идти в школу".

## Задание 2

Ребенку дается набор картинок игрового, бытового, учебного содержания, предлагается выбрать самые интересные и пояснить свой выбор.

Анализ по уровням:

отдает предпочтение учебным сюжетам (высокий - В)

выбирает игровые и учебные сюжеты в равной мере (средний - С)

отдает предпочтение игровым сюжетам (низкий - Н)

## Задание 3

Познавательное отношение к окружающему миру, познавательная активность детей может быть установлена следующим образом.

Ребенку предлагается два коротеньких рассказа:

"Дима проснулся утром и увидел в окно голубое небо, яркое солнышко. ОН вскочил с постели, подбежал к окну и удивленно воскликнул "Мама, а совсем недавно был сильный дождь! ""

Вопрос к ребенку: "КАК Дима догадался, что шел дождь? Ведь он целый час еще крепко спал" и другие рассказы.

Анализ ответов детей проводиться так же по трем уровням - высокий, средний, низкий.

(В) - ведет целенаправленный поиск ответа, предлагает различные варианты, в которых отмечаются предметные признаки;

(С) - ищет ответ путем случайного перебирания фактов или ситуаций;

(Н) - удовлетворяется первым попавшимся ответом, не прилагает умственных усилий.

## Задание 4

Ребенку дается новая игра (дидактическая, конструктор и др.) ничего не говоря об игре и не давая никаких заданий. Поведение ребенка анализируется следующим образом:

пытается установить, как играть в игру по правилам, что можно сделать, с ней, проявляет самостоятельный поиск (Высокий уровень)

проявляет интерес к игре, но руководствуясь лишь обыкновенным, стандартным использованием предметов (Средний уровень)

проявляет обыкновенный интерес, удовлетворяется поверхностным ознакомлением (Низкий уровень)

## Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников

Разработана в 1988 году М.Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок, в 1993 году И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой.

В основу методики положен принцип "персонификации" мотивов. Испытуемым предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

I. Инструкция:

сейчас я прочитаю тебе рассказ

Мальчики разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил". Второй мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится уроки делать. Даже если бы школы не было, я все равно бы учился". Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть". Четвёртый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким". Пятый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - можешь стать, кем захочешь". Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятёрки".

II. Беседа

Как по-твоему, кто из них прав? Почему?

С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему?

С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

III. Контрольный вопрос

Чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок, необходимо задать ребёнку вопрос - А что этот мальчик сказал?

После прочтения каждого абзаца перед ребёнком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

На основе полученных результатов выделяются мотивы:

Учебный: мотив, восходящий к познавательной потребности.

Социальный: широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения.

Отметка: мотив получения высокой отметки.

Игровой: мотив, неадекватно перенесённый в новую - учебную сферу.

Позиционный: мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.

Внешний: "внешний" по отношению к учёбе (подчинению требованиям взрослых)

IV. Обработка результатов

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| мотивы № выборы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| I выбор |  |  |  |  |  |  |
| II выбор |  |  |  |  |  |  |
| III выбор |  |  |  |  |  |  |
| контрольный вопрос |  |  |  |  |  |  |

Мотивация диагностируется по наибольшему количеству балов. О несформированности мотивации учения свидетельствует отсутствие предпочтений, т.е. различных подходов во всех ситуациях.

1. внешний мотив - 0 б.

2. учебный мотив - 5 б.

3. игровой мотив - 1 б.

4. позиционный мотив - 36.

5. социальный мотив - 4 б.

6. отметка - 2 б.

## Приложение 2

Таблица 1. Протокол изучения мотивационной готовности старшей группы ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращенно), имя | Баллы | Мотив |
| 1 | Катя А.  | 3 | позиционный |
| 2 | Павел А.  | 2 | отметка |
| 3 | Арсений А.  | 2 | отметка |
| 4 | Лиза А.  | 5 | учебный |
| 5 | Даша Б.  | 4 | социальный |
| 6 | Егор Г.  | 1 | игровой |
| 7 | Лиза Г.  | 5 | учебный |
| 8 | Кирилл Г.  | 1 | игровой |
| 9 | Егор Г.  | 0 | внешний |
| 10 | Наташа Е.  | 1 | игровой |
| 11 | Саша И.  | 1 | игровой |
| 12 | Карина К.  | 3 | позиционный |
| 13 | Лена Л.  | 5 | учебный |
| 14 | Глеб О.  | 2 | отметка |
| 15 | Серёжа О.  | 1 | игровой |
| 16 | Лера П.  | 4 | социальный |
| 17 | Ира П.  | 2 | отметка |
| 18 | Настя Р.  | 1 | игровой |
| 19 | НастяС.  | 1 | игровой |
| 20 | Никита Ч.  | 0 | внешний |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие мотивы (Таблица № 2)

Таблица 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| 1 | Учебный | 3 | 15% |
| 2 | Социальный | 2 | 10% |
| 3 | Позиционный | 2 | 10% |
| 4 | Отметка | 4 | 20% |
| 5 | Игровой | 7 | 35% |
| 6 | Внешний | 2 | 10% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 3. Протокол изучения мотивационной готовности старшей группы ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа). Время исследования - февраль 2009 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращенно), имя | Баллы | Мотив |
| 1 | Катя А.  | 3 | позиционный |
| 2 | Павел А.  | 5 | учебный |
| 3 | Арсений А.  | 5 | учебный |
| 4 | Лиза А.  | 5 | учебный |
| 5 | Даша Б.  | 5 | учебный |
| 6 | Егор Г.  | 1 | игровой |
| 7 | Лиза Г.  | 5 | учебный |
| 8 | Кирилл Г.  | 4 | социальный |
| 9 | Егор Г.  | 3 | позиционный |
| 10 | Наташа Е.  | 4 | социальный |
| 11 | Саша И.  | 4 | социальный |
| 12 | Карина К.  | 5 | учебный |
| 13 | Лена Л.  | 5 | учебный |
| 14 | Глеб О.  | 3 | позиционный |
| 15 | Серёжа О.  | 4 | социальный |
| 16 | Лера П.  | 5 | учебный |
| 17 | Ира П.  | 3 | позиционный |
| 18 | Настя Р.  | 3 | позиционный |
| 19 | НастяС.  | 2 | отметка |
| 20 | Никита Ч.  | 0 | внешний |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие мотивы (Таблица №4)

Таблица 4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| 1 | Учебный | 8 | 40% |
| 2 | Социальный | 4 | 20% |
| 3 | Позиционный | 5 | 25% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 1 | 5% |
| 6 | Внешний | 1 | 5% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 5. Протокол изучения мотивационной готовности" старшей группы ДОУ "Сказка" (контрольная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращенно), имя | Баллы | Мотив |
| 1 | Евгений Б.  | 1 | игровой |
| 2 | Сергей Г.  | 5 | учебный |
| 3 | Юлия Г.  | 2 | отметка |
| 4 | Евгений И.  | 1 | игровой |
| 5 | Женя И.  | 5 | учебный |
| 6 | Павел К.  | 0 | внешний |
| 7 | Иван К.  | 1 | игровой |
| 8 | Денис К.  | 3 | позиционный |
| 9 | Витя К.  | 1 | игровой |
| 10 | Алёна Л.  | 3 | позиционный |
| 11 | Кристина Л.  | 2 | отметка |
| 12 | Саша Л.  | 3 | позиционный |
| 13 | Станислав Л.  | 1 | игровой |
| 14 | Сергей Л.  | 3 | позиционный |
| 15 | Настя Р.  | 1 | игровой |
| 16 | Алёна С.  | 4 | социальный |
| 17 | Анна Т.  | 3 | позиционный |
| 18 | Саша Т.  | 0 | внешний |
| 19 | Миша Т.  | 4 | социальный |
| 20 | Вика Я.  | 0 | внешний |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие мотивы (Таблица №6)

Таблица 6

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| 1 | Учебный | 2 | 10% |
| 2 | Социальный | 2 | 10% |
| 3 | Позиционный | 3 | 15% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 6 | 30% |
| 6 | Внешний | 3 | 15% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 7. Протокол изучения мотивационной готовности" старшей группы ДОУ "Сказка" (контрольная группа). Время исследования - февраль 2009 г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращенно), имя | Баллы | Мотив |
| 1 | Евгений Б.  | 1 | игровой |
| 2 | Сергей Г.  | 5 | учебный |
| 3 | Юлия Г.  | 4 | социальный |
| 4 | Евгений И.  | 1 | игровой |
| 5 | Женя И.  | 5 | учебный |
| 6 | Павел К.  | 0 | внешний |
| 7 | Иван К.  | 4 | социальный |
| 8 | Денис К.  | 3 | позиционный |
| 9 | Витя К.  | 1 | игровой |
| 10 | Алёна Л.  | 3 | позиционный |
| 11 | Кристина Л.  | 5 | учебный |
| 12 | Саша Л.  | 3 | позиционный |
| 13 | Станислав Л.  | 1 | игровой |
| 14 | Сергей Л.  | 3 | позиционный |
| 15 | Настя Р.  | 2 | отметка |
| 16 | Алёна С.  | 4 | социальный |
| 17 | Анна Т.  | 4 | социальный |
| 18 | Саша Т.  | 0 | внешний |
| 19 | Миша Т.  | 4 | социальный |
| 20 | Вика Я.  | 1 | игровой |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие мотивы (Таблица №8)

Таблица 8

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотивы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % от 100% |
| 1 | Учебный | 3 | 15% |
| 2 | Социальный | 5 | 25% |
| 3 | Позиционный | 4 | 20% |
| 4 | Отметка | 1 | 5% |
| 5 | Игровой | 5 | 25% |
| 6 | Внешний | 2 | 10% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 9. Протокол изучения мотивационной готовности старшей группы ДОУ "Солнышко" (диагностическая беседа), Романова Е.С. (экспериментальная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | Блок 1 заданий | 2 блок заданий | 3 блок | 4 блок | Общий балл |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 9 |  |
| 1 | Катя А.  |  |  |  |  |  | 2 |
| 2 | Павел А.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 3 | Арсений А.  | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 4 | Лиза А.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 5 | Даша Б.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 6 | Егор Г.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 7 | Лиза Г.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 8 | Кирилл Г.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 9 | Егор Г.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 9 | 2 |
| 10 | Наташа Е.  | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 11 | Саша И.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 12 | Карина К.  | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 13 | Лена Л.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 14 | Глеб О.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 15 | Серёжа О.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 16 | Лера П.  | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 17 | Ира П.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 18 | Настя Р.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 19 | Настя С.  | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 |
| 20 | Никита Ч.  | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие уровни сформированности внутренней позиции школьника (таблица № 10).

Таблица 10

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0% |
| 2 | Средний | 8 | 40% |
| 3 | Низкий | 12 | 60% |

Общее количество испытуемых 20 человек.

Таблица 11. Протокол изучения мотивационной готовности старшей группы ДОУ "Солнышко" (диагностическая беседа), (экспериментальная группа). Время исследования - февраль 2009 г.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | Блок 1 заданий | 2 блок заданий | 3 блок | 4 блок | Общий балл |
| 1 | Катя А.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 2 | Павел А.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 3 | Арсений А.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 4 | Лиза А.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 5 | Даша Б.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 2 |
| 6 | Егор Г.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 7 | Лиза Г.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 8 | Кирилл Г.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 9 | Егор Г.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 10 | Наташа Е.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 11 | Саша И.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 2 |
| 12 | Карина К.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 13 | Лена Л.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 14 | Глеб О.  | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 |
| 15 | Серёжа О.  | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 |
| 16 | Лера П.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 17 | Ира П.  | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 18 | Настя Р.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 19 | Настя С.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 20 | Никита Ч.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие уровни сформированности внутренней позиции школьника (таблица №12)

Таблица 12

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 13 | 65% |
| 3 | Низкий | 7 | 35% |

Общее количество испытуемых 20 человек.

Таблица 13. Протокол изучения мотивационной готовности" старшей группы ДОУ "Сказка" (диагностическая беседа), (контрольная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | Блок 1 заданий | 2 блок заданий | 3 блок | 4 блок | Общий балл |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | Уровень |
| 1 | Евгений Б.  |  |  |  |  |  | 3 |
| 2 | Сергей Г.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 3 | Юлия Г.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 4 | Евгений И.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 5 | Женя И.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |
| 6 | Павел К.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 7 | Иван К.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 8 | Денис К.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 9 | Витя К.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 10 | Алёна Л.  | 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | 3 |
| 11 | Кристина Л.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 12.  | Саша Л.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 13 | Станислав Л.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 14 | Сергей Л.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 15 | Настя Р.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 16 | Алёна С.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 17 | Анна Т.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 2 |
| 18 | Саша Т.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 19 | Миша Т.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 20 | Вика Я.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 9 | 2 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие мотивы (Таблица №14)

Таблица 14

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0% |
| 2 | Средний | 6 | 30% |
| 3 | низкий | 14 | 70% |

Таблица 15. Протокол изучения мотивационной готовности" старшей группы ДОУ "Сказка" (диагностическая беседа), (контрольная группа). Время исследования - февраль 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | Блок 1 заданий | 2 блок заданий | 3 блок | 4 блок | Общий балл |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | Уровень |
| 1 | Евгений Б.  |  |  |  |  |  | 3 |
| 2 | Сергей Г.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 3 |
| 3 | Юлия Г.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 4 | Евгений И.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| 5 | Женя И.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 6 | Павел К.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 7 | Иван К.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 8 | Денис К.  | 3 | 3 | 3 | 2 | 12 | 3 |
| 9 | Витя К.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 10 | Алёна Л.  | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 11 | Кристина Л.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 12.  | Саша Л.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 3 |
| 13 | Станислав Л.  | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 |
| 14 | Сергей Л.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 2 |
| 15 | Настя Р.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 16 | Алёна С.  | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 |
| 17 | Анна Т.  | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 |
| 18 | Саша Т.  | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 |
| 19 | Миша Т.  | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 2 |
| 20 | Вика Я.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 2 |

Таблица 16

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | УРОВНИ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ | КОЛИЧЕСТВО ИСПЫТУЕМЫХ В% ОТ 100% |
| 1 | Высокий | 0 | 0% |
| 2 | Средний | 8 | 40% |
| 3 | низкий | 12 | 60% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 17. Методика "Беседа о школе" (Нежнова Т.А.). Протокол выявления уровня сформированности "внутренней позиции школьника" старшей группы ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | 1 (а)  | 1 (б)  | 2 (а)  | 2 (б)  | 3 (а)  | 3 (б)  | 4 (а)  | 4 (б)  | 5 (а)  | 5 (б)  | Сумм. балл |
| 1 | Катя А.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 2 | Павел А.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 3 | Арсений А.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 4 | Лиза А.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 5 | Даша Б.  |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | 2 |
| 6 | Егор Г.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 7 | Лиза Г.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 8 | Кирилл Г.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 9 | Егор Г.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 10 | Наташа Е.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 11 | Саша И.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 12 | Карина К.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 13 | Лена Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 14 | Глеб О.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 15 | Серёжа О.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 16 | Лера П.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 17 | Ира П.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 18 | Настя Р.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 19 | Настя С.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 20 | Никита Ч.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко", мы можем выделить следующие уровни ВПШ (табл. №18).

Таблица 18

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 16 | 80% |
| II | 4 | 20% |
| III | 0 | 0% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 19. Протокол выявления уровня сформированности "внутренней позиции школьника" старшей группы ДОУ "Солнышко" (экспериментальная группа). Время исследования - февраль 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | 1 (а)  | 1 (б)  | 2 (а)  | 2 (б)  | 3 (а)  | 3 (б)  | 4 (а)  | 4 (б)  | 5 (а)  | 5 (б)  | Сумм. балл |
| 1 | Катя А.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 2 | Павел А.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 3 | Арсений А.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 4 | Лиза А.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 5 | Даша Б.  |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | 2 |
| 6 | Егор Г.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 7 | Лиза Г.  | \* |  |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 4 |
| 8 | Кирилл Г.  |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | 1 |
| 9 | Егор Г.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 10 | Наташа Е.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 11 | Саша И.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 12 | Карина К.  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | 5 |
| 13 | Лена Л.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 14 | Глеб О.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 15 | Серёжа О.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 16 | Лера П.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 17 | Ира П.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 18 | Настя Р.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 19 | Настя С.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 20 | Никита Ч.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Солнышко" мы можем выделить следующие уровни ВПШ (табл. № 20).

Таблица 20

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 7 | 35% |
| II | 11 | 55% |
| III | 2 | 10% |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 21. Протокол выявления уровня сформированности "внутренней позиции школьника" старшей группы ДОУ "Сказка" (контрольная группа). Время исследования - декабрь 2008 г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | 1 (а)  | 1 (б)  | 2 (а)  | 2 (б)  | 3 (а)  | 3 (б)  | 4 (а)  | 4 (б)  | 5 (а)  | 5 (б)  | Суммарный балл |
| 1 | Евгений Б.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 2 | Сергей Г.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 3 | Юлия Г.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 4 | Евгений И.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 5 | Женя И.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 6 | Павел К.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 7 | Иван К.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 8 | Денис К.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 9 | Витя К.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 10 | Алёна Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 11 | Кристина Л.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 12 | Саша Л.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 13 | Станислав Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 14 | Сергей Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 15 | Настя Р.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 16 | Алёна С.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 17 | Анна Т.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | 2 |
| 18 | Саша Т.  |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* |  | \* | 1 |
| 19 | Миша Т.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 20 | Вика Я.  |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | 0 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Сказка", мы можем выделить следующие уровни ВПШ (табл. № 22).

Таблица 22

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 12 | 60% |
| II | 8 | 40% |
| III | 0 | 0 |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 23. Протокол выявления уровня сформированности "внутренней позиции школьника" старшей группы ДОУ "Сказка" (контрольная группа). Время исследования - февраль 2009 г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия (сокращённо), имя | 1 (а)  | 1 (б)  | 2 (а)  | 2 (б)  | 3 (а)  | 3 (б)  | 4 (а)  | 4 (б)  | 5 (а)  | 5 (б)  | Суммарный балл |
| 1 | Евгений Б.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 2 | Сергей Г.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 3 | Юлия Г.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 4 | Евгений И.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 5 | Женя И.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 6 | Павел К.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | 1 |
| 7 | Иван К.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 8 | Денис К.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 9 | Витя К.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | 0 |
| 10 | Алёна Л.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | \* |  | 3 |
| 11 | Кристина Л.  | \* |  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | 3 |
| 12 | Саша Л.  |  | \* |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | 1 |
| 13 | Станислав Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 14 | Сергей Л.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 15 | Настя Р.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 16 | Алёна С.  |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | \* |  | 3 |
| 17 | Анна Т.  |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  |  | \* | 2 |
| 18 | Саша Т.  |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* |  | \* | 1 |
| 19 | Миша Т.  |  | \* |  | \* | \* |  |  | \* | \* |  | 2 |
| 20 | Вика Я.  |  | \* |  | \* |  | \* | \* |  | \* |  | 0 |

На основе полученных результатов старшей группы ДОУ "Сказка", мы можем выделить следующие уровни ВПШ (табл. № 24).

Таблица 24

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество испытуемых | Количество испытуемых в% от 100% |
| I | 9 | 45% |
| II | 11 | 55% |
| III | 0 | 0 |

Общее количество испытуемых 20 человек

Таблица 25. Сводная таблица полученных данных

|  |  |
| --- | --- |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| декабрь | Февраль | декабрь | Февраль |
| Мот. Гот.1(мотив)  | Мот. гот.2(уровни)  | ВПШ(этап)  | Мот. Гот 1мотив | Мот. гот.2уровни | ВПШэтап | Мот. Гот.1(мотив)  | Мот. гот.2(уровни)  | ВПШ(этап)  | Мот. Гот.1 | Мот. гот.2 | ВПШ |
| Позн | 2 | 1 | Позн | 2 | 1 | Игр | 3 | 0 | Игр | 3 | 1 |
| Отм | 3 | 1 | Учеб | 2 | 3 | Учеб | 3 | 2 | Учеб | 3 | 2 |
| Отм | 2 | 1 | Учеб | 2 | 2 | Отм | 3 | 1 | Соц | 3 | 1 |
| Учеб | 3 | 1 | Учеб | 2 | 3 | Игр | 3 | 0 | Игр | 3 | 1 |
| Соц | 2 | 2 | Учеб | 2 | 2 | Учеб | 2 | 1 | Учеб | 2 | 2 |
| Игр | 3 | 0 | Игр | 3 | 1 | внеш | 3 | 0 | внеш | 3 | 1 |
| Учеб | 2 | 3 | Учеб | 2 | 4 | Игр | 3 | 2 | Соц | 3 | 2 |
| Игр | 3 | 0 | Соц | 3 | 1 | Позн | 3 | 1 | Позн | 3 | 1 |
| внеш | 3 | 1 | Позн | 3 | 1 | Игр | 3 | 0 | Игр | 3 | 0 |
| Игр | 2 | 2 | Соц | 3 | 3 | Позн | 3 | 2 | Поз | 3 | 3 |
| Игр | 3 | 2 | Соц | 2 | 2 | Отм | 2 | 3 | Учеб | 2 | 3 |
| Позн | 2 | 3 | Учеб | 2 | 5 | Позн | 3 | 1 | Позн | 3 | 1 |
| Учеб | 2 | 2 | Учеб | 2 | 3 | Игр | 2 | 2 | Игр | 3 | 2 |
| Отм | 3 | 1 | Позн | 2 | 1 | Позн | 2 | 2 | Позн | 3 | 2 |
| Игр | 3 | 0 | Соц | 2 | 0 | Игр | 3 | 1 | Отм | 3 | 2 |
| Соц | 2 | 3 | Учеб | 2 | 3 | Соц | 2 | 3 | Соц | 2 | 3 |
| Отм | 3 | 2 | Позн | 2 | 3 | Позн | 2 | 2 | Соц | 2 | 2 |
| Игр | 3 | 1 | Позн | 3 | 2 | внеш | 3 | 1 | внеш | 3 | 1 |
| Игр | 3 | 3 | Отм | 3 | 3 | Соц | 2 | 1 | Соц | 2 | 2 |
| внеш | 3 | 0 | внеш | 3 | 0 | внеш | 2 | 0 | игр | 2 | 0 |

## Приложение 4

Программа занятий, направленных на подготовку детей к успешному школьному обучению.

I. Цель: формирование готовности к школьному обучению.

II. Задачи:

Формирование положительного отношения к школе, мотивы учения;

Развитие познавательных процессов;

Формирование навыков общения и совместной деятельности.

III. Методы и техники.

1. Метод: игра.

2. Техники: для формирования положительного отношения к школе мы выбрали следующие упражнения: "Бег ассоциаций", "Изображение предметов". Для развития памяти, внимания, мышления, воображения: "Пары слов", "Шалтай-болтай", "Собери картинку", "Ищи безостановочно", "Волшебное яйцо", "Маленькие обезьянки", "Бывает - не бывает".

Навыки общения и совместной деятельности предполагается формировать через следующие упражнения: "Бип", "Маленькие обезьянки", "Путаница", "Зеркало".

IV. Форма организации занятия: групповая.

V. Состав группы: мальчики и девочки.

VI. Численность: 20 человек.

VII. Цикл: 10 занятий.

VIII. Частота встреч: каждый день.

IX. Длительность занятия: 30 минут.

X. Программа цикла.

## Занятие № 1

Цель занятия: знакомство психолога с детьми, детей с психологом, детей друг с другом. Развитие навыка работы в парах. Развитие памяти, внимания.

Материалы и оборудование: игрушка, цветные карандаши.

Основная часть.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

Цель: знакомство, развитие умения слушать друг друга.

2. "Четыре стихии"

Цель: развить внимание, связанное с координацией слухового аппарата и двигательного анамуатора.

3. "Запоминай порядок"

Цель: развитие памяти.

Ход: Психолог показывает в руке 6-7 цветных карандашей. Через 20 секунд, убрав их, спрашивает последовательность их расположения.

4. "Попугай"

Цель: развитие навыка работы в парах, умения работать по образцу, развитие внимания, памяти, учить понимать другого человека.

5. Подведение итогов занятия

6. "Ритуал прощания"

## Занятие № 2

Цель занятия: формирование положительного отношения к школе. Развитие навыка работы в парах, группах. Воспитание наблюдательности.

Материалы и оборудование: игрушка-символ, кисточки, краски.

Ход занятия:

"Ритуал приветствия"

"Настроение в цвете"

Цель: развитие воображения, эмоциональный настрой ребенка на работу.

3. "Бег ассоциаций"

Цель: формирование положительного отношения к школе

4. "Изображение предметов"

Цель: воспитание наблюдательности, развитие воображения, умение видеть другого.

5. Физминутка "Ванька-встанька"

Цель: Дать возможность детям отдохнуть. Обучение умению действовать по инструкциям.

6. "Зеркало"

Цель: развитие навыка работы в парах

7. "Настроение в цвете"

Цель: отслеживание эмоционального состояния детей. Психологическая поддержка.

8. Подведение итогов занятия.

9. Ритуал прощания.

## Занятие № 3

Цель занятия: развитие памяти, мышления, навыка совместной деятельности.

Материалы и оборудование: игрушка-символ, краски, кисточки, разрезанные картинки.

Ход занятия:

"Ритуал приветствия"

"Настроение в цвете"

"Пары слов"

Цель: развитие памяти, обучение запоминанию по ассоциации.

4. Физкультминутка "Шалтай-болтай"

Цель: развитие памяти, навыка работы по образцу.

5. "Собери картинку"

Цель: развитие мышления.

6. "Путаница"

Цель: развитие навыка совместной деятельности.

"Настроение в цвете".

Подведение итогов занятия.

Ритуал прощания.

## Занятие № 4

Цель занятия: Развитие навыков общения, воображения, внимания.

Материалы и оборудование: игрушка-символ, кисточки, краски, карандаши, шаблоны яиц

Ход занятия:

"Ритуал приветствия".

"Настроение в цвете".

"Ищи безостановочно".

Цель: развитие внимания.

4. "Волшебное яйцо".

Цель: развитие воображения.

5. "Маленькие обезьянки"

Цель: развитие внимания, навыков общения.

Физминутка "Шалтай-болтай"

"Бывает - не бывает"

Цель: развитие воображения, внимания.

8. "Бип".

Цель: раскрытие групповых отношений, навыков общения.

9. "Настроение в цвете".

10. Подведение итогов занятия.

11. "Ритуал прощания".

## Занятие № 5

Цель занятия: укрепить взаимоотношения детей в группе, поддерживать интерес к занятиям, развивать воображение и коммуникативные навыки, развивать уверенность в поддержке сверстников; доверие к ним, поднять эмоциональный тонус детей.

Материалы и оборудование: игрушка-символ, кисточки, краски, мячик, маски животных, веревка длиной 1,5 метров, лист ватмана, карандаши.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Настроение в цвете.

3. Игра “Ласковое имя”

Цель: укрепить взаимоотношения детей в группе, развивать уверенность в поддержке сверстников; доверие к ним, поднять эмоциональный тонус детей.

Игра “Животные”.

Цель: развивать воображение и коммуникативные навыки.

5. Игра “Прорвись в круг”

Цель: укрепить взаимоотношения детей в группе.

6. Игра “Глухой телефон”.

Цель: поддерживать интерес к занятиям, развивать воображение и коммуникативные навыки.

7. Игра “Енотов круг”.

Цель: развивать воображение и коммуникативные навыки, развивать уверенность в поддержке сверстников.

8. Настроение в цвете.

9. Подведение итогов занятия

10. Ритуал прощания.

## Занятие № 6

Цель занятия: познакомить с основными чувствами и эмоциями человека, развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства, развивать умение слушать сверстников, учить преодолевать негативные переживания, учить самостоятельно принимать решения, уменьшать тревожность.

Материалы и оборудование: бумага, краски, кисточки, ножницы, повязки на глаза, мокрая бумага для рисования (альбомные листы).

Ход занятия:

Ритуал приветствия.

Настроение в цвете.

Беседа о настроении.

Цель: дать представление о понятии "настроение".

4. Игра “На что похоже настроение”.

Цель: учить преодолевать негативные переживания.

5. Игра “Слепой фотограф”.

Цель: учить преодолевать негативные переживания, учить самостоятельно принимать решения, уменьшать тревожность.

6. Игра “Салют”.

Цель: познакомить с основными чувствами и эмоциями человека, развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства

7. Игра “Настроение и походка”.

Цель: развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства, развивать умение слушать сверстников.

8. Этюд “Солнечный зайчик”.

Цель: развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства, развивать умение слушать сверстников, учить преодолевать негативные переживания.

9. Настроение в цвете.

10. Подведение итогов занятия.

11. Ритуал прощания.

## Занятие № 7

Цель занятия: развивать фонематический слух, развивать воображение, память, восприятие, развивать дисциплинированность, организованность, сплоченность.

Материалы и оборудование: бумага, краски, кисточки, аудиокассета “Шум моря”, 2 ленты длиной 1 - 1,5 метра, ножницы, клей, салфетки, ватман, страницы из газет и журналов с буквами.

Ход занятия:

Ритуал приветствия.

Настроение в цвете.

Беседа о стране знаний.

4. Игра “Волны”.

Цель: развивать воображение, память, восприятие, развивать дисциплинированность.

5. Упражнение “Гласные буквы”.

Цель: развивать фонематический слух, развивать дисциплинированность, организованность.

6. Этюд “Минута шалости”.

Цель: учить раскрепощаться, учиться взаимодействовать со сверстниками.

7. Мимическое упражнение.

Цель: развивать воображение, память, восприятие.

8. Настроение в цвете.

9. Подведение итогов занятия.

10. Ритуал прощания.

## Занятие № 8

Цель занятия: развитие слухового внимания и речи, развивать воображение, память, восприятие, развивать дисциплинированность, организованность, сплоченность.

Материалы и оборудование: бумага, краски, кисточки, игрушка-символ.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Настроение в цвете.

3. **Упражнение “Акустики”**

**Цель: развитие воображения, усидчивости, умения слушать.**

4. Игра “Волны”.

Цель: развивать воображение, память, восприятие, развивать дисциплинированность.

5. **Игра “запрещенная буква”**

**Цель: развитие усидчивости, внимания, самоконтроля.**

6. Игра “Салют”.

Цель: познакомить с основными чувствами и эмоциями человека, развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства

7. Мимическое упражнение.

Цель: развивать воображение, память, восприятие.

8. Настроение в цвете.

9. Подведение итогов занятия.

10. Ритуал прощания.

## Занятие № 9

Цель занятия: развитие зрительного внимания и памяти, дисциплинированности, организованности, сплоченности.

Материалы и оборудование: бумага, краски, кисточки, игрушка-символ, мелкие предметы (ластик, карандаш, блокнот, спичка и т.п. /10-15 шт. /)

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Настроение в цвете.

3. **Игра “что изменилось? ”**

**Цель: развитие внимания и памяти.**

4. Игра "Бип".

Цель: раскрытие групповых отношений, навыков общения.

5. Физкультминутка "Шалтай-болтай"

Цель: развитие памяти, навыка работы по образцу.

6. "Собери картинку"

Цель: развитие мышления.

7. Мимическое упражнение.

Цель: развивать воображение, память, восприятие.

8. Настроение в цвете.

9. Подведение итогов занятия.

10. Ритуал прощания.

## Занятие № 10

Цель занятия: развитие мышления, развитие зрительного внимания и памяти, дисциплинированности, организованности, сплоченности, развитие коммуникативных навыков.

Материалы и оборудование: бумага, краски, кисточки, игрушка-символ, игрушки, принесённые детьми

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Настроение в цвете.

3. **Игра “лишняя игрушка”**

**Цель: развитие внимания, мышления.**

4. Игра “согласованные действия”

Цель: развитие коммуникативных навыков.

5. Этюд “Минута шалости”.

Цель: учить раскрепощаться, учиться взаимодействовать со сверстниками.

6. **Игра “найди предмет”**

**Цель: развитие внимания, мышления.**

7. Мимическое упражнение.

Цель: развивать воображение, память, восприятие.

8. Настроение в цвете.

9. Подведение итогов занятия.

10. Ритуал прощания.

## Приложение 5

## Ритуал приветствия

Цель: знакомство, развитие умения слушать друг друга.

Ход: психолог выбирает предмет (игрушку), показывает его детям и говорит, что этот предмет будет символом нашей группы, он будет нам во всем помогать. Сегодня он поможет нам познакомиться друг с другом. Желательно чтобы дети сидели в кругу. Психолог держит предмет и рассказывает детям о себе, затем передает символ рядом сидящему ребенку, он тоже рассказывает все, что считает нужным, о себе и так далее по кругу. Когда знакомство закончится, дети вместе с психологом выбирают место, где будет находиться их символ.

Затем все договариваются, что прежде, чем начать занятие, они будут брать друг друга за руки в кругу, а в центре стоит символ. И каждый по очереди желает всем что-нибудь хорошее. Это и будет являться ритуалом приветствия во всех занятиях.

## "Четыре стихии"

Цель: развить внимание, связанное с координацией слухового аппарата и двигательного анамуатора.

Ход: Играющие сидят в кругу, ведущий договаривается с ними, если он скажет слово "земля", все должны опустить руки вниз, если слово "вода" - руки вперед, "воздух" - руки вверх, "огонь" - вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибается, выходит из круга. Победителю все дети аплодируют.

## "Запоминай порядок"

Цель: развитие памяти.

Ход: Психолог показывает в руке 6-7 цветных карандашей. Через 20 секунд, убрав их, спрашивает последовательность их расположения.

## "Попугай"

Цель: развитие навыка работы в парах, умения работать по образцу, развитие внимания, памяти, учить понимать другого человека.

Ход: Психолог демонстрирует упражнение с кем-то из ребят. Он просит ребенка, например, назвать любое время суток, рассказать о событиях лета, о себе. Психолог играет роль попугая, стараясь подхватить интоннацию ребенка, повторить его голос. Дети разбиваются по парам, играют, отражая мимику, жесты, внимательно наблюдая за партнером.

## "Ритуал прощания"

Дети, вместе с психологом садятся в кругу и, передавая символ друг другу, прощаются со всеми.

## "Настроение в цвете"

Цель: развитие воображения, эмоциональный настрой ребенка на работу.

Ход: Детям предлагается красками нарисовать свое настроение на листе бумаги. Затем психолог предлагает поддержать тех, у кого настроение плохое. Дети делают это с символом в руках.

## "Бег ассоциаций"

Цель: формирование положительного отношения к школе

Ход: Дети делятся на 2 группы. Психолог задает вопрос: "Какие слова приходят на ум, когда я говорю слово "школа"?

Каждая группа отвечает. Затем дети беседуют. В обсуждении идет поиск интересных, приятных не только игровых, но и учебных моментов в понятии "школа".

## "Изображение предметов"

Цель: воспитание наблюдательности, развитие воображения, умение видеть другого.

Ход: Ребенок мимикой, жестами изображает предмет, остальные дети его отгадывают. Кто отгадал - становится ведущим.

## Физминутка "Ванька-встанька"

Цель: Дать возможность детям отдохнуть. Обучение умению действовать по инструкциям.

Ход:

Отдых наш физкультминутка

Занимай свои места:

Раз - присели, два - привстали.

Руки к верху все подняли.

Сели, встали, сели, встали

Ванькой-встанькой словно стали,

А потом пустились вскачь,

Будто мой упругий мяч.

## "Зеркало"

Цель: развитие навыка работы в парах

Ход: Дети разбиваются по парам. Встают лицом к лицу, смотрят друг на друга и повторяют движения.

## "Пары слов"

Цель развитие памяти. Обучение запоминанию по ассоциации.

Ход: Детям нужно запомнить вторые слова из пары слов: кошка - молоко, булка - масло, мальчик - машина, зима - гора, стол - пирог, зубы - щетка, река - мост.

Затем психолог говорит первое слово из пары, а дети второе слово. Психолог объясняет, как можно легче запомнить, если установить взаимосвязь между словами.

## Физкультминутка "Шалтай-болтай"

Цель: развитие памяти, навыка работы по образцу.

Ход: Дети поворачивают туловище вправо, влево, руки

свободно болтаются как у тряпочной куклы на слова

"свалился во сне" резко наклоняют корпус тела вниз.

Психолог показывает пример, дети повторяют.

"Шалтай-болтай

сидел на стене

Шалтай-болтай

Свалился во сне"

## "Собери картинку"

Цель: развитие мышления.

Ход: Каждому ребенку выдаются детали от разрезанной картинки. Дети собирают, психолог при необходимости помогает.

Второе задание усложняется. Можно внести элемент соревнования. Возможно совместное собирание картинки.

## "Путаница"

Цель: развитие навыка совместной деятельности.

Ход: Выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки в кругу, не разжимая рук начинают запутываться - кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий "распутывает", не разжимая детей.

## "Ищи безостановочно"

Цель: развитие внимания.

Ход: В течение 10-15 сек. Увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (размера, формы).

## "Волшебное яйцо"

Цель: развитие воображения.

Ход: каждому ребенку дается шаблон в виде яйца, который обводится на листе бумаги. Затем детям предлагается дорисовать овал, так, чтобы получился новый предмет. В конце занятия можно организовать выставку рисунков.

Если предложить ребенку дорисовать несколько овалов, так чтобы получились разные предметы, то это будет способствовать развитию гибкости и беглости мышления.

## "Маленькие обезьянки"

Цель: развитие внимания, навыков общения.

Ход: каждый из стоящих в ряду детей (3-6 чел) принимает какую-то позу. Один из играющих, поглядев на них 40-50 сек., копирует позу каждого, а остальные стоят спокойно.

## "Бывает - не бывает"

Цель: развитие воображения, внимания.

Ход: Психолог говорит предложения. Если это бывает - дети хлопают в ладоши, не бывает - топают ногами.

"Волк бродит по лесу. Волк сидит на дереве. В кастрюле чашка варится. Кошка по крыше гуляет. Собака по небу плывет. Девочка ласкает собаку. Домик девочку рисует".

## "Бип"

Цель: раскрытие групповых отношений, навыков общения.

Ход: Дети сидят на стульях. Входящий с закрытыми глазами ходит по кругу, садится на колени к детям и угадывает на ком сидит. Если угадал правильно, то кого назвали, говорит "Бип".

## Игра “Ласковое имя”

Цель: укрепить взаимоотношения детей в группе, развивать уверенность в поддержке сверстников; доверие к ним, поднять эмоциональный тонус детей.

Инструкции: “Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, называет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запомнить, кто к каждому из вас бросил мячик. Когда все дети назовут ласковые имена, мячик пойдет в обратную сторону. Нужно постараться не перепутать и бросить мяч тому, кто в первый раз бросил вам, а, кроме того, произнести его ласковое имя”.

## Игра “Животные”

Цель: развивать воображение и коммуникативные навыки.

Ведущий предлагает детям изобразить кого-либо из животных (шустрому ребенку - медведя; медлительному - зайца, белку; трусливому - тигра, волка, льва…).

## Игра “Прорвись в круг”

Цель: укрепить взаимоотношения детей в группе.

Ребенка, испытывающего небольшие трудности в общении со сверстниками, отведите в сторону. Остальные дети встают в круг, крепко взявшись за руки. Ребенок должен разбежаться, прорвать круг и проникнуть в него.

## Игра “Глухой телефон”

Цель: поддерживать интерес к занятиям, развивать воображение и коммуникативные навыки.

Дети сидят в кругу. Ведущий спрашивает, кто хочет, чтобы с него начали. Ведущий говорит на ухо любое слово начинающему, а тот передает следующему и т.д. Последний говорит слово вслух, сравнивают с первоначальным.

## Игра “Енотов круг”

Цель: развивать воображение и коммуникативные навыки, развивать уверенность в поддержке сверстников.

Дети становятся в круг, взяв друг друга за руки крепко. Веревку длиной 1,5 метра завязываем в круг. Ведущий одевает круг через плечо. За определенное время, не расцепляя рук, продеть веревочный круг через каждого участника. Можно использовать одновременно два круга (друг за другом или навстречу друг другу).

## Беседа о настроении

Цель: дать представление о понятии "настроение".

“Ребята, все мы разные. У нас разные прически, глаза, рост… Но в чем-то мы все похожи. Когда весело, мы улыбаемся, когда очень грустно, тревожно, то можем заплакать… Знаете, как называется состояние людей, когда им весело или грустно, тревожно или спокойно? Это настроение. Настроение - это то, на какое эмоциональное состояние внутри себя человек настроен. Основные чувства и эмоции: радость, грусть, страх, гнев, тревога, удивление. Как можно повысить настроение? ” Дети по кругу предлагают свои способы. (Например: сделать доброе дело, поговорить с другом, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картинку и т.д.).

## Игра “На что похоже настроение”

Цель: учить преодолевать негативные переживания.

Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: “Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое? ” Ведущий обобщает - какое сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.п.

## Игра “Слепой фотограф”

Цель: учить преодолевать негативные переживания, учить самостоятельно принимать решения, уменьшать тревожность.

В парах, один с закрытыми глазами, другой его водит, помогая познавать мир по-новому. Через несколько минут меняется ролями. Обсуждение: “Что чувствовали? Кем понравилось быть - “слепым” или “фотографом”?

## Игра “Салют”

Цель: познакомить с основными чувствами и эмоциями человека, развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства.

Детям предлагается выбрать по своему вкусу несколько цветных листочков бумаги, затем мелко нарезать их. После этого каждый ребенок подбрасывает вверх свои кусочки - изображает свой салют, а остальные ему хлопают. Обсуждается, какой салют оказался красивым и почему. Потом ведущий переводит обсуждение на чувства, которые дети испытывают, когда показывают салют.

## Игра “Настроение и походка”

Цель: развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства, развивать умение слушать сверстников.

Ведущий показывает движения и просит изобразить настроение: “Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдемся, как маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкрадемся, как кошка к птичке. Побежим навстречу маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее”.

## Этюд “Солнечный зайчик”

Цель: развивать умение понимать и передавать свои эмоции и чувства, развивать умение слушать сверстников, учить преодолевать негативные переживания.

Дети сидят в кругу. Ведущий говорит: “Солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Заройте их. Он побежал дальше по лицу. Нежно погладьте его ладонями: на лбу, носу, ротике, щечках, подбородке, аккуратно поглаживайте. Чтобы не спугнуть, голову, шею, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот - погладьте его там. Он не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте и подружитесь с ним. Улыбнитесь ему”. Далее, ведущий говорит с детьми об изменении их самочувствия во время выполнения этюда, объясняет им, почему у них изменилось настроение.

## Беседа о стране знаний

“Сегодня мы будем путешествовать по волшебной стране знаний. Мы узнаем много нового и интересного. Но только уговор, во время путешествия мы не ссоримся и помогаем друг другу. Договорились? Итак, сегодня мы отправляемся … ой, а куда же мы отправляемся сегодня? Вот память-то. У меня здесь записано (достает лист бумаги) - загадки о море, реке. ” (Например: “Течет, течет - не вытечет, бежит, бежит - не выбежит” и т.д.) Дети отгадывают, и включается аудиокассета “Шум моря”. “Послушайте, как ласково шумит море. Хотелось бы вам отправиться в плавание? (Да) Тогда давайте произнесем волшебные слова”.

Волшебное стихотворение. Сива, ива, дуба, клен, шуга-юга, кон.

Дети оказались на корабле (корабль может быть нарисованным или же сложенным из кубиков).

## Игра “Волны”

Цель: развивать воображение, память, восприятие, развивать дисциплинированность.

Ведущий называет по очереди то или иное чувство и предлагает превратиться в морские волны и с помощью лент показать: волны радости, волны гнева, волны страха и пр.

## Упражнение “Гласные буквы”

Цель: развивать фонематический слух, развивать дисциплинированность, организованность.

Дети вырезывают гласные буквы и наклеивают их на ватман, на котором изображен дом с красной крышей. Каждая буква заселяется в свою “квартиру”: а-я, о-ё, у-ю, и-ы, э-е.

## Этюд “Минута шалости”

Цель: учить раскрепощаться, учиться взаимодействовать со сверстниками.

Все дети превращаются в пушистых озорных котят, которые бегают, прыгают, кувыркаются, щурятся на солнышке от удовольствия.

## Мимическое упражнение

Цель: развивать воображение, память, восприятие.

Ведущий предлагает детям:

Нахмуриться, как: осенняя туча, рассерженный человек;

Разозлиться, как: голодный волк, злая волшебница;

Испугаться, как: заяц, увидевший волка, птенец, упавший из гнезда;

Улыбнуться, как: кот на солнышко, хитрая лиса.

## ****Упражнение “Акустики”****

**Цель: развитие воображения, усидчивости, умения слушать.**

Дети сидят в кругу. Ведущий предлагает на 1 мин. закрыть глаза и внимательно послушать, что происходит за окном, потом послушать, что происходит в классе, потом - за дверью. После выполнения каждого задания, дети открывают глаза и рассказывают, что слышали. Перед началом выполнения упражнения рассказывается сказка: “На далекой планете живут очень интересные существа - Ухастики. Тело их похоже на одно большое ухо. У них нет глаз и обо всем происходящем они узнают через слух. ”.

## ****Игра “запрещенная буква”****

**Цель: развитие усидчивости, внимания, самоконтроля.**

В этой игре каждому придется следить за самим собой, чтобы не проговориться.

А проговориться не мудрено, как мы в этом сейчас убедимся.

Одного из участников игры назначают водящим. Поочередно обращаясь к играющим, водящий каждому задает какой-нибудь несложный вопрос, требуя на него немедленного ответа. Например: "Сколько тебе лет? ", "С кем ты сидишь на парте? ", "Какое ты любишь варенье? " и т.п. Тот, к кому обращен вопрос, должен тотчас же дать любой ответ, но, не употребляя в своей фразе буквы, которая по уговору объявлена запрещенной. Предположим, что запрещенной объявлена буква "А". Разумеется, водящий постарается подыскать каверзные вопросы, отвечая на которые обойтись без буквы "А" было бы затруднительно. "Как тебя зовут? " - спросит он, скажем, товарища, которого зовут Ваня. Ясно, что тот не может назвать своего имени. Придется ему отделаться шуткой. "Не могу вспомнить!" - ответит он, находчиво обходя приготовленную для него ловушку. Тогда водящий с таким же неожиданным вопросом обратится к другому участнику игры.

Игра ведется в быстром темпе, долго раздумывать не разрешается. Замешкался, не ответил сразу или же, растерявшись, употребил в своем ответе запрещенную букву, становись на место водящего и задавай вопросы. Победителями мы будем считать тех, кто ни разу не попал в ловушку и давал быстрые, находчивые ответы.

## ****Игра “что изменилось?”****

**Цель: развитие внимания и памяти.**

Игра проводится так. Мелкие предметы (ластик, карандаш, блокнот, спичка и т.п. в количестве 10-15 штук) раскладывают на столе и накрывают газетой. Кто первый желает проверить свою наблюдательность, пожалуйста, просим к столу! Ему предлагают в течение 30 секунд (считают до 30) ознакомиться с расположением предметов; потом он должен повернуться спиной к столу, а в это время три или четыре предмета перекладывают на другие места. Снова 30 секунд дается на осмотр предметов, после чего опять накрывают их газетным листом. Теперь спросим играющего: что изменилось в расположении предметов, какие из них были переложены?

Не думайте, что ответить на этот вопрос всегда будет легко! Ответы оцениваются в очках. За каждый правильно указанный предмет играющему засчитывается в выигрыш 1 очко, но зато и за каждую ошибку 1 очко снимается из числа выигранных. Ошибкой считается, когда назван предмет, который не перекладывался на другое место.

Перемешаем свою "коллекцию", разложив предметы в другом порядке, и позовем к столу другого участника игры. Так один за другим пройдут испытание все участники команды.

Условия игры для всех должны быть одинаковые: если для первого играющего меняли местами четыре предмета, то и для остальных перекладывают столько же.

В этом случае лучший результат - 4 выигранных очка. Всех, кто пройдет испытание с таким результатом, будем считать победителями в игре.

## ****Игра “лишняя игрушка”****

**Цель: развитие внимания, мышления.**

Дети приносят с собой игрушки из дома. Группа ребят делится на две подгруппы. Первая подгруппа на 2-3 минуты выходит из комнаты. Вторая подгруппа отбирает 3 игрушки из тех, что принесены. При этом две игрушки должны быть “из одного класса”, а третья - из другого. Например, с куклой и зайчиком кладут мячик.

Входит первая группа и, посовещавшись, берет “лишнюю игрушку” - ту, которая, по их мнению, “не подходит”. Так, в данном примере “лишняя игрушка” - это мячик (кукла и зайка - живые, а мячик - нет).

Если ребята легко справляются с тремя игрушками, их число можно увеличить до 4-5, но не более 7-ми.

## Игра “согласованные действия”

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Дети разбиваются на пары. Им предлагается показать парные действия:

пилка дров;

гребля в лодке;

перемотка ниток;

перетягивание каната;

передача хрустального стакана;

парный танец.

**Игра “найди предмет”**

**Цель: развитие внимания, мышления.**

Выбирают ведущего. Показывают ему предмет. Он на 2 мин. выходит из комнаты. Предмет прячут. Задача ведущего, задавая вопросы, найти предмет. Но вопросы он должен задавать особым образом: “Здравствуйте, скажите, пожалуйста, уважаемый, где лежит. .? ”. Если вопрос задается другим способом, ему не отвечают.