

**В.И. Долгова**  
**Г.Ю. Гольева**  
**Н.В. Крыжановская**

**ИННОВАЦИОННЫЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Москва - 2015**

УДК 151.8:372  
ББК 88.834.01:74.100  
Д 64

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, г. Самара  
доктор психологических наук, профессор, О.А. Овчарова, г. Курган

Д 64

Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании: монография. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 172 с.

ISBN 978-5-00086-512-5

В работе показана реализация инновационных психолого-педагогических технологий в дошкольном образовании на примере трех конкретных инновационных процессов:

- формирование познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста;
- коррекция ситуативной тревожности старших дошкольников.

Раскрыты такие инновационные психолого-педагогические технологии, как построение «Дерева целей», моделирование и проектирование программ психолого-педагогического взаимодействия, их апробация и доказательство успешности, подтверждаемое методами математической статистики с помощью t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона, T-критерия Вилкоксона.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

Издание подготовлено в рамках научно-исследовательской работы «Психологическое сопровождение инновационной деятельности в образовании»

УДК 151.8:372  
ББК 88.834.01:74.100  
ISBN 978-5-00086-512-5

© Долгова В.И., 2015  
© Гольева Г.Ю., 2015  
© Крыжановская Н.В., 2015

## Содержание

<b>Раздел I. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших дошкольников.....</b>	<b>5</b>
1. Коррекция ситуативной тревожности у старших дошкольников как психолого-педагогическая проблема.....	9
1.1. Понятие тревожности в зарубежных и отечественных теоретических исследованиях.....	9
1.2. Особенности проявления ситуативной тревожности у старших дошкольников.....	16
1.3. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.....	23
2. Организация опытно-экспериментального исследования проблемы ситуативной тревожности старших дошкольников.....	31
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	31
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	38
3. Анализ результатов работ опытно-экспериментального исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.....	43
3.1. Организация проведения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников.....	43
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента..	51
3.3. Рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников для родителей и воспитателей.....	63
Заключение.....	70
Список литературы.....	76

<b>Раздел II. Психолого-педагогические условия формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.....</b>	<b>82</b>
1. Формирование познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема.....	<b>85</b>
1.1. Понятие познавательной мотивации в психолого-педагогической литературе.....	<b>85</b>
1.2. Особенности познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.....	<b>97</b>
1.3. Модель психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста.....	<b>105</b>
2. Опытное-экспериментальное исследование формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.....	<b>126</b>
2.1. Этапы, методы и методики экспериментальной работы.....	<b>126</b>
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	<b>136</b>
3. Опытное-экспериментальное исследование формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.....	<b>142</b>
3.1. Программа формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.....	<b>142</b>
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования формирования познавательной мотивации дошкольников.....	<b>148</b>
3.3. Рекомендации педагогам и родителям старших дошкольников.....	<b>154</b>
Заключение.....	<b>161</b>
Список литературы.....	<b>165</b>

## **Раздел I.**

### **Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших дошкольников**

Среди наиболее актуальных проблем современной психологии, одно из главных мест занимает состояние тревоги и связанное с ним понятие тревожности. Тревожность – определяется, как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения.

В настоящее время не существует единой точки зрения на причины, лежащие в основе формирования данного явления. Согласно работам представителей динамического подхода и отечественных психологов, истоки тревожности, как устойчивого свойства личности, лежат в детстве индивида. Решающим периодом, по мнению Л.И. Божович, А.В. Захаровой, А.М. Прихожана, является дошкольный возраст. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования и развития множества качеств и свойств личности ребенка.

Основываясь на результатах современных исследований, можно говорить о сильной зависимости между нарушениями психологического здоровья и учебной успешности детей. Нарушениям психологического здоровья соответствует выраженное повышение тревожности, которое может привести к существенному снижению внимания, в особенности произвольного. Учащиеся с наличием выраженных страхов будут, как правило, пребывать в состоянии постоянного напряжения, что обусловит повышенную

утомляемость и снижение работоспособности. У дошкольников с деструктивной агрессивностью и социальными страхами при поступлении в школу могут наблюдаться трудности при ответах у доски, в межличностном общении.

Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Если же они сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, незнании ими психических особенностей ребёнка, наличии у них самих страхов, конфликтных отношений в семье. К сожалению, в большинстве случаев страхи возникают по вине самих родителей, и идея разработанной нами программы – предупредить возможность проявления страхов и тревожности и устранить проблемы у детей уже имеющих нарушения, вызванных семейными неурядицами, душевной чёрствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто родительской невнимательностью. Не последнюю роль в воспитании детей играют и специалисты образовательного дошкольного учреждения, в которое попадает ребёнок. В силах педагога, психолога – создание благоприятного психологического климата в группе, формирование у ребёнка чувства защищённости, уверенности в себе, адекватной самооценки. По данным психологических исследований, у большинства детей детских садов имеются нарушения психологического здоровья. Актуальной становится проблема по коррекции страхов и тревожности у детей именно дошкольного возраста.

**Цель работы:** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников.

**Объект исследования:** ситуативная тревожность у старших дошкольников.

**Предмет исследования:** психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у старших дошкольников.

**Гипотеза:** предполагаем, что ситуативную тревожность старших дошкольников можно снизить с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции.

**Задачи исследования:**

1. Изучить понятие тревоги, тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Изучить особенности проявления ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить модель психолого-педагогической коррекции.
4. Определить этапы, методы и методики исследования тревожности старших дошкольников.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего исследования.
6. Осуществить организацию и проведение программы психолого-педагогической коррекции.
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
8. Разработать рекомендации по коррекции тревожности для родителей и воспитателей старших дошкольников.

9. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

**Методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, синтез, целеполагание, моделирование.

2. Экспериментальные: констатирующий и формирующий, эксперимент, тестирование, проективные методы.

Методики исследования:

— методика Р.Тэмпл, М.Дорки «Детский тест тревожности»;

—методика М.Люшера «Восьмицветный тест»;

—проективная методика «Несуществующее животное».

3. Методы математической статистики по критерию Т. Вилкоксона, для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

**База исследования:**

Экспериментальная работа проводилась в МБДОУ ЦРР Д/С №308 Калининского района г. Челябинска. В исследовании принимало участие 30 испытуемых в возрасте от шести до семи лет.



# **1. Коррекция ситуативной тревожности старших дошкольников как психолого-педагогическая проблема**

## **1.1. Понятие тревожности в зарубежных и отечественных теоретических исследованиях**

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому в английском языке термином «anxiety», что переводится на русский как «беспокойство», «тревога».

В психологическом словаре дано следующее определение тревожности: это - индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [10, с.315].

Проблема тревожности как собственно психологическая была впервые поставлена и подвергалась специальному рассмотрению в трудах З. Фрейда. Прежде всего, необходимо отметить, что взгляды Фрейда в отношении тревожности и страха близки к философской традиции, берущей свое начало от С. Кьеркегора. Они признавали необходимость разграничения страха и тревоги, считая, что страх – реакция на конкретную, известную опасность, в то время как тревожность – на опасность, не определяемую и не известную.

3. Фрейд определял тревожность как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом опасности [48, с.151].

Содержание тревожности – переживание неопределенности и чувство беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями, прежде всего усилением сердцебиения; осознанием этого переживания.

Первоначально З. Фрейд утверждал, что возможно существование и бессознательной тревожности, однако затем он пришел к выводу, что тревожность - состояние, которое переживается сознательно и сопровождается возрастанием умения обращаться с опасностью (с помощью борьбы или бегства).

З. Фрейд считал, что тревожность возникает вследствие задержки подавленной энергии, однако в дальнейшем он пересмотрел свою точку зрения и пришел к выводу, что, напротив, тревожность вызывает подавление, а не является его результатом. Тревожность является повторением в наших фантазиях ситуаций, связанных с испытанными в прошлом опыте переживаниями беспомощности. Пробразом таких ситуаций является травма рождения [Прихожан].

У А. Адлера в основе конфликта личности, в основе неврозов и тревожности лежит противоречие между «хотеть» (воли к могуществу) и «мочь» (неполноценность), вытекающие из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет все дальнейшее развитие личности [58, с.240].

В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими

влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления

С. Салливен так же, как и К. Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится центральной потребностью и определяющей силой его поведения [19, с.37].

Основной конфликт личности и основную тревогу К. Роджерс выводит из соотношения двух систем личности – сознательной и бессознательной. Если между этими системами имеется полное согласие, то у человека хорошее настроение, он удовлетворен собой, спокоен. И, наоборот, при нарушении согласованности между двумя системами возникают различного рода переживания, беспокойства и тревога [19, с.40].

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [48, с. 39].

По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях»[19, с. 50].

С.С. Степанова определяет «тревожность как переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи»[28, с.16].

Л.А. Китаев-Смык, в свою очередь, отмечает, что «широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожность характера» и ситуационная тревожность, предложенная Ч.Д. Спилбергом» [42, с.71].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [54].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов

в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

Тревожность – как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [48, с.53].

Проблема тревожности имеет и другой аспект, психофизиологический. Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – «стресса». Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в лабораторных условиях.

Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека.

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации» [23, с.36].

При всех различиях в толковании понимания «стресса», все авторы сходятся в том, что стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно

потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность – состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важный факт: во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями [48, с.46].

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим в исследованиях И.П. Павлова, который обнаружил, что нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы [45, с.68].

Структурные изменения личности формируются не сразу, а постепенно, по мере закрепления отрицательных установок, тенденций воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги. Другими словами, «при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию этого состояния. Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности – тревожностью [9, с.59].

А.М. Прихожан отмечает, что «тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в состоянии страхов, характере «возрастных пиков» тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие»[48, с.61].

А.И. Захаров считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем другие взрослые сверстники)» [23,с.48].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме тревожности, мы пришли к выводу о том, что «тревожность» - это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству. Впервые тревожность, как психологическая проблема начала изучаться З. Фрейдом. Тревога – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствие грозящей опасности. В отличие от страха, как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога - переживание неопределенной угрозы. Согласно другой точке зрения, страх испытывается при «витальной» угрозе (целостности и существованию человека как живого существа, а тревога – при угрозе социальной (личности, представлению о себе, потребностям Я, межличностным отношениям, положению в обществе). Тревожность следует рассматривать дифференцированно: как «тревожность характера» и ситуационная тревожность.

## **1.2. Особенности проявления тревожности у старших дошкольников**

В отечественной и зарубежной психологической литературе большое внимание уделяется исследованию возрастных особенностей проявления состояния тревожности и их специфическим проявлениям.

Все что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство



страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей - не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи [66, с.41].

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание) [66, с.43].

В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает, что-то не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность [41, с.69].

Воспитание по типу гиперопеки, может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности.

Например, существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог [28, с.91].

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один

фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств, при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и т. д. [66, с.45]

Помимо перечисленных факторов, страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем [66, с.50].

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок

опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом.

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них – все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры [66, с. 52].

Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В дошкольном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это зависит от того, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. И чем старше дети, тем заметнее эта разница. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых «опасных людей» – пьяниц, хулиганов и т.д. Мальчики же, боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д. [48, с.65].

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для

которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным [66, с.52].

Тем не менее, у детей старшего дошкольного и дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации [48, с.65].

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их разделяют на субъективные и объективные причины. К субъективным относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации; утомление; беспокойство по поводу здоровья; нарушения психики. Главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской

любви. Неудовлетворение потребности ребенка в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами. Высокую вероятность возникновения тревожности у ребенка видят в воспитании по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание) [66, с.70].

Еще один момент, связанный с характером взаимоотношений ребенка с родителями определяется тем, что дети в возрасте 5-7 лет стараются идентифицировать себя с родителем того же, что и он, пола. Идентификация себя с полом родителей представляет собой одно из выражений процесса социализации – приобретения навыков групповых отношений как определенной стадии формирования личности. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, у ребенка может быть искаженным образ пола, что, в свою очередь, провоцирует развитие тревожности [48, с.68].

Таким образом, дошкольники, испытывающие состояние тревожности отличаются не уверенностью в себе, неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей – не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носит защитный

характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи. Тревожный ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. У детей старшего дошкольного и дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

### **1.3. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников**

Моделирование в последнее время находит большое применение в различных областях науки и практики. В психолого-педагогических исследованиях моделирование также применяется достаточно широко. Этот метод наиболее полно излагается в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского и др.

Современные исследователи дают такое определение модели – это некоторый материальный или мысленно представляемый объект или явление, которое является упрощенной версией моделируемого явления и в достаточной мере повторяет свойства, существенные для целей конкретного моделирования.

Модель служит для графического и аналитического описания рассматриваемого процесса. Выделяют три основных достоинства, при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость.

В.И. Долгова определяет модель (в широком смысле) – как упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования [17].

Моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирования и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки.

Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Моделирование в теоретическом исследовании служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную компоновку, т.е. моделирует потребное состояние изучаемой системы. Особым видом моделирования, основанного на идеализации, Е.В. Зинько предлагает считать мысленный эксперимент. В таком эксперименте человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно, то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании [35, с.186].



Е.К. Любова считает принятым, что моделирование - это метод исследования объектов познания на их моделях. Модель в переводе с французского означает - мера, образец, норма; в логике и методологии науки - аналог, схема, структура, знаковая система определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образований.

Построение модели является своего рода абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве важного средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания конкретной действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании.

Характер модели определяется на основании следующих признаков: структурированности на основе определенных методологических принципов; внутренней интерпретируемости компонентов и их связей; семантической компактности, позволяющей удерживать модель в памяти без опоры на внешние дополнительные средства фиксации; взаимосвязи и взаимозависимости входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них приводит к потере целостной информации о ней.

Ценность модели заключается в том, что она обладает определенными свойствами:

- адекватность, т.е. степень соответствия между изучаемым объектом и формируемой на его основе моделью;

- динамичность, т.е. ее воспроизводительность, с помощью которой можно было бы достигнуть непрерывного отражения происходящих изменений в обществе.

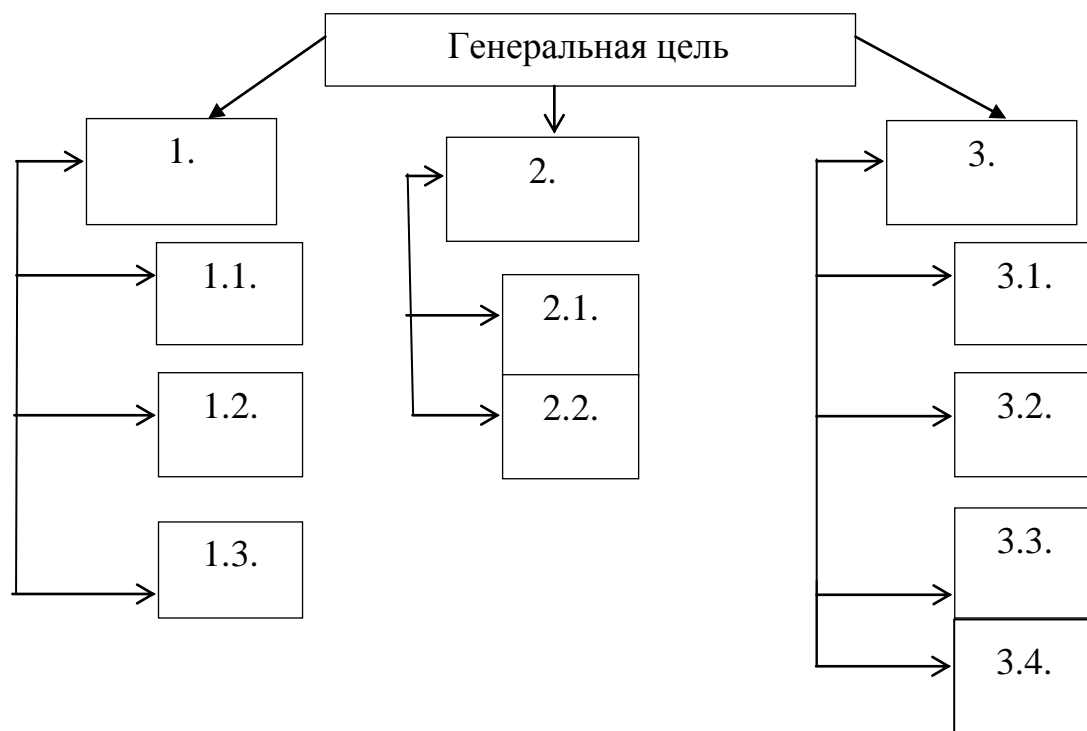


Рисунок 1 - «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников

Первым этапом процесса моделирования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников – является целеполагание. Основой целеполагания является этап построения «дерева целей». Метод «дерево целей» основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые

характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [18, с.35]

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников.

1. Обосновать коррекцию ситуативной тревожности у старших дошкольников как психолого-педагогическую проблему

1.1. Изучить феномен ситуативной тревожности у старших дошкольников в теоретических исследованиях.

1.2. Раскрыть особенности проявления ситуативной тревожности у старших дошкольников.

1.3. Сконструировать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников.

2. Описать организацию опытно-экспериментального исследования проблемы ситуативной тревожности у старших дошкольников.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования

2.2. Охарактеризовать выборку и провести анализ результатов констатирующего эксперимента.

3. Проанализировать результаты работ опытно-экспериментального исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.1. Осуществить организацию проведения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников.

3.2. Провести анализ результатов формирующего эксперимента.

3.3. Разработать рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников для родителей и воспитателей.

3.4. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Спроектированная нами модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников представлена следующими структурными компонентами: целевой (определение целей и задач психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); диагностический (проведение диагностического исследования по проблеме исследования); коррекционный (разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); аналитический (оценка эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников).

Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает снижение ситуативной тревожности у старших дошкольников.

Диагностический компонент представляет собой диагностику уровней ситуативной тревожности старших дошкольников.

Коррекционный компонент представляет собой набор коррекционных мероприятий направленных на снижение ситуативной тревожности старших дошкольников.

Аналитический компонент представляет собой повторную диагностику уровня тревожности старших дошкольников, с целью проверки эффективности проведенной нами программы психолого-педагогической коррекции.

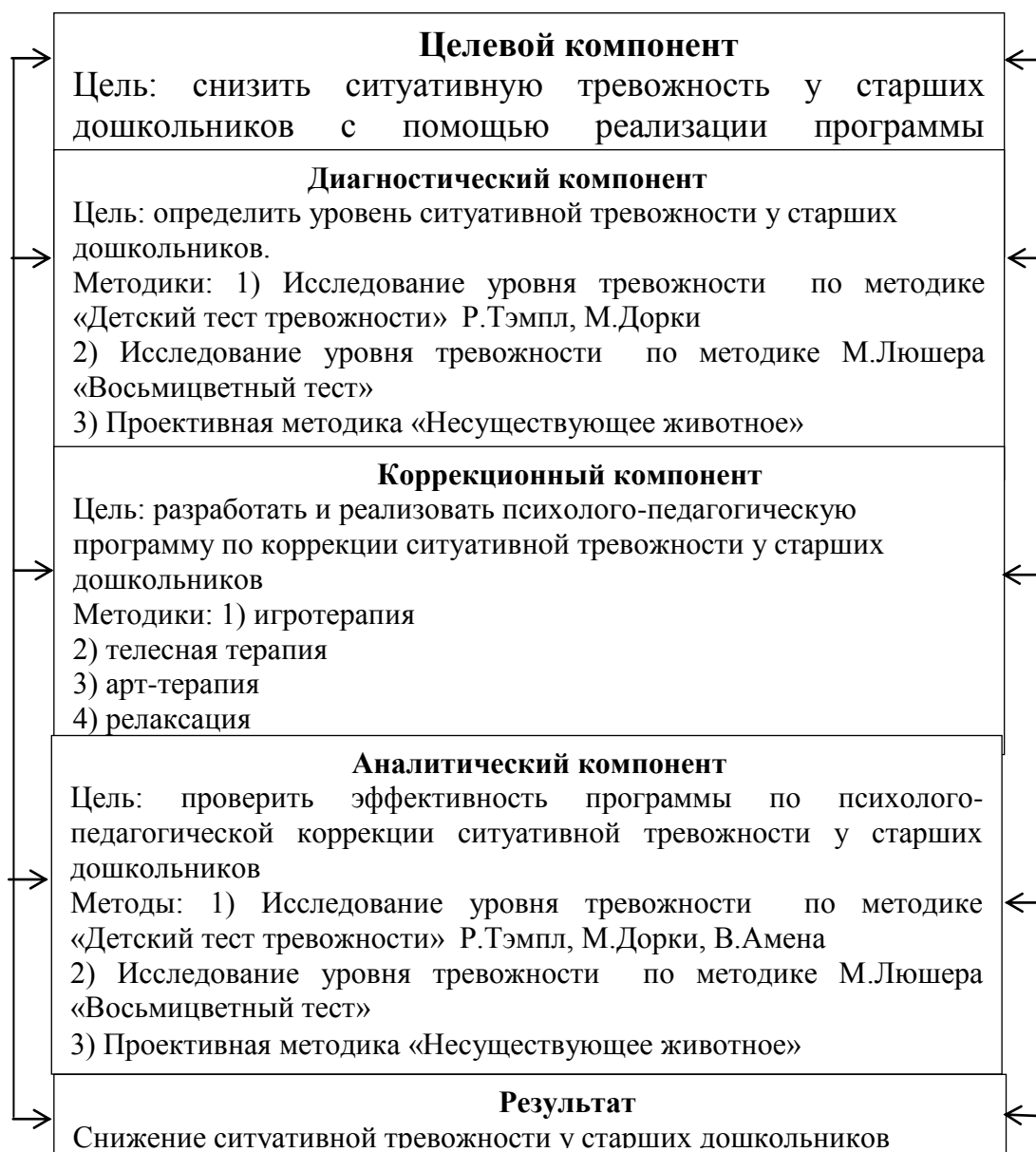


Рисунок 2 - Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников

Таким образом, модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников состоит из следующих структурных компонентов: целевой (определение целей и задач психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); диагностический (проведение диагностического исследования); коррекционный (разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); аналитический (оценка эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников).

## **2. Организация опытно-экспериментального исследования проблемы ситуативной тревожности у старших дошкольников**

### **2.1. Этапы, методы и методики исследования**

Исследование уровня ситуативной тревожности у старших дошкольников проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования ситуативной тревожности старших дошкольников; уточнены цель, задачи, объект, предмет, методы и гипотеза исследования.

2. Опытно-экспериментальный: определено оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, выявлен круг испытуемых, определена последовательность экспериментальных действий, подготовлено необходимое оборудование.

3. Контрольно-обобщающий: проводился анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов и их оформление при помощи таблицы, позволяет провести качественный и количественный анализ результатов диагностики. Содержание третьего этапа позволяет сформулировать вывод о подтверждении, либо опровержении гипотезы.

В нашем исследовании мы использовали следующие методы:

1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование;

Анализ – логический прием разделения целого на отдельные элементы и изучение каждого из них в отдельности во взаимосвязи с ним [45, с.93].

Синтез – объединение результатов для формирования (проектирования) целого.

Целеполагание — это практическое осмысление своей деятельности, постановка целей и их достижение [10, с.289].

Моделирование - это метод исследования объектов познания на их моделях.

Модель – это некоторый материальный или мысленно представляемый объект или явление, которое является упрощенной версией моделируемого явления и в достаточной мере повторяет свойства, существенные для целей конкретного моделирования.

2) Эмпирические методы: констатирующий и формирующий, эксперимент, тестирование, проективные методы.

Эксперимент – исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. Эксперимент – сторона общественно-исторической практики человечества и поэтому является источником познания и критерием истинности гипотез и теорий» [5, с.402].

Констатирующий эксперимент – разновидность естественного эксперимента, отличительная особенность которого состоит в том, что психические явления (составляющие предмет изучения) не только вызываются, но и формируются (создаются) в условиях опыта».

Формирующий эксперимент – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменения



психики ребёнка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Эксперимент формирующий позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса» [45, с.245].

Тестирование – стандартизированное испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. [1, с.181].

Проективный метод — метод исследования личности, основанный на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей интерпретацией. Проективный метод характеризуется созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. За каждой такой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей когнитивного стиля субъекта [10, с.320].

3) Математические методы обработки результатов по критерию Т. Вилкоксона. Критерий предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть способен определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом. Суть метода состоит в том, что сопоставляются абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Для этого сначала все абсолютные величины

сдвигов ранжируются, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или иную сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равны. Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Для выявления видов и уровней тревожности мы применили диагностические методики:

1) «Детский тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен  
Суть методики состоит в том, чтобы исследовать и оценить тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени.

Психодиагностический изобразительный материал в этой методике представлен серией рисунков размером 8,5 x 11 см. Каждый рисунок сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребёнка-дошкольника ситуацию. При этом сама тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности ребёнка, направленной на достижение успехов.

Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для мальчиков (на рисунке изображён мальчик) и для девочек (на рисунке представлена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребёнком того же пола, что и он сам. Лицо

данного ребёнка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица ребёнка на рисунке. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребёнка, а на другом – печальное. Предполагается, что выбор ребёнком того или иного лица будет зависеть от его собственного психологического состояния в момент проведения тестирования. Двусмысленные рисунки в методике имеют основную «проективную» нагрузку. То, какой смысл придаёт ребёнок именно этим рисункам, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях.

2) «Восьмицветный тест» Люшера. Цветовой тест Люшера основан на предположении о том, что выбор цвета отражает направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Назначение методики – позволяет измерить психофизиологическое состояние человека, его стрессоустойчивость, активность и коммуникативные способности. Тест Люшера позволяет определить причины психологического стресса, который может привести к появлению физиологических симптомов. Процедура обследования протекает следующим образом: испытуемому предлагается выбрать из разложенных перед ним таблиц самый приятный цвет, не соотнося его ни с расцветкой одежды (идет ли к лицу), ни с обивкой мебели, ни с чем-либо другим, а только

сообразуясь с тем, насколько этот цвет предпочитаем в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент.

Раскладывая перед обследуемым цветовые эталоны, следует использовать индифферентный фон. Освещение должно быть равномерным, достаточно ярким (лучше проводить исследование при дневном освещении). Расстояние между цветовыми таблицами должно быть не менее 2 см. Выбранный эталон убирается со стола или переворачивается лицом вниз. При этом психолог записывает номер каждого выбранного цветового эталона. Запись идет слева направо. Номера, присвоенные цветовым эталонам таковы: темно-синий – 1, сине-зеленый – 2, оранжево-красный – 3, желтый – 4, фиолетовый – 5, коричневый – 6, черный – 7, серый – 0. Каждый раз испытуемому следует предложить выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся, пока все цвета не будут отобраны. Через две–пять минут, перемешав их предварительно в другом порядке, цветовые таблицы нужно снова разложить перед испытуемым и полностью повторить процедуру выбора, сказав при этом, что исследование не направлено на изучение памяти и что он волен выбирать заново нравящиеся ему цвета так, как ему это будет угодно.

3) проективная методика «Несуществующее животное», в обработке А.А. Романовой. Метод исследования построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). При выполнении рисунка лист бумаги (либо полотно картины) представляет собой модель

пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т.е. возникающую тенденцию. Пространство, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания и временным периодом: настоящим, прошлым, будущим. Связано оно также с действенностью или идеально-мыслительным планом работы психики. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым периодом и бездейтельностью (отсутствием активной связи между мыслью-представлением, планированием и его осуществлением). Правая сторона, пространство спереди и вверху связаны с будущим периодом и действенностью. На листе (модели пространства) левая сторона и низ связаны с отрицательно окрашенными и депрессивными эмоциями, с неуверенностью и пассивностью. Правая сторона (соответствующая доминантной правой руке) – с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действия. Помимо общих закономерностей психомоторной связи и отношения к пространству при толковании материала теста используются теоретические нормы оперирования с символами и символическими геометрическими элементами и фигурами.

Таким образом, организация исследования проблемы ситуативной тревожности у старших дошкольников проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования ситуативной тревожности старших дошкольников; уточнены цель, объект, предмет, задачи, методы и гипотеза исследования.

2. **Опытно-экспериментальный:** определено оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, выявлен круг испытуемых, определена последовательность экспериментальных действий, подготовлено необходимое оборудование.

3. **Контрольно-обобщающий:** проводился анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов и их оформление при помощи таблицы.

В исследовании мы использовали следующие методы: теоретические: (анализ психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование); эмпирические (констатирующий и формирующий, эксперимент, тестирование, проективные методы); методы математической статистики (критерий Т. Вилкоксона).

Для выявления видов и уровней тревожности мы применили диагностические методики:

- 1) «Детский тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен;
- 2) «Восьмицветный тест» Люшера;
- 3) проективная методика «Несуществующее животное».

## **2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента**

В исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста МБДОУ ЦРР Д/С № 308 Калининского района г. Челябинска, из них 46,6% (16 девочек) и 53,3% (14 мальчиков).

В детском коллективе царит дружественная атмосфера, преобладает хорошее настроение, активное отношение к занятиям в

группе. Дети доброжелательны, отзывчивы. Коллектив выглядит сплоченным, идет процесс развития коллективистских устремлений, организованности, самостоятельности.

Поведение дошкольников соответствует правилам и традициям дошкольного образовательного учреждения. Основная часть детей в свободной самостоятельной деятельности активна: во время занятий стремятся отвечать, выполняют поручения воспитателя.

Социально-психологический климат в коллективе благоприятный. Дошкольники открыты, терпимы к чужому мнению. Сильной изоляции полов не выявлено. У многих детей ведущими мотивами являются стремление завоевать определенное положение в группе, добиться признания сверстников. Заметно выражены колебания настроения, неуверенность, беспокойство, связанное с выполнением поручений педагога.

Группа прислушивается к мнению педагога. Воспитанники выполняют все его поручения, при этом дети во всем помогают друг другу. Педагог поощряет детей за успехи и хорошее поведение, выслушивает их проблемы и помогает решить их. Следит за уровнем их познавательной активности и выясняет причины низкой заинтересованности в образовательном процессе.

Дошкольники активны, с инициативой и любознательностью проявляют интерес ко всем мероприятиям детского сада. Среди детей присутствуют взаимопомощь и поддержка.

Педагогом регулярно осуществляется связь с родителями детей, проводит организационные собрания и тематические консультации.

Родители охотно посещают родительские собрания и участвуют в мероприятиях вместе с детьми.

На опытно-экспериментальном этапе был проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Нами были проведены три диагностические методики:

Рассмотрим результаты, полученные с помощью теста «Детская тревожность» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена на констатирующем этапе эксперимента. Результаты представлены на рисунке 3.

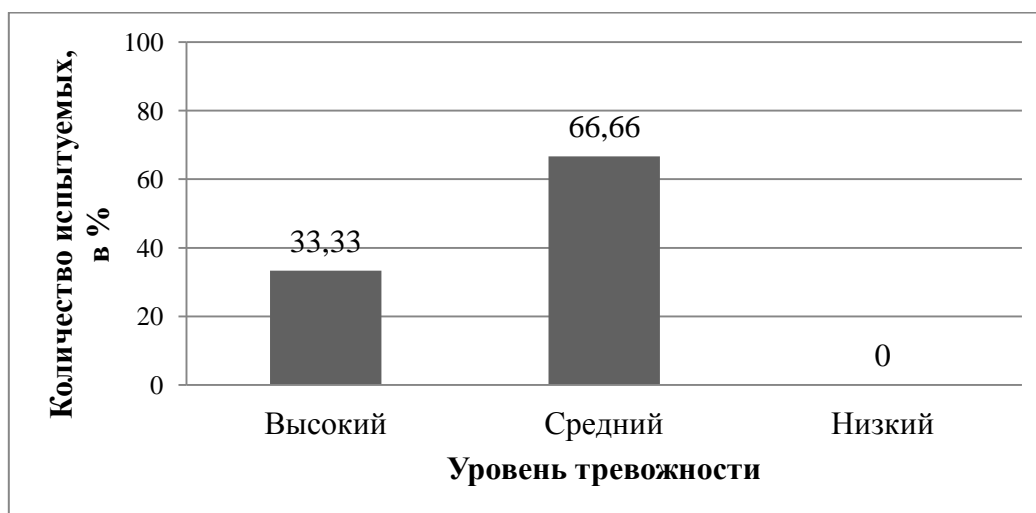


Рис.3. Распределение уровней тревожности по методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» на констатирующем этапе

Как видно из рисунка 3, 33,33% (десять испытуемых) показали высокий уровень тревожности. Эти дети выбирали от девяти до двенадцати раз грустное лицо предложенным картинкам. Обработывая результаты, мы сделали вывод, что эти дети испытывают сложности в отношениях с родителями, а также ровесниками испытуемых. К испытуемым предъявляются завышенные требования, а в некоторых случаях наоборот, недооценивающее отношение со стороны взрослых.



66,66% (двадцать испытуемых) показали средний уровень тревожности. Эти дети обладают немного заниженной самооценкой, иногда испытывают неуверенность в себе.

Испытуемых с низким уровнем тревожности эксперимент не выявил.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью теста Люшера «Восьмицветный тест» на этапе констатирующего эксперимента. Результаты представлены на рисунке 4.

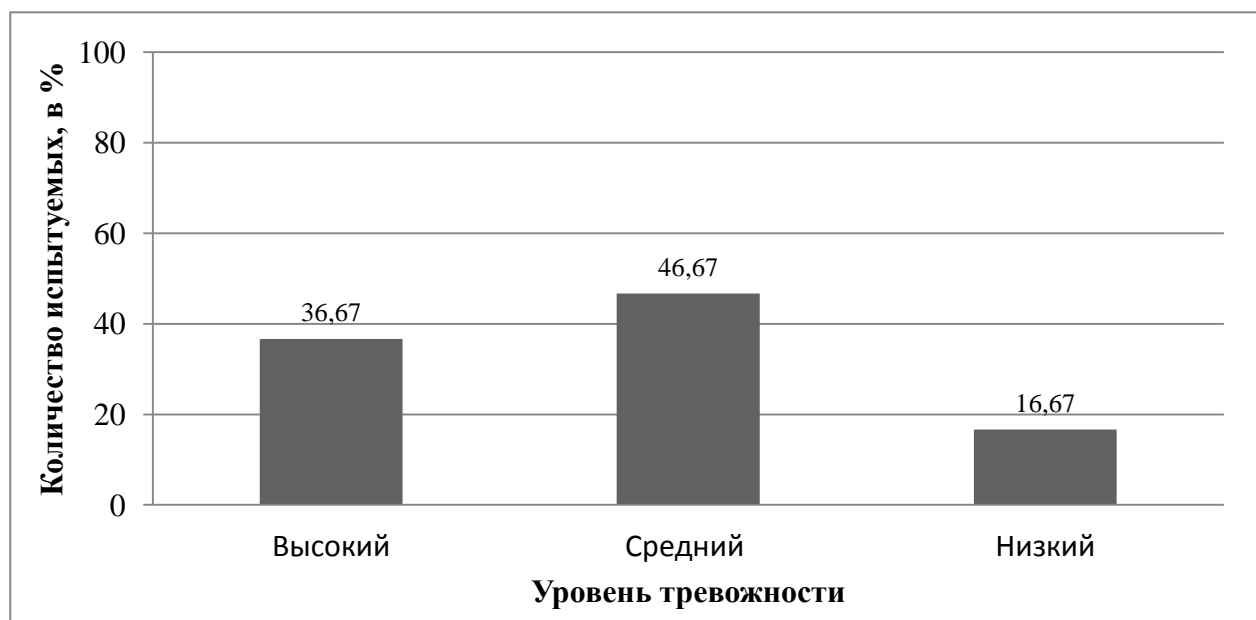


Рисунок 4 - Распределение уровней тревожности у детей старшего дошкольного возраста по тесту Люшера

Как видно из рисунка 4, 36,67% (одиннадцать испытуемых) показали высокий уровень тревожности. Испытуемые располагали основные цвета на шестой, седьмой или восьмой позициях.

Средний уровень тревожности показали 46,67% (четырнадцать испытуемых). Испытуемые выбирали дополнительные цвета в качестве основных.

Низкий уровень тревожности показали 16,67% (пять испытуемых). Испытуемые располагали основные цвета на первых позициях.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью проективной методики «Рисунок несуществующего животного» в обработке А.А. Романовой. С помощью данной методики было выявлено, что 86,67% (26 испытуемых) испытывают чувство тревоги. Их рисунки находились либо ниже, либо выше центра листа, а также сильно давили на карандаш и заштриховывали рисунок. Рисунок дополняли большими глазами, опущенным вниз хвостом, колючками, зубами, рогами.

Таким образом, в исследовании уровня тревожности старших дошкольников на этапе констатирующего эксперимента участвовало 30 испытуемых. Исследование проводилось в МБДОУ ЦРР Д/С №308 Калининского района г. Челябинска. С помощью методики Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена «Детский тест тревожности» было выявлено 33,33% (десять испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности – у 66,67% (двадцать испытуемых). С помощью методики Люшера «Восьмицветный тест» было выявлено, что 36,67% (одиннадцать испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности – у 46,67% (четырнадцать испытуемых). С помощью проективной методики «Несуществующее животное» мы подтвердили предыдущие результаты о наличии или отсутствии тревожности у испытуемых. Результаты данной методики показали, что большая часть детей – 86,67% испытывает чувство тревоги.

### **3. Анализ результатов работ опытно-экспериментального исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников**

#### **3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников**

Основываясь на результатах современных исследований, можно говорить о сильной зависимости между нарушениями психологического здоровья и учебной успешности будущих школьников. Нарушениям психологического здоровья соответствует выраженное повышение тревожности, которое может привести к существенному снижению внимания, в особенности произвольного. У детей с защитной агрессивностью внутреннее напряжение может обусловить повышенную двигательную активность, склонность к нарушениям дисциплины. Учащиеся с наличием выраженных страхов будут, как правило, пребывать в состоянии постоянного напряжения, что обусловит повышенную утомляемость и снижение работоспособности. У школьников с деструктивной агрессивностью и социальными страхами можно наблюдать трудности при ответах у доски, на контрольных. Учащиеся с демонстративной агрессивностью вырабатывают стереотип поведения, направленный на получение негативного внимания. Они будут мешать проводить уроки.

Психологическое здоровье необходимо ребёнку и в настоящем и в будущем. Поэтому важно особым способом организовать работу, направленную на профилактику нарушений психологического здоровья детей и коррекцию уже имеющихся.

Цель программы – снизить уровень ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста посредством реализации психолого-педагогической программы коррекции.

В ходе достижения цели решаются следующие задачи:

1. Совершенствовать умения у детей передачи своего эмоционального состояния.
2. Нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания.
3. Формировать навыки общения, контроля своего поведения.
4. Содействовать развитию творческих задатков.

Методы и техники, используемые в программе:

1. Релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.
2. Концентрация. Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.
3. Функциональная музыка. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.
4. Игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов.
5. Телесная терапия. Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.
6. Арт-терапия. Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Продолжительность: 10 групповых занятий (2 раза в неделю по 40 мин)

Численность группы: 3 группы по 5 человек.

Время проведения: 10.00 - 10.40

Условия: занятия проводились в отдельном помещении, соответствующем требованиям для проведения коррекционных занятий.

Структура:

Вводная часть: создать положительный настрой на работу, вызвать интерес и внимание к занятию, снять мышечные и психологические зажимы.

Основная часть: работа в соответствии с целями и задачами программы, активизация детей на работу в группе, получение и закрепление позитивных способов преодоления страхов, получение новых и положительных знаний о себе и окружающих.

Заключительная часть: упражнения на эмоциональное и физическое расслабление, закрепление полученных результатов, дается оценка самому себе и группе.

Структура:

1. Ритуал приветствия – 2 минуты.
2. Разминка – 10 минут.
3. Коррекционно-развивающий этап – 20 минут
4. Подведение итогов – 6 минут.
5. Ритуал прощания – 2 минуты.

Содержание программы:

Занятие №1 Тема: «Здравствуйте, это Я».

Цель: повышение позитивного настроения и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) упражнение «Доброе утро»
- 3) упражнение «Что я люблю?»
- 4) игра «Качели»
- 5) упражнение «Угадай»
- 6) игра «Лягушки на болоте»
- 7) коллективное рисование на тему: «Художники-натуралисты»

Занятие №2 Тема: «Мое имя».

Цель: раскрытие своего «Я», формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) упражнение «Узнай по голосу»
- 3) игра «Мое имя»
- 4) игра «Разведчики»
- 5) упражнение «Нарисуй себя»
- 6) упражнение «Горячие ладошки»

Занятие №3 Тема: «Настроение».

Цели: осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) упражнение «Возьми и передай»
- 3) игра «Неваляшка»

- 4) упражнение «Превращения»
- 5) рисование на тему: «Мое настроение»
- 6) упражнение «Закончи предложение»
- 7) упражнение «Пружинки»
- 8) упражнение «Горячие ладошки»

Занятие №4 Тема «Настроение».

Цель: осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) игра «Злые и добрые кошки»
- 3) упражнение «На что похоже мое настроение?»
- 4) упражнение «Ласковый мелок»
- 5) упражнение «Угадай, что спрятано в песке?»
- 6) рисование на тему: «Автопортрет»
- 7) упражнение «Горячие ладошки»

Занятие №5 Тема: «Наши страхи».

Цель: стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) игра «Петушинные бои»
- 3) упражнение «Расскажи свой страх»
- 4) рисование на тему: «Чего я боялся, когда был маленьким?»
- 5) упражнение «Чужие рисунки»
- 6) рисование на тему «Дом ужасов»
- 7) упражнение «Горячие ладошки»

### Занятие №6 Тема: «Я больше не боюсь»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) игра «Смелые ребята»
- 3) упражнение «Азбука страхов»
- 4) упражнение «Страшная сказка по кругу»
- 5) игра «На лесной полянке»
- 6) игра «Прогони Бабу-Ягу»
- 7) упражнение «Я тебя не боюсь»
- 8) упражнение «Горячие ладошки»

### Занятие №7 Тема: «Волшебный лес»

Цель: развитие умения передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, снижение психоэмоционального напряжения, повышение уверенности в себе.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) упражнение «За что меня любит мама, папа, ...»
- 3) игра «Лягушки на болоте»
- 4) упражнение «Неопределенные фигуры»
- 5) игра «Тропинка»
- 6) коллективный рисунок на тему «Волшебный лес»
- 7) упражнение «Горячие ладошки»

### Занятие №8 Тема: «Сказочная шкатулка»

Цель: Формирование положительной "Я-концепции", самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.



- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) игра «Сказочная шкатулка»
- 3) упражнение «Конкурс боюсек»
- 4) игра «Принц и принцесса»
- 5) упражнение «Придумай веселый конец»
- 6) рисование на тему: «Волшебные зеркала»
- 7) упражнение «Горячие ладошки»

Занятие №9 Тема: «Волшебники»

Цель: снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) игра «Путаница»
- 3) игра «Кораблик»
- 4) игра «Кони и всадники»
- 5) упражнение «Волшебный танец»
- 6) игра «Волшебники»
- 7) упражнение «Горячие ладошки»

Занятие №10 Тема: «Солнце в ладошке»

Цель: освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах, повышение значимости в глазах окружающих.

- 1) упражнение «Росточек под солнцем»
- 2) упражнение «Неоконченные предложения»
- 3) игра «Баба-Яга»
- 4) упражнение «Комплименты»
- 5) упражнение «В лучах солнышка»

6) упражнение «Солнце в ладошке»

7) упражнение «Горячие ладошки»

Таким образом, учебная успешность будущих школьников сильно зависит от уровня их тревожности. Поэтому важно особым способом организовать работу, направленную на профилактику нарушений психологического здоровья детей и коррекцию уже имеющихся.

Цель нашей программы – осуществить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста.

В ходе достижения цели мы решали следующие задачи:

1. Совершенствовать умения у детей передачи своего эмоционального состояния.

2. Нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания.

3. Формировать навыки общения, контроля своего поведения.

4. Содействовать развитию творческих задатков.

Методы и техники, которые мы использовали в программе:

1) релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.

2) концентрация. Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.

3) функциональная музыка. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.

4) игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов.

5) телесная терапия. Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.

6) арт-терапия. Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Продолжительность программы составила 10 групповых занятий. Экспериментальную группу мы разделили на три подгруппы, каждая по пять человек.

Каждое занятие условно поделено на этапы: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

### **3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента**

Для формирующего эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) в количестве 30 человек были создана экспериментальная и контрольная группа. Экспериментальная группа включала 15 испытуемых (50 %) старшего дошкольного возраста (ЭГ), контрольная группа – 15 испытуемых (50%) старшего дошкольного возраста (КГ). В экспериментальной и контрольной группах испытывалась эффективность проведенной нами психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников с помощью методик: «Детский

тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена; «Восьмицветный тест» Люшера; проективный метод «Несуществующее животное».

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» на этапе пред- и пост-теста.

Как видно из таблицы 1, в КГ произошли незначительные изменения средних баллов в меньшую сторону. Испытуемые с высоким уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать на один негативный ответ меньше. Испытуемые со средним уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать на 0,36 негативных ответов меньше. Испытуемых с низким уровнем тревожности на этапе пост-теста методика Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» снова не выявила.

Таблица 1

Таблица итогов по методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» на этапе пред- и пост-теста (n=15)

Уровень тревожности	М – КГ		М – ЭГ	
	Пред-тест	Пост-тест	Пред-тест	Пост-тест
Высокий	10	9	10,16	11
Средний	4,36	4	4,78	4,29
Низкий	–	–	–	1,14

Как видно из таблицы 1, в ЭГ произошли незначительные изменения в количестве средних баллов. Испытуемые с высоким уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать на 0,84 негативных ответов больше. Испытуемые со средним уровнем

тревожности на этапе пост-теста стали давать на 0,49 негативных ответов меньше. Испытуемых с низким уровнем тревожности на этапе пост-теста увеличилось на 1,14 негативных ответов.

Сравнение распределений уровней тревожности в контрольной и экспериментальной группе на этапе пред- и пост-теста отражено на рисунке 5.

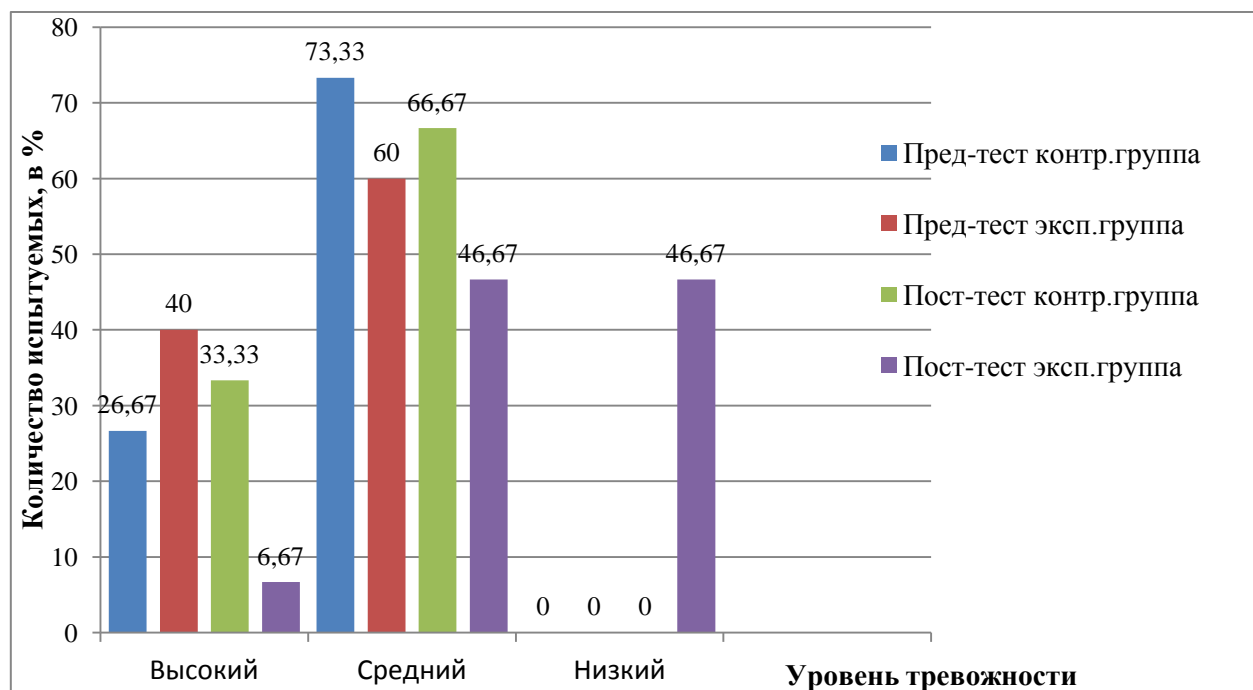


Рисунок 5 - Распределение уровней тревожности в контрольной и экспериментальной группе по методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» на этапе пред- и пост-теста

Как видно из рисунка 5, результаты уровней тревожности КГ на этапе пред- и пост-теста в основном не изменились. 33,33% (5 детей) от общего числа испытуемых показали высокий уровень тревожности. Эти дети давали предложенным рисункам от 8 до 11 раз грустное лицо. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что тревоги детей контрольной группы связаны с неправильными детско-родительскими отношениями в семье, с межличностными проблемами в отношениях между детьми в детской

группе, сверстниками. 73,33% (11 детей) от общего числа испытуемых в КГ, показали средний уровень ситуативной тревожности. Эти дети давали предложенным рисункам от 3 до 7 раз грустное лицо. Можно сделать вывод о том, что тревоги детей контрольной группы связаны с неправильными детско-родительскими отношениями в семье, с межличностными проблемами в отношениях между детьми в детской группе, сверстниками. Низкий уровень ситуативной тревожности в КГ из пятнадцати испытуемых не показал никто.

Составим таблицу сдвигов, которая будет полезна нам для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы (Приложение 4, табл. 12).

Сформулируем гипотезы:

$H_0$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в контрольной группе снизилась после проведения психолого-педагогической коррекции.

$H_1$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в контрольной группе снизилась случайно.

Проверим гипотезу, при помощи определения критических значений по критерию Т. Вилкоксона:

$T_{эмп.} = 24$  (типичный сдвиг)

$T_{кр.} = 19$  (при  $p \leq 0,01$ )  $T_{кр.} = 30$  (при  $p \geq 0,05$ )

Как видим, что  $T_{кр.}(\text{при } p \geq 0,05) < T_{эмп.} > T_{кр.}(\text{при } p \leq 0,01)$ , следовательно гипотеза  $H_0$  не принимается.

Построим область значимости

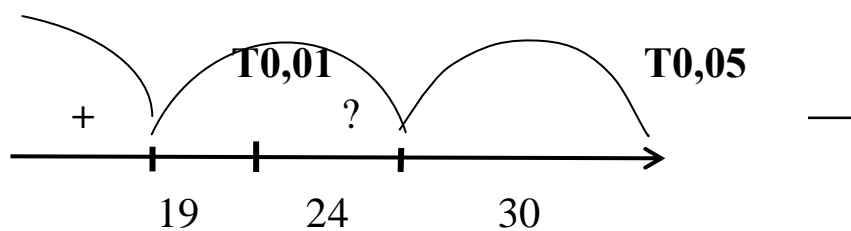


Рисунок 6 – Ось значимости

У испытуемых КГ после проведения формирующего эксперимента статистические данные не показали достоверных различий.

Из рисунка 5 видно, что снижение уровня ситуативной тревожности у испытуемых в ЭГ после проведения психолого-педагогической коррекции очевидно. Высокий уровень тревожности до коррекции выявлен у 40% испытуемых (шесть детей), после коррекции, у 6,67% (один ребенок). То есть количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 33,33%. После коррекции дети давали предложенным рисункам от 2 до 6 раз грустное лицо. Благодаря коррекции, два ребенка перешли с высокого сразу на низкий уровень ситуативной тревожности.

Средний уровень в ЭГ тревожности до коррекции выявлен из пятнадцати у 60% испытуемых (девять детей), после коррекции у 46,67% (семь детей). То есть количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 13,33%. Три ребенка перешли с высокого уровня тревожности на средний. Четыре ребенка остались на среднем уровне тревожности, но общее количество негативных ответов уменьшилось 21,43%.

С низким уровнем тревожности в ЭГ до коррекции детей выявлено не было. После коррекции с низким уровнем тревожности возросло на 46,67% (семь детей). Эти дети давали от нуля до двух

негативных ответов. То есть количество детей с низким уровнем тревожности повысилось на 46,67%.

Составим таблицу сдвигов, которая будет полезна нам для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы (см. Приложение 4, табл. 8).

Из таблицы видно, что отрицательный сдвиг один (нетипичный).

Сформулируем гипотезы:

$H_0$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в экспериментальной группе снизилась после проведения психолого-педагогической коррекции.

$H_1$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в экспериментальной группе снизилась случайно.

Проверим гипотезу, при помощи определения критических значений по критерию Г. Вилкоксона:

$$T_{\text{эмп.}} = 1$$

$$T_{\text{кр.}} = 19 \text{ (при } p \leq 0,01)$$

$$T_{\text{кр.}} = 30 \text{ (при } p \geq 0,05)$$

$T_{\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$ , следовательно гипотеза  $H_0$  принимается.

Построим область значимости

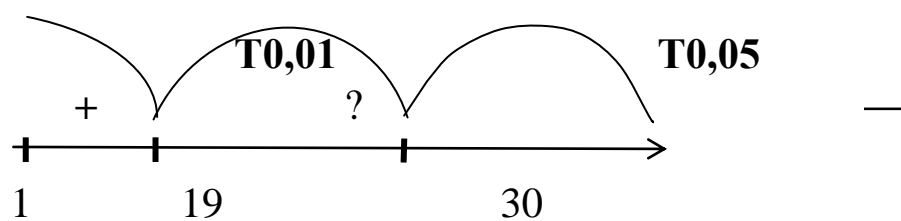


Рисунок 6 – Ось значимости

$T_{\text{эмп.}}$  входит в область значимости, т.е. у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента статистические данные



показали достоверные различия. Соответственно наша гипотеза, о том, что ситуативную тревожность старших дошкольников можно снизить с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции подтверждается.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики Люшера «Восьмицветный тест» в контрольной группе на этапе пред- и пост-теста.

Таблица 2

Таблица итогов по методике «Восьмицветный тест» Люшера на этапе пред- и пост-теста (n=15)

Уровень тревожности	М – КГ		М – ЭГ	
	Пред-тест	Пост-тест	Пред-тест	Пост-тест
Высокий	9,25	11	9,71	9
Средний	4,14	4,12	4,43	4,75
Низкий	1,5	2,5	2	2

Как видно из таблицы 2, что в КГ произошли незначительные изменения средних баллов в меньшую сторону. Испытуемые с высоким уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать в среднем на 1,75 негативных ответов больше. У испытуемых со средним уровнем тревожности средний балл негативных ответов существенно не изменился. Испытуемые с низким уровнем тревожности стали давать на этапе пост-теста на 1 балл больше негативных ответов.

Как видно из таблицы 1, что в ЭГ произошли незначительные изменения в количестве средних баллов. Испытуемые с высоким

уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать на 0,71 негативных ответов меньше. Испытуемые со средним уровнем тревожности на этапе пост-теста стали давать на 0,32 негативных ответов больше. Средний балл у испытуемых с низким уровнем тревожности на этапе пост-теста не изменился.

Сопоставим контрольную и экспериментальную группы на этапе пред- и пост-теста по методике Люшера «Восьмицветный тест».

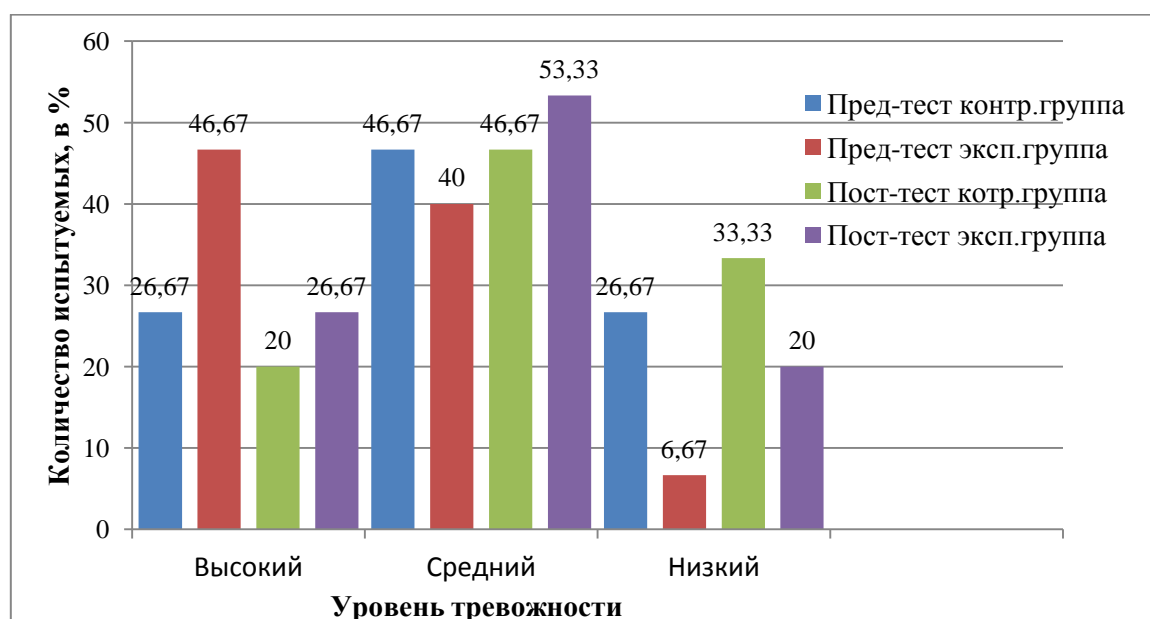


Рисунок 7 - Распределение уровней тревожности между контрольной и экспериментальной группой на этапе пред- и пост-теста по методике Люшера «Восьмицветный тест»

Как видно из рисунка 7, на этапе пред-теста в КГ высокий уровень тревожности показали 26,67% испытуемых (четыре ребенка). На этапе пост-теста высокий уровень тревожности показали 20% (три ребенка). Дети выбирали основные цвета в последнюю очередь.

Средний уровень тревожности в КГ на этапе пред-теста показали 46,67% (семь детей). На этапе пост-теста средний уровень тревожности показали 53,33 (восемь детей). Дети выбирали дополнительные цвета в качестве первых.

Количество детей в КГ с низким уровнем ситуативной тревожности на этапе пред- и пост-теста не изменилось ни количественно, ни качественно.

Составим таблицу сдвигов, которая будет полезна нам для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы.

Сформулируем гипотезы:

$H_0$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в контрольной группе снизилась после проведения психолого-педагогической коррекции.

$H_1$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в контрольной группе снизилась случайно.

Проверим гипотезу, при помощи определения критических значений по критерию Т. Вилкоксона:

$T_{\text{эмп.}} = 25$  (типичный сдвиг)

$T_{\text{кр.}} = 19$  (при  $p \leq 0,01$ )

$T_{\text{кр.}} = 30$  (при  $p \geq 0,05$ )

Как видим, что  $T_{\text{кр.}}(\text{при } p \geq 0,05) < T_{\text{эмп.}} > T_{\text{кр.}}(\text{при } p \leq 0,01)$ , следовательно гипотеза  $H_0$  не принимается.

Построим область значимости

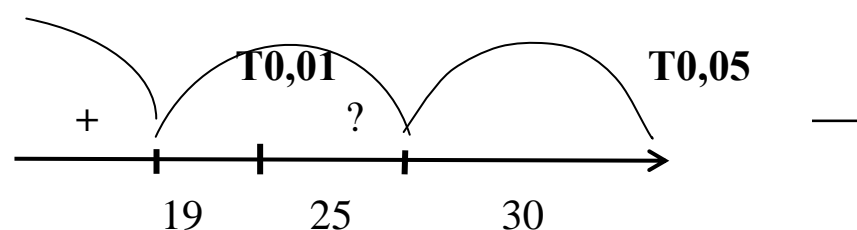


Рисунок 6 – Ось значимости

У испытуемых КГ после проведения формирующего эксперимента статистические данные не показали достоверных различий.

Как видно из рисунка 7, высокий уровень тревожности в ЭГ на этапе пред-теста выявлен у 46,67% (семь детей), на этапе пост-теста у 26,67% (четыре ребенка). То есть количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 20%. Хотя четыре ребенка и осталось на прежнем высоком уровне тревожности, но после коррекции эти дети стали на 20,58% чаще выбирать основные цвета в качестве первых.

Средний уровень тревожности в ЭГ на этапе пост-теста выявлен из пятнадцати у 40% (шесть детей), на этапе пред-теста у 53,33% (восемь детей). То есть 13,33% детей перешли со среднего уровня тревожности на низкий. Два ребенка перешли с высокого уровня тревожности на средний. Пять детей остались на прежнем среднем уровне ситуативной тревожности, но двое из них на 23,99% стали чаще выбирать основные цвета в качестве первых. У двоих детей результаты теста остались без изменения ни качественно, ни количественно.

Низкий уровень тревожности в ЭГ на этапе пред-теста показали 40% (шесть детей), на этапе пост-теста – 20% (три ребенка). То есть количество детей с низким уровнем тревожности увеличилось на 13,33%. Два ребенка перешли со среднего уровня тревожности на низкий. У одного ребенка результаты теста остались без изменения ни качественно, ни количественно.

Это подтверждает и расчеты математической статистики с помощью критерия Т. Вилкоксона.

$H_0$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в экспериментальной группе снизилась после проведения психолого-педагогической коррекции.

$H_1$  – ситуативная тревожность старших дошкольников в экспериментальной группе снизилась случайно.

$$T_{\text{эмп.}} = 2$$

$$T_{\text{кр.}} = 19 \text{ (при } p \leq 0,01) \quad T_{\text{кр.}} = 30 \text{ (при } p \geq 0,05)$$

$T_{\text{эмп.}} < T_{\text{кр.}}$ , следовательно гипотеза  $H_0$  принимается.

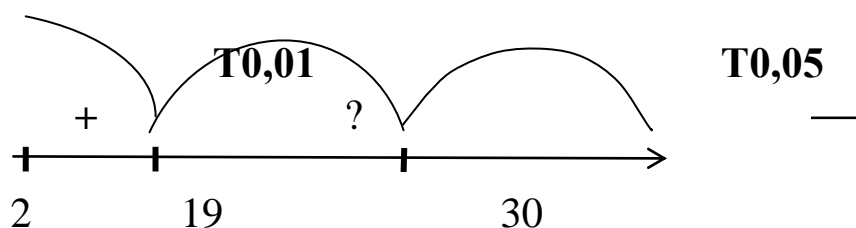


Рисунок 8 – Ось значимости

$T_{\text{эмп.}}$  входит в область значимости, т.е. у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента статистические данные показали достоверные различия. Соответственно наша гипотеза, о том, что ситуативную тревожность старших дошкольников можно снизить с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции подтверждается.

С помощью проективной методики «Несуществующее животное» подтвердились изменения уровня тревожности испытуемых в ЭГ, в сторону ее уменьшения. На этапе пред-теста наличие тревожности показали 100% испытуемых (15 детей), а на этапе пост-теста тревожность была выявлена у 46,67% испытуемых

(семь детей). Дети стали меньше заштриховывать свои рисунки, стали спокойнее рисовать (без нажима). Испытуемые стали меньше использовать для своих животных средства самозащиты и агрессии.

В КГ с помощью проективной методики «Несуществующее животное» на этапе пост-теста результат ни качественно, ни количественно не изменился.

Таким образом, на этапе пост-теста результаты уровней тревожности в контрольной группе в основном не изменились, можно лишь констатировать небольшие колебания в сторону уменьшения/увеличения. С помощью критерия Т. Вилкоксона мы смогли доказать, что различия статистически незначимы. У испытуемых экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения. По методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 33,33%. Количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 13,33%. По методике Люшера «Восьмицветный тест» количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 20%. Количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 13,33%. С помощью проективной методики «Несуществующее животное» подтвердились изменения уровня тревожности у испытуемых. Тревожность снизилась у испытуемых на 53,33%. Данные математической статистики, с помощью критерия Т. Вилкоксона, подтвердили нашу гипотезу о том, что использованная нами программа психолого-

педагогической коррекции эффективна в снижении уровня ситуативной тревожности старших дошкольников.

### **3.3. Рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников для родителей и воспитателей**

Детский возраст, особенно дошкольный, является определяющим в становлении личности ребенка. Так как основные свойства и личностные качества складываются в этот период жизни и во многом определяют все его последующее развитие; особенно важно обратить внимание на то, какими будут начальные этапы перехода к новым типам взаимоотношений ребенка с окружающими вне семьи, как будет изменяться характер деятельности при поступлении в детское дошкольное образовательное учреждение. Смена социальных отношений может представить для ребенка значительные трудности. Многие дети в периоды адаптации к детскому саду, школе начинают испытывать тревожное состояние, эмоциональную напряженность, становятся беспокойными, замкнутыми, плаксивыми. Особенно важно в это время осуществлять контроль за сохранением психоэмоционального благополучия ребенка. Для этого нами были разработаны рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников для родителей и воспитателей.

Рекомендации для родителей:

— необходимо понять и принять тревогу ребенка – он имеет на нее полное право. Интересуйтесь его жизнью, мыслями,

чувствами, страхами. Научите его говорить об этом, вместе обсуждайте ситуации из школьной жизни, вместе ищите выход. Учите делать полезный вывод из пережитых неприятных ситуаций – приобретается опыт, есть возможность избежать еще больших неприятностей и т.д. Ребенок должен быть уверен, что всегда может обратиться к Вам за помощью и советом. Даже если детские проблемы не кажутся Вам серьезными, признавайте его право на переживания, обязательно посочувствуйте («Да, это неприятно, обидно»). И только после выражения понимания и сочувствия помогите найти решение выход, увидеть положительные стороны;

— помогайте ребенку преодолеть тревогу – создавайте условия, в которых ему будет менее страшно. Если ребенок боится спросить дорогу у прохожих, купить что-то в магазине, то сделайте это вместе с ним. Т.о. вы покажете, как можно решить тревожащую ситуацию;

— в сложных ситуациях не стремитесь все сделать за ребенка – предложите подумать и справиться с проблемой вместе, иногда достаточно просто Вашего присутствия;

— если ребенок не говорит открыто о трудностях, но у него наблюдаются симптомы тревожности, поиграйте вместе, обыгрывая через игру с солдатиками, куклами возможные трудные ситуации, может быть ребенок сам предложит сюжет, развитие событий. Через игру можно показать возможные решения той или иной проблемы;

— заранее готовьте тревожного ребенка к жизненным переменам и важным событиям – оговаривайте то, что будет происходить;



— делиться своей тревогой с ребенком лучше в прошедшем времени: «Сначала я боялась ..., но потом произошло ... и мне удалось»;

— старайтесь в любой ситуации искать плюсы («нет худа без добра»);

— важно научить ребенка ставить перед собой небольшие конкретные цели и достигать их;

— сравнивайте результаты ребенка только с его же предыдущими достижениями/неудачами;

— учите ребенка (и учитесь сами) расслабляться (дыхательные упражнения, мысли о хорошем, счет и т.д.) и адекватно выражать негативные эмоции;

— помочь ребенку преодолеть чувство тревоги можно с помощью объятий, поцелуев, поглаживания по голове, т.е. телесного контакта;

— у оптимистичных родителей – оптимистичные дети, а оптимизм – защита от тревожности.

Воспитателям можно дать следующие рекомендации:

— не привлекать тревожных детей к видам деятельности соревновательного характера;

— не подгонять тревожных детей флегматического и меланхолического типов темперамента, давать им возможность действовать в привычном для них темпе (такого ребенка можно чуть раньше, чем остальных, посадить за стол, одевать его в первую очередь и т. д.);

— хвалить ребенка даже за не очень значительные достижения;

— не заставлять ребенка вступать в незнакомые виды деятельности (пусть он сначала просто посмотрит, как это делают его сверстники);

— использовать в работе с тревожными детьми игрушки и материалы, уже знакомые им;

— закрепить за ребенком постоянное место за столом, кроватку;

— попросить ребенка быть помощником воспитателю, если малыш не отходит от него ни на шаг.

Рекомендации по повышению самооценки ребёнка:

— обращаться к ребёнку по имени;

— хвалить его даже за незначительные успехи (причём похвала должна быть искренней и ребёнок должен знать, за что его похвалили);

— отмечать его в присутствии других детей;

— чтобы ребёнок, чаще участвовал в таких играх, как «Комплименты», «Я дарю тебе», которые помогут узнать много приятного о себе от окружающих, взглянуть на себя «глазами других детей».

Рекомендации для снятия мышечного напряжения ребенка:

— играть в игры, связанные с телесным контактом;

— проводить упражнения на релаксацию, техника глубокого дыхания, массаж и просто растирания тела;

— можно также устроить импровизированный маскарад, шоу. Для этого надо приготовить маски, костюмы или просто старую взрослую одежду. Участие в представлении поможет тревожным детям расслабиться. А если маски и костюмы будут приготовлены руками детей (конечно, с участием взрослых), игра принесёт им ещё больше удовольствия;

Рекомендации по обучению ребенка управлять своим поведением:

— взрослым желательно привлекать ребёнка к совместному обсуждению проблемы (в детском саду можно поговорить с детьми, сидя в кругу, об их чувствах и переживаниях в волнующих ситуациях). Желательно, чтобы каждый ребёнок сказал вслух о том, чего он боится. Предложить детям нарисовать свои страхи, а потом в кругу, показав рисунок, рассказать о них. Подобные беседы помогут тревожным детям осознать, что у многих сверстников существуют проблемы, сходные с теми, которые характерны, как им казалось, только для них;

— нельзя сравнивать детей друг с другом – это приём категорически запрещён (когда речь идёт о тревожных детях). Желательно вообще избегать состязаний и таких видов деятельности, которые принуждают сравнивать достижения одних детей с достижениями других. (Иногда травмирующим фактором, может стать проведение даже такого простого мероприятия, как спортивная эстафета.) Лучше сравнивать достижения ребёнка с его же результатами, показанными, например, неделю назад. Даже если ребёнок совсем не справился с заданием, ни в коем случае нельзя

сообщать родителям: «Ваша дочь хуже всех выполнила аппликацию» или «Ваш сын закончил рисунок последним»;

— если у ребёнка появляется тревога при выполнении учебных заданий, не рекомендуется проводить какие – либо виды работ, учитывающие скорость. Такого ребёнка следует спрашивать в середине занятия. Нельзя его подгонять и торопить;

— обращаясь к тревожному ребёнку с просьбой или вопросом, желательно установить с ним контакт глаз: либо вы наклонитесь к нему, либо приподнимете ребёнка до уровня ваших глаз;

— совместное со взрослыми сочинение сказок и историй учит детей выражать словами свою тревогу и страх. И даже если они приписывают их не себе, а вымышленному герою, это помогает снять эмоциональный груз внутреннего переживания и в какой-то мере успокаивает;

— очень полезно играть с детьми в ролевые игры. Разыгрывать можно как знакомые ситуации, так и те, которые вызывают особую тревогу ребёнка (например, ситуация «боюсь воспитателя» даст возможность поиграть с куклой, символизирующей фигуру педагога; ситуация «боюсь войны» позволит действовать от имени фашиста, бомбы, т.е. чего-то страшного);

— очень полезно играть с детьми в подвижные игры. Тревожные дети боятся двигаться, а ведь именно в подвижной эмоциональной игре («война», «казаки – разбойники») ребёнок

переживает и сильный страх, и волнение, что помогает ему снять напряжение в реальной жизни;

— обучать ребёнка управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях можно и нужно в повседневной работе с ним.

Таким образом, для родителей детей старшего дошкольного возраста мы рекомендуем: принимать своего ребенка таким, каков он есть, в сложных ситуациях не стремитесь все сделать за ребенка, обыгрывайте тревожные для ребенка ситуации вместе, избегайте сравнений с другими детьми, отмечайте успехи ребенка. Для воспитателей мы рекомендуем: не привлекать тревожных детей к видам деятельности соревновательного характера, не подгонять тревожных детей, хвалить ребенка в присутствии других детей, участвовал в таких играх, как «Комплименты», «В лучах солнышка». Также мы рекомендуем родителям ознакомиться со следующей научно-популярной литературой, которая поможет лучше понять своего ребенка: Е.К.Лютова, Г.Б.Монина «Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми»; Е.Е. Алексеева «Психологические проблемы детей дошкольного возраста».

## Заключение

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме тревожности, мы пришли к выводу о том, что «тревожность» - это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству.

Впервые тревожность, как психологическая проблема начала изучаться З. Фрейдом. Тревога – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствие грядущей опасности. В отличие от страха, как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога - переживание неопределенной угрозы. Согласно другой точке зрения, страх испытывается при «витальной» угрозе (целостности и существованию человека как живого существа, а тревога – при угрозе социальной (личности, представлению о себе, потребностям Я, межличностным отношениям, положению в обществе). Тревожность следует рассматривать дифференцированно: как «тревожность характера» и ситуационная тревожность.

Дошкольники, испытывающие состояние тревожности отличаются не уверенностью в себе, неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей – не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность,

аккуратность, дисциплинированность носит защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Тревожный ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. У детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Для упрощения и наглядности нашего исследования мы построили модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

Моделирование – это упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования.

Спроектированная нами модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников состоит из следующих структурных компонентов: целевой (определение целей и задач психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); диагностический (проведение диагностического исследования); коррекционный (разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников); аналитический (оценка эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников).

Организация исследования проблемы ситуативной тревожности у старших дошкольников проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования ситуативной тревожности старших дошкольников; уточнены цель, объект, предмет, задачи, методы и гипотеза исследования.

2. Опытно-экспериментальный: определено оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, выявлен круг испытуемых, определена последовательность экспериментальных действий, подготовлено необходимое оборудование.

3. Контрольно-обобщающий: проводился анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов и их оформление при помощи таблицы.

В исследовании мы использовали следующие методы: теоретические: (анализ психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование); эмпирические (констатирующий и формирующий, эксперимент, тестирование, проективные методы); методы математической статистики (критерий Т. Вилкоксона).

Для выявления видов и уровней тревожности мы применили диагностические методики:

«Детский тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен.

«Восьмицветный тест» Люшера.

Проективная методика «Несуществующее животное».



В исследовании уровня тревожности старших дошкольников на этапе констатирующего эксперимента участвовало 30 испытуемых. Исследование проводилось в МБДОУ ЦРР Д/С № 308 Калининского района г. Челябинска.

С помощью методики Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена «Детский тест тревожности» было выявлено 33,33% (десять испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности – у 66,67% (двадцать испытуемых).

С помощью методики Люшера «Восьмицветный тест» было выявлено, что 36,67% (одиннадцать испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности – у 46,67% (четырнадцать испытуемых).

С помощью проективной методики «Несуществующее животное» мы подтвердили предыдущие результаты о наличии или отсутствии тревожности у испытуемых. Результаты данной методики показали, что большая часть детей – 86,67% испытывает чувство тревоги.

Испытуемые нуждаются в проведении психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности.

Цель нашей программы – осуществить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста.

В ходе достижения цели мы решали следующие задачи:

1. Совершенствовать умения у детей передачи своего эмоционального состояния.

2. Нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания.
3. Формировать навыки общения, контроля своего поведения.
4. Содействовать развитию творческих задатков.

Методы и техники, которые мы использовали в программе: релаксация, концентрация, функциональная музыка, игротерапия, телесная терапия, арт-терапия.

Продолжительность программы составила 10 групповых занятий. Экспериментальную группу мы разделили на три подгруппы, каждая по пять человек. Каждое занятие условно поделено на этапы: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

На этапе пост-теста результаты уровней тревожности в контрольной группе в основном не изменились, можно лишь констатировать небольшие колебания в сторону уменьшения/увеличения. С помощью критерия Т. Вилкоксона мы смогли доказать, что полученные различия в контрольной группе статистически незначимы.

У испытуемых экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения. По методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амена «Детский тест тревожности» количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 33,33%. Количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 13,33%.

По методике Люшера «Восьмицветный тест» количество детей с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось на 20%.

Количество детей со средним уровнем тревожности снизилось на 13,33%.

С помощью проективной методики «Несуществующее животное» подтвердились изменения уровня тревожности у испытуемых. Тревожность снизилась у испытуемых на 53,33%. Данные математической статистики, с помощью критерия Т. Вилкоксона, подтвердили нашу гипотезу о том, что использованная нами программа психолого-педагогической коррекции эффективна в снижении уровня ситуативной тревожности старших дошкольников.

Для родителей детей старшего дошкольного возраста мы рекомендуем: принимать своего ребенка таким, каков он есть, в сложных ситуациях не стремитесь все сделать за ребенка, обыгрывайте тревожные для ребенка ситуации вместе, избегайте сравнений с другими детьми, отмечайте успехи ребенка. Для воспитателей мы рекомендуем: не привлекать тревожных детей к видам деятельности соревновательного характера, не подгонять тревожных детей, хвалить ребенка в присутствии других детей, участвовал в таких играх, как «Комплименты», «В лучах солнышка».

### Список литературы.

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для вузов. - М.: Акад. проект, 1998. - 703 с.
2. Аккерман, Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей Семейная психотерапия. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 307 с.
3. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? Учебно-методическое пособие. - СПб.: Речь, 2008. - 145 с.
4. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М.: Ось-89, 1997. - 224 с.
5. Аракелов, Н.Е., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестник МГУ, сер. Психология. – 1998. - N1. - С.25-30.
6. Астапов, В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. - М.: Питер, 2001. - 166 с.
7. Баринаова, И.Г. Экология взаимодействия взрослого и ребенка // Мир психологии. - 1997. - N 1. – С.182.
8. Березин, Ф.Б. Тревога и адаптационные механизмы. - М.: Питер, 2001. – 143 с.
9. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1995. - 352 с.
10. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М.: Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.

11. Варги А.Я., Варга А. Современный ребенок: Энциклопедия взаимопонимания / Под ред. Варги А.Я., Долгина А. Б. Изд-во: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2006. – 640 с.
12. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.:Астрель, 2009. – 238 с.
13. Гришина, Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
14. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
15. Долгова, В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа): монография. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. - 212 с.
16. Долгова, В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. -184 с.
17. Долгова, В.И. Системные инновационные технологии целеполагания [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://gisap.eu/ru/node/16023>.
18. Долгова, В.И., Шумакова, О.А. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога / Долгова В.И., Шумакова О.А. - М.: КДУ, 2009. - 96 с.
19. Дружинин, В.Н. Психология семьи. Изд-во: Питер, 2006. – 176 с.
20. Драгунский, В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. – Мн.: Харвест, 1999. – 216 с.
21. Дубровина, И.В. Психическое здоровье детей и подростков – 4-е изд. Екб.: Деловая книга, 2000. -176 с.

22. Ермакова, И.А. Психологические игры и упражнения. Санкт-Петербург: Корона-принт, 2006. – 365 с.
23. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988. - 214 с.
24. Иванова, Н.Ф. Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет: диагностика, занятия, рекомендации. Волгоград: Учитель, 2009. - 191 с.
25. Изард, К.Э. Страх и виды тревожности / К. Изард // Тревога и тревожность. Хрестоматия. – М.: Питер, 2001. - 123 с.
26. Карелин, А.А. Психологические тесты. – М., 2001. - 152 с.
27. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М.: 1999. - 132 с.
28. Козлова, Е.В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. Ставрополь, 1997. - №7. - С.16-20.
29. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь 2003. - 160 с.
30. Кочубей, Б.И. Детские тревоги; что, откуда, почему? Семья и школа.- М., 1998. - №7. - С. 45-47.
31. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Рн/Д.: Феникс, 1998. - 512 с.
32. Леви В.Л. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребенок. – М.: Торбоан, 2003. – 416 с.

33. Левитов, Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Тревога и тревожность. Хрестоматия. - М.: Питер, 2001. - С. 78-88.
34. Левис, Ш. Ребенок и стресс. - СПб.: Речь, 1996. - 176 с.
35. Любова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с подростками / Е.К.Любова, Т.Б. Моница. - СПб.: Речь, 2009. – 190 с.
36. Лютова, Е.К., Моница Г.Б. Эффективное взаимодействие с детьми. – СПб.: Речь, 2002. – 190 с.
37. Лютова, Е.Н., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, тревожными и агрессивными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 82 с.
38. Малкина-Пых, И.Г. Телесная терапия. – М.: Эксмо, 2005. - 749 с.
39. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. - 456 с.
40. Мэй, Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй // Тревога и тревожность. Хрестоматия. – М.: Питер, 2001. - 235 с.
41. Неймарк, М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика. - 1963, N5. – С.38-40.
42. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003 - 688 с.
43. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1998. - 352 с.
44. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова, - М.: Просвещение, 2000. - 512 с.

45. Первушина, О. Н. Общая психология: Методические указания. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996.- 90 с.
46. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации в практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. - 144 с.
47. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. - СПб.: Питер, 2001. - 448 с.
48. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.- М.: МОДЭК, 2000. - 304 с.
49. Реан, А.А. Психология растущего человека / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – 634 с.
50. Рикрофт, Ч. Тревога, страх и ожидание / Ч. Рикфорт // Тревога и тревожность. Хрестоматия. – М.: Питер, 2001. - 235с.
51. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 384 с.
52. Савина, Е., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание, 1996. - N4. - С.11.
53. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2001. - 350 с.
54. Соловьева, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. - 2012. - N 6. – Режим доступа: <http://medpsy.ru>.
55. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Просвещение, 1988. – 196 с.



56. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Тревога и тревожность. Хрестоматия. - М.: Питер, 2001. – 235 с.
57. Степанов, С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям / С. С. Степанов.- М.: Педагогика-Пресс, 1995. - 168 с.
58. Столяренко, Л.Д., Самыгин С.И. Социальная психология. Высшее образование. – М.: Феникс, 2009. - 480 с.
59. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности. - М.: Мысль, 1997. - 352 с.
60. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Практическое пособие: пер. с нем.: в 4-х томах. Т. 1. – М.: Генезис, 2000. - 160 с.
61. Фрейд, З. Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989. - 448 с.
62. Фром, Э. Бегство от свободы. - М.: Высшая школа, 1992. - 272 с.
63. Хухлаева, О.В., Хухлаев О.Е. Лабиринт души. Терапевтическая сказка. - М.: Академический Проект, 2005. - 176 с.
64. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 255 с.
65. Чистякова, М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.
66. Юнацкевич, П.И., Кулганов В.А. Как выйти из невроза? Практические советы психолога. – М.: Антон, 2000. - 123 с.

## **Раздел II.**

### **Психолого-педагогические условия формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста**

Дошкольное детство – один из важнейших периодов в развитии человека. Это большой отрезок в жизни ребенка: он продолжается с 3-х до 7 лет. Дошкольник стремительно вырывается за рамки той узкой ситуации, которая ранее определяла его поведение. Его начинает интересовать все на свете. Он открывает для себя мир человеческих отношений и моделирует эти отношения в игре. Он по-новому общается со взрослыми и учится общаться со сверстниками. Изменение всей жизни ребенка связано с интенсивным развитием его эмоций, самосознания и мотивации. Внеситуативно-познавательное общение со взрослым побуждается, естественно, познавательными мотивами. Выходя за границы наглядной ситуации, в которой раньше были сосредоточены все его интересы, ребенок открывает для себя мир природных явлений и человеческих отношений.

Дошкольный возраст является периодом возникновения личностных механизмов поведения, интенсивного формирования мотивационной сферы как ядерной структуры личности. В этом возрасте складывается первичное соподчинение мотивов, развиваются воля и произвольность ребенка.

Поскольку жизнь дошкольника разнообразна, он включается в новые системы отношений и новые виды деятельности, его мотивационная сфера расширяется. Появляются мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, – мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с

усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастает на следующем возрастном этапе, особенно важны интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения.

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, являющийся одним из ключевых и наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Фундаментальными разработками в этой области исследования занимались такие ученые, как Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.М. Матюшина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.И. Непомнящая, Д.Б. Эльконин и др.

Принято считать, что для этого возраста характерны интенсивное формирование и выражение познавательных интересов ребенка. Умственная активность ребенка в возрасте 5-6 лет приобретает более самостоятельный характер, и он получает бесценный жизненный опыт. Интеллектуальная активность детей позволяет им без посторонней помощи предпринимать попытки решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять в предметах скрытые свойства и отношения. Вместе с тем, очевидно, что познавательная мотивация не является прямым следствием возраста и далеко не все дошкольники обладают этими качествами.

Особая актуальность проблемы развития познавательной мотивации ребенка обусловлена повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. Очень часто дети бывают

перегружены излишней информацией и уже не стремятся к получению новых знаний. Ситуация усугубляется тем, что в большинстве школ обучение начинается с 6-ти лет, а интеллектуальная подготовка к школе осуществляется уже с 4-5 лет. При этом подавляется любопытство ребенка, дети растут вялыми, безынициативными и учатся подчиняться взрослому.

К старшему дошкольному возрасту возникает крайне важный механизм – соподчинение мотивов. Именно он дал основание А.М. Леонтьеву судить о дошкольном детстве как о «периоде первоначального фактического склада личности». Однако до сих пор остается не ясным, какое место в этой иерархии занимает познавательная мотивация, насколько значимо и действительно для современных дошкольников стремление к познанию, к самостоятельным умственным усилиям. Не исследован и вопрос о закономерностях формирования познавательной мотивации, о соотношении внутренних и внешних факторов ее развития, недостаточно определена роль тех или иных психолого-педагогических условий в оптимизации этого процесса.

# **1. Формирование познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема**

## **1.1. Понятие познавательной мотивации в психолого-педагогической литературе**

Переход ребенка на следующей возрастной этап во многом связан с его психологической готовностью к школьному обучению. Среди составных компонентов психологической готовности к обучению в школе представляет особую важность мотивационная или личностная готовность, которая отражает сформированность и интенсивное развитие познавательных мотивов у ребенка. Совокупность познавательных мотивов и интересов ребенка образует его познавательную мотивацию.

Младший школьный возраст знаменуется становлением у ребенка качественно нового образования в структуре личности – соподчинение мотивов, т.е. коренной перестройкой его мотивационной сферы. Наряду с этим у ребенка происходят и другие преобразования. Здесь осуществляется смена ведущей деятельности. Если для дошкольников ведущей деятельностью выступает игровая, то к началу младшего школьного возраста формируется совершенно новый вид деятельности – учебная.

Прежде чем перейти непосредственно к обсуждению познавательной мотивации ребенка и ее особенностей в старшем дошкольном возрасте, представляется необходимым разработать широкий подход к этому явлению и рассмотреть его во всей полноте или через определение фундаментальных категорий, таких как: мотивационная сфера, мотивация, мотив и потребность. Прежде

всего, постараемся определить, что представляет из себя мотивационная сфера личности, мотивация, мотив и потребность.

Любое обращение к психологии личности высвечивает фундаментальное значение мотивационной основы деятельности. Мотивация является ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. Каждой возрастной ступени присущи свои виды деятельности, побуждаемые определенными мотивами [30, с. 7].

Мотивационно-потребностную сферу в современной психологии описывают, используя различные понятия. Одно из наиболее широких – мотивация.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека. В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме этого, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян), как совокупная система

процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас) [23, с. 65].

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадринова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т.д. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм [51, с. 74].

Чаще понятие «мотивация» употребляется именно в первом значении – как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. По мнению одного из наиболее известных в отечественной психологии исследователей мотивации – Р.Г. Асеева, мотивация есть специфический вид психической регуляции поведения и деятельности. Таким образом, в наиболее широком смысле мотивация определяет поведение.

Во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов. Например, В.А. Иванников считает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Такая трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребности

(А.Н. Леонтьев), т.е. мотив дан человеку в готовом виде. Его не нужно формировать, а надо просто актуализировать [23, с. 66].

Мотивацию можно рассматривать как систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристику процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [15, с. 45].

Если говорить о видах мотивации, то В.Г. Леонтьев выделяет два: первичную (проявляется в форме потребности, влечения, инстинкта) и вторичную (проявляющуюся в форме мотива). В зависимости от факторов, обуславливающих возникновение мотивации, ее можно подразделить на внешнюю и внутреннюю. Психолог Б.М. Теплов предложил различать «короткую» и «дальнюю» мотивации, в зависимости от времени ее развития [51, с. 35]. Мотивация также может быть положительной и отрицательной (В.Г. Асеев) [23, с. 69].

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотивы формируются на основе потребностей человека [5, с. 139].

А.Н. Леонтьев разграничивал потребностные состояния и формирующийся на этой основе мотив, говорил, что мотив – это переживание потребности, обозначающее то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях, на что направляется деятельность [63, с. 48].



Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Тесная связь потребностей и мотивов объясняется, прежде всего, сходством их сущностей. Потребность человека – это испытываемая им нужда в чем-то, мотивы же – это побуждения человека в связи с этой нуждой. Связь потребностей и мотивов проявляется и в том, что потребности реализуются в поведении и деятельности при посредстве мотивов [26, С. 44-45].

Иерархию потребностей, лежащих в основе мотивов человеческой деятельности, разработал и описал А.Г. Маслоу [35, с. 196].

Итак, мотив – это осознанная потребность. В мотиве конкретизируются, «опредмечиваются» потребности. Потребности не только определяют собой мотив, но и изменяются и обогащаются вместе с изменением и расширением круга объектов, служащих их удовлетворению [48, с. 7].

Мотив определяется как сложное психологическое образование, побуждающее к деятельности и служащее для нее основанием [цит. по 23, с. 106]. Вообще, в современной психологии, при сходности общего подхода к пониманию мотива, существуют значимые расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия.

У различных исследователей мотив определяется как:

- 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта;
- 2) предметно-направленная активность определенной силы;

3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет, ради которого она осуществляется;

4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [цит. по 3, с. 56].

В качестве мотивов могут выступать идеалы и интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности и т.п.

Мотивы выполняют различные функции: побуждающую, направляющую, стимулирующую, директивную, регулятивную, организующую, контролирующую, отражательную, объяснительную и защитную.

Выделяют также различные характеристики мотива: динамические (сила, устойчивость), содержательные (полнота осознания структуры мотива, направленность мотива, ориентированность на различные факторы и др.) [цит. по 23, С. 122 -139].

Что касается классификации мотивов, то их в литературе встречается достаточно много. Попыткой классифицировать мотивы занимались: А.К. Маркова, В.И. Ковалев, Л.И. Божович, И.А. Васильева, М.М. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, Е.И. Головаха и др.

Самая общая классификация мотивов включает несколько групп мотивов. К первой группе могут быть отнесены мотивы, связанные с важнейшими общественными потребностями личности по критерию их содержания (мировоззренческие, политические, нравственные, эстетические). Вторая группа мотивов по источнику возникновения, обусловленности (широкие социальные, коллективистские,

деятельностные, поощрительные). По видам деятельности мотивы делятся на общественно-политические, профессиональные, учебно-познавательные. По времени проявления могут быть выделены постоянно, длительно и кратковременно действующие мотивы. По силе проявления мотивы разделяются на сильные, умеренные и слабые. По степени устойчивости на сильно-, средне- и слабоустойчивые. По проявлению в поведении выделяют реальные, или актуальные, и потенциальные мотивы [цит. по 26, С. 53-54].

Возникновение мотива было описано В.И. Ковалевым. Этот процесс осуществляется следующим образом. Сначала происходит возникновение потребности. Затем идет процесс ее осознания, где происходит «встреча» потребности со стимулом. И, наконец, трансформирование потребности в мотив. В мотивационном процессе А.А. Файзуллаев выделяет пять этапов. Первый этап – возникновение и осознание побуждения. Второй этап – это «принятие мотива» (внутреннее принятие побуждения). Третий этап – реализация мотива. Четвертый – закрепление. И пятый этап – актуализация побуждения [цит. по 23, С. 70-72].

Мотивы могут находиться в разных отношениях между собой. Они способны усиливать или ослаблять друг друга, вступать во взаимные противоречия и в противоречия с существующими возможностями реализации действия. Очень часто мотивы не осознаются человеком, что осложняет процесс осуществления деятельности.

Развитие мотивов находит свое выражение не только в их обогащении, но и в установлении определенной иерархии мотивов – в

выделении главных жизненных мотивов личности. Последние придают смысл различным частным проявлениям человеческой активности, они определяют основное направление «потока жизни» субъекта в разнообразных и постоянно меняющихся условиях [цит. по 48, с. 8].

Деятельность человека определяется несколькими мотивами, их совокупностью. Однако в конкретной человеческой деятельности можно выделить ведущий мотив. Именно он придает всему поведению человека определенный смысл. Наличие ведущих мотивов не устраняет необходимости мотивов дополнительных, непосредственно стимулирующих поведение, однако без ведущих мотивов содержание деятельности лишается личностного смысла. Именно этот ведущий мотив обеспечивает возможность опосредования и иерархии мотивов [цит. по 5, с. 148].

Иерархия мотивов является относительно устойчивой и этим обуславливает относительную устойчивость всей личности, ее интересов, позиций, ценностей. Смена ведущих мотивов означает собой и смену позиций, интересов, ценностей [цит. по 22, С. 40-41].

Своеобразие всех имеющихся у данного человека мотивационных образований: мотивов, потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов и т.д. характеризует мотивационную сферу личности [цит. по 23, с. 182].

Мотивационная сфера имеет довольно сложную структуру. При этом мотивация выстраивается в определенную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и происходит ранжирование мотивации различных видов деятельности. Множественность,

структурность и иерархичность мотивации – важнейшие характеристики мотивационной сферы личности. Р.С. Немов характеризует мотивационную сферу личности по широте, гибкости и иерархизированности. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость мотивационной сферы характеризуется разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. А иерархизированность мотивационной сферы – это отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчиненное [23, С. 182-183].

Особое место в мотивационной сфере личности занимают мотивы общения, которые связаны с мотивами деятельности и поведения. Значимое место в мотивационной сфере занимают связи и отношения личности с другими людьми, немаловажны и индивидуальные особенности человека, его возраст, т.к. в каждом возрасте одни мотивы являются ведущими, а другие второстепенными [цит. по 51, с. 71].

Мотивационная сфера характеризуется определенностью для каждого человека, устойчивостью (проявляется в сохранении действенности мотивации в течение длительного времени).

Мотивационная сфера личности динамична. Динамика мотивов может быть как положительной, так и отрицательной по отношению

к эффективности деятельности. Эти самые общие характеристики динамики мотивационной сферы свидетельствуют лишь о формировании, развитии в определенном направлении, укреплении мотивационной сферы или ее ослаблении, что может проявиться в смене отношения к различным видам деятельности, предпочтительности их выбора. Динамичность мотивационной сферы проявляется в изменении силы, как отдельных мотивов, так и мотивации в целом. Изменяется и структура мотивации, соподчиненность мотивов деятельности [цит. по 26, С. 56-57].

Мотивационная сфера характеризует личность лишь с одной из сторон. Наряду с мотивационной выделяются и другие сферы: эмоциональная, волевая и интеллектуальная. Все они важны и несводимы одна к другой, хотя и зависимы друг от друга. Например, зависимость мотивационной сферы от интеллектуальной выражается в том, что первая формируется и развивается при участии второй. Эмоциональная сфера оказывает влияние на мотивацию с энергетической стороны. От ее особенностей зависит внешняя выраженность мотивации, динамика ее протекания в процессе поведения и деятельности. От особенностей волевой сферы в значительной степени зависит устойчивость мотивационной сферы.

В свою очередь, и мотивационная сфера влияет на них. Ее воздействие на интеллектуальную сферу проявляется в познавательных процессах, определяя избирательность восприятия, особенности памяти, воображения, мышления и речи человека. Мотивация влияет и на эмоции, задавая их характеристики. Воля как способность управлять своим поведением также пронизана мотивами,

которые входят в волевое действие как оно из его важнейших звеньев. Таким образом, сохраняя свою самостоятельность, мотивация тесно связана с другими сферами личности [цит. по 26, с. 58].

Особенности мотивационной сферы как одной из характеристик личности определяют своеобразие поведения и деятельности. Любая деятельность определяется многими мотивами, их специфической совокупностью. Так, познавательная деятельность обуславливается познавательным интересом, познавательной активностью личности, развитием познавательных способностей.

Для нас представляется особенно важным рассмотрение категории «познавательная мотивация». Е.Л. Виноградова определяет познавательную мотивацию как внутреннюю и самодостаточную направленность человека на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных действий, усилий.

Познавательная мотивация понимается как внутренняя мотивация деятельности, не зависящая от внешних факторов. Понятие «познавательная мотивация» тесно связано с такими смежными понятиями, как «познавательная потребность», «познавательная активность», «познавательный интерес», «познавательная деятельность» и «мотивы учения» [10, с. 48].

Познавательную мотивацию можно также понимать как непосредственный интерес к материалу, свободный от внешних наград. Она проявляется в совокупности следующих факторов: направленности ребенка на решение различных интеллектуальных задач, любви к интеллектуальному усилию, желании сделать задание

самостоятельно, интерес к новым формам деятельности и любознательности [цит. по 9, с. 45].

Познавательная мотивация является важным аспектом познавательной и личностной сферы. Именно она в значительной степени стимулирует творческую активность личности. Такая личность может целенаправленно организовывать поиск информации, которая ее интересует, способна долгое время без посторонней помощи решать сложные задачи и получать от этого удовольствие.

Познавательная мотивация – это одна из составляющих предпосылок учебной деятельности. Ее функция состоит в том, что она побуждает к познавательной деятельности, придает ей личностный смысл и значимость [цит. по 37, с. 64].

Таким образом, проблема формирования познавательной мотивации в психолого-педагогической литературе привлекает внимание многих исследователей: А.К. Марковой, В.И. Ковалева, Л.И. Божович, И.А. Васильевой, М.М. Магомед-Эминова, В.С. Мерлина, Е.И. Головахой и др.

Познавательную мотивацию можно также понимать как непосредственный интерес к материалу, свободный от внешних наград. Она проявляется в совокупности следующих факторов: направленности ребенка на решение различных интеллектуальных задач, любви к интеллектуальному усилию, желании сделать задание самостоятельно, интерес к новым формам деятельности и любознательности.



## **1.2. Особенности познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста**

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Это связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника.

Дошкольный возраст (англ. preschool age) – этап психического развития, в отечественной периодизации занимающий место между ранним возрастом и младшим школьным возрастом – от 3 до 6-7 лет. В дошкольном возрасте выделяют три периода: младший (3-4 г.); средний дошкольный возраст (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-7 лет) [цит. по 6, с. 147].

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные психические процессы. Это приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие дошкольника. Прежде всего, ребенок приобретает способность действовать в плане общих представлений, его мышление перестает быть наглядно-действенным. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста.

Еще одним важнейшим новообразованием этого периода является возникновение произвольного поведения. Осознание своего

поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать свои возможности, осознает не только свои действия, но и внутренние переживания [цит. по 70, с. 114].

Все эти важнейшие новообразования зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре [цит. по 64, с. 56].

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Соподчинение мотивов, по определению А.Н. Леонтьева, есть результат столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу. И то, что им именуется произвольностью поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых [цит. по 5, с. 175].

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких, не реагировать на привлекательный предмет. Старшие же дошкольники способны управлять своим поведением и отдавать предпочтение не сиюминутным порывам, а важным, на их взгляд, видам деятельности [цит. по 9, с. 45].

В целом мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов:

- 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых;
- 2) игровые мотивы;
- 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми;
- 4) мотивы самолюбия, самоутверждения;
- 5) познавательные мотивы;
- 6) соревновательные мотивы;
- 7) мотивы достижения;
- 8) нравственные мотивы;
- 9) общественные мотивы [цит. по 70, с. 119].

Мотивационная сфера старшего дошкольника изучалась многими исследователями. Были выделены следующие мотивы, побуждающие ребенка к деятельности: поощрение и признание взрослого, игровой, соревновательный мотив, самолюбия и признания сверстников.

Наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами. Отдельное место здесь занимает познавательный интерес, изучению которого в нашей работе уделяется особое внимание [цит. по 23, с. 190].

Каждой возрастной ступени, в том числе и дошкольному детству, присущи свои виды деятельности, побуждаемые определенными мотивами. В старшем дошкольном возрасте ребенок резко меняется: совершенствуются психофизические функции, возникают сложные личностные новообразования, наблюдается интенсивное развитие познавательных мотивов, связанных с предстоящей учебной деятельностью, возникает потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Основой для формирования познавательной мотивации являются любопытство и любознательность, которые теснейшим образом связаны со стремлением к узнаванию нового.

Это качество – при умелом руководстве – может перерасти в жажду знаний, потребность к познанию [цит. по 14, с. 42].

Деятельности дошкольника сопутствуют действенный и образный способы познания. Каждый из этих способов предполагает соответствующую мотивацию, которая имеет специфическое содержание и выражение. В первом случае познавательная мотивация проявляется в детском экспериментировании, в стремлении к самостоятельному достижению результатов и выражается в удовольствии от процесса решения новой задачи. При образном типе познания соответствующая мотивация возникает при восприятии информации, установлении связей между событиями и явлениями, в разных видах детской художественной деятельности и выражается в интересе к новым знаниям (любознательности), в эмоциональной отзывчивости на впечатления, в вопросах, инициативных высказываниях и т.п. Оба плана познавательной деятельности в

равной мере характерны для старших дошкольников, хотя их содержание существенно различается [цит. по 10, с. 48].

В исследованиях, проведенных под руководством Л.И. Божович, обнаружено, что у детей 6-7ми лет возникает тяга к школе, желание учиться. При этом желание учиться – основной мотив, а поступление в школу выступает как условие его реализации [цит. по 37, с. 64]. Детей все меньше и меньше начинают привлекать занятия дошкольного типа, зато возрастает роль занятий школьного типа, повышается ответственность за порученное. Здесь проявляются две главные потребности ребенка – познавательная, которая дает наибольшее удовлетворение, и социальная, выражающаяся в стремлении занять определенную «позицию» школьника.

Однако мотивы деятельности ребенка-дошкольника не сводятся к его желанию (или нежеланию) начать школьное обучение. Известно, что дошкольный возраст является периодом бурного расцвета специфических видов деятельности, к которым относится не только игра, но и продуктивные виды деятельности: конструирование, художественное творчество и т.п.

Психологической основой этих видов деятельности является особый тип мотивации, когда ребенок получает удовольствие от самого процесса деятельности, от интеллектуальных и волевых усилий, направленных на решение творческих, интеллектуальных или практических задач. Именно этот тип мотивации лежит в основе познавательной активности [цит. по 9, с. 45].

В старшем дошкольном возрасте ребенок резко меняется: совершенствуются его психофизиологические функции, возникают

сложные личностные новообразования, наблюдается интенсивное развитие познавательных мотивов, связанных непосредственно с учебной деятельностью, возникает потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Основой для формирования мотивов учебной деятельности являются любопытство и любознательность, которые теснейшим образом связаны со стремлением к узнаванию нового. Это качество – при умелом руководстве – может перерасти в жажду знаний, потребность к познанию.

Старший дошкольный возраст является сензитивным для развития познавательных способностей. Сформированность познавательной мотивации у ребенка говорит о его психологической готовности к школьному обучению [цит. по 40, с. 95].

В исследованиях, проведенных под руководством Л.И. Божович, обнаружено, что у детей 6-7 лет возникает тяга к школе, желание учиться. При этом желание учиться – основной мотив, а поступление в школу выступает как условие его реализации [5, с. 153].

Личностная, или мотивационная, готовность к школе, как один из компонентов психологической готовности включает стремление ребенка к новой социальной позиции школьника [цит. по 17, с. 74].

Эта позиция выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику [цит. по 21, с. 23].

В формировании мотивов учебной деятельности у старших дошкольников большое значение имеет интеллектуальная активность. В этом случае познавательная мотивация проявляется в

желании сделать что-то самому, интересе к новым знаниям, в эмоциональной вовлеченности в деятельность, любознательности, инициативности ребенка и стремлении завершить, закончить начатое дело, а не бросать его на полпути [цит. по 9, с. 46].

Показателями сформированности познавательной мотивации у ребенка дошкольного возраста следует считать: 1) эмоциональную вовлеченность ребенка в деятельность (сосредоточенность на задании; экспрессивно-мимические проявления интереса; положительный эмоциональный фон; эмоциональные всплески); 2) целенаправленность деятельности, ее завершенность (способность не отвлекаться на посторонние раздражители и доводить начатое до конца); 3) степень инициативности ребенка (наличие вопросов, реплик, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога со сверстниками о содержании деятельности) [цит. по 10, С. 49-50].

Появление новых познавательных мотивов, отличных мотивов игры или практической деятельности, расширяет возможности подготовки детей 7 лет к обучению в школе, делает доступным систематическое и сознательное усвоение ими новых знаний, обеспечивает развитие интеллектуальной активности.

Обучение детей умению учиться имеет два принципиально важных аспекта. Во-первых, умение учиться необходимо с точки зрения подготовки к школе (обучение в школе требует от ребенка умения учиться, без которого усвоение знаний и навыков, предусмотренных школьной программой, становится труднодостижимым). Во-вторых, желание учиться значительно

повышает интерес к обучению, желание научиться решать умственные задачи являются стимулом познавательной активности, познавательной мотивации.

Обучение детей умению видеть и понимать умственную задачу, использование разных способов, побуждающих к творческому выполнению задания, выделение предмета познания – все это способствует повышению познавательной мотивации ребенка, выступает сильным побудительным мотивом развития навыков учебной деятельности.

Познавательный мотив является одним из базовых в развитии мотивационной сферы ребенка; он начинает формироваться достаточно рано, в первые месяцы жизни. Развитие познавательного мотива зависит от ряда факторов биологического (нормальное развитие ЦНС) и социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.). Один из основных путей развития познавательной активности ребенка – расширение и обогащение его опыта (в дошкольном возрасте – прежде всего опыта чувственного, эмоционального, практического), развитие интересов. В этом отношении очень эффективны экскурсии, поездки, разнообразные формы детского экспериментирования. Для детей с доминирующим познавательным мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов [цит. по 39, с. 32].

Познавательная мотивация, согласно закону развития высших психических функций Л.С. Выготского, изначально складывается и



существует в интерпсихической форме. На следующих ступенях развития ребенка происходит переход в интрапсихическую форму, и познавательная мотивация становится внутренним качеством личности ребенка [цит. по 10, с. 49]. Становление познавательной мотивации происходит в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, старший дошкольный возраст – это возраст, который является итогом развития дошкольного возраста, когда все отмечаемые виды деятельности находятся в точке своего расцвета. К старшему дошкольному возрасту складывается познавательная мотивация, которая выражается в частности в избирательном предпочтении тех или иных форм деятельности.

Психологической основой этих видов деятельности является особый тип мотивации, когда ребенок получает удовольствие от самого процесса деятельности, от интеллектуальных и волевых усилий, направленных на решение творческих, интеллектуальных или практических задач. Именно этот тип мотивации лежит в основе познавательной активности.

### **1.3. Моделирование психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста**

Условие – это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует осуществление данного явления. Современная дидактика трактует условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих

успешность обучения. В теории воспитания принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы. Поэтому условие-это не только то, что влияет на вещь, но и то, без чего не может быть вещи как таковой что служит предпосылкой, основанием её возникновения. (Мороз А.Г.)

В частности у С.Л. Рубинштейна «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия».

Слово «модель» происходит от латинского «modus», которое означает «образ действий либо существования; метод, форма, манера, привычка, способ или стиль». Модель объекта обычно представляет собой миниатюрную версию или репрезентацию этого объекта [цит. по 16, с.46].

По мнению О.В. Хухлаевой, моделирование понимается как опосредованное практическое или теоретическое оперирование объектом, при котором не используется непосредственно сам интересующий объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система (квазиобъект), дающая информацию о существенных свойствах моделируемого объекта [65, с.69].

Научное понимание моделирования имеет в виду такой способ познания действительности, который состоит в отображении и воспроизведении изучаемого предмета, явления, процесса, события при помощи какой-либо системы. Таким образом, общий признак или свойство любой модели – способность отражать или воспринимать

предметы, явления или события окружающей действительности, их структуру, закономерное развитие [цит. по 17, с.51].

Психологическая модель, опираясь на закономерности психического развития ребенка и подростка, предполагает собой анализ особенностей формирования познавательных процессов и личности ребенка или подростка с проблемами в развитии и разработку адекватных методов психологического воздействия, т.е. оказание всесторонней психологической помощи [цит. по 40, с.38].

Модель (рис.1) строится из 3 блоков. Работа начинается с того, что ставится цель. А.А. Осипова отмечает, что цель должна быть реалистичной и соотноситься с продолжительностью работы по формированию профессионально важных качеств и возможностями переноса клиентами нового позитивного опыта и усвоенных на занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений [49, с. 15].

В целях успешного формирования и развития познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста необходимо создавать такие условия, при которых их познавательная деятельность приобретала значимость и личностный смысл, способствовала развитию. Такими условиями, способствующими становлению познавательной мотивации старших дошкольников, большинство авторов называют игру и общение. В данной работе нами предпринята попытка теоретически обосновать названные психолого-педагогические условия, влияющие на формирование познавательной мотивации



Рис 1. Модель психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации у дошкольников.

Дошкольный возраст является периодом возникновения личностных механизмов поведения, интенсивного формирования мотивационной сферы как ядерной структуры личности.

В этом возрасте складывается первичное соподчинение мотивов, развиваются воля и произвольность ребенка.

Формирование – процесс изменений, новообразований, усложнений личности, без указания источников этих изменений [цит. по 27, с. 376].

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей деятельности усложняют и структуру личности ребенка. Начало формирования личности отечественные психологи связывают с формирующимся и развивающимся в дошкольном возрасте соподчинением (иерархией) мотивов.

В качестве мотивов в дошкольном возрасте могут выступать и содержание самой деятельности, и ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, самооценка и получение группового признания. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

В целом мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов:

- 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых;
- 2) игровые мотивы;
- 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми;
- 4) мотивы самолюбия, самоутверждения;
- 5) познавательные мотивы;
- 6) соревновательные мотивы;
- 7) мотивы достижения;

- 8) нравственные мотивы;
- 9) общественные мотивы [цит. по 55, с. 278].

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, являющийся одним из ключевых и наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что для этого возраста характерны интенсивное формирование и выражение познавательных интересов ребенка. Умственная активность ребенка в старшем дошкольном возрасте приобретает более самостоятельный характер, и он получает бесценный жизненный опыт. Интеллектуальная активность детей позволяет им без посторонней помощи предпринимать попытки решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять в предметах скрытые свойства и отношения. Вместе с тем, очевидно, что познавательная мотивация и познавательная активность не являются прямым следствием возраста и далеко не все дошкольники обладают этими качествами [цит. по 9, с. 46].

Познавательная деятельность дошкольника преимущественно связана с наглядно-действенным и образным способом познания. Каждый из этих способов предполагает соответствующую мотивацию, которая имеет специфическое содержание и выражение.

В первом случае познавательная мотивация проявляется в детском экспериментировании в стремлении к самостоятельному достижению результата (продукта или решения) и выражается в удовольствии от процесса решения новой задачи. При образном способе познания соответствующая мотивация проявляется при восприятии информации, установлении простых причинно-

следственных связей между событиями и явлениями, в разных видах детской художественной деятельности, и выражается в интересе к новым знаниям (любопытности), в эмоциональной отзывчивости на впечатления, в вопросах, инициативных высказываниях и пр.

Понятие познавательной мотивации внутренне связано с другими, смежными понятиями, среди которых можно выделить:

- познавательный интерес, то есть эмоциональную включенность в решение познавательной задачи.

- познавательную деятельность - практическую активность, направленную на познание нового.

- познавательную активность, то есть готовность к познавательной деятельности и инициативность в ней.

- любопытность, любовь к знаниям, стремление узнать что-то новое.

Очевидно, что все эти понятия близки по своему содержанию. Объединяющим началом для них является направленность человека на бескорыстное узнавание нового и удовлетворение от самого процесса умственных усилий, то есть внутренняя мотивация. Познавательная деятельность имеет место лишь тогда, когда активность человека побуждается самим процессом познания и его познавательным результатом, и не сводится к уровню развития познавательных процессов.

В нашем исследовании за основу были использованы игровые технологии формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста, что является неотъемлемой частью инновационных технологий в дошкольном образовании. Содержание

образования направлены на развитие творческих способностей, коррекцию эмоционально-волевой сферы, активизацию познавательного развития ребенка. Педагогические технологии на основе активизации деятельности делятся на игровые технологии, технологии проблемного обучения, коммуникативные технологии.

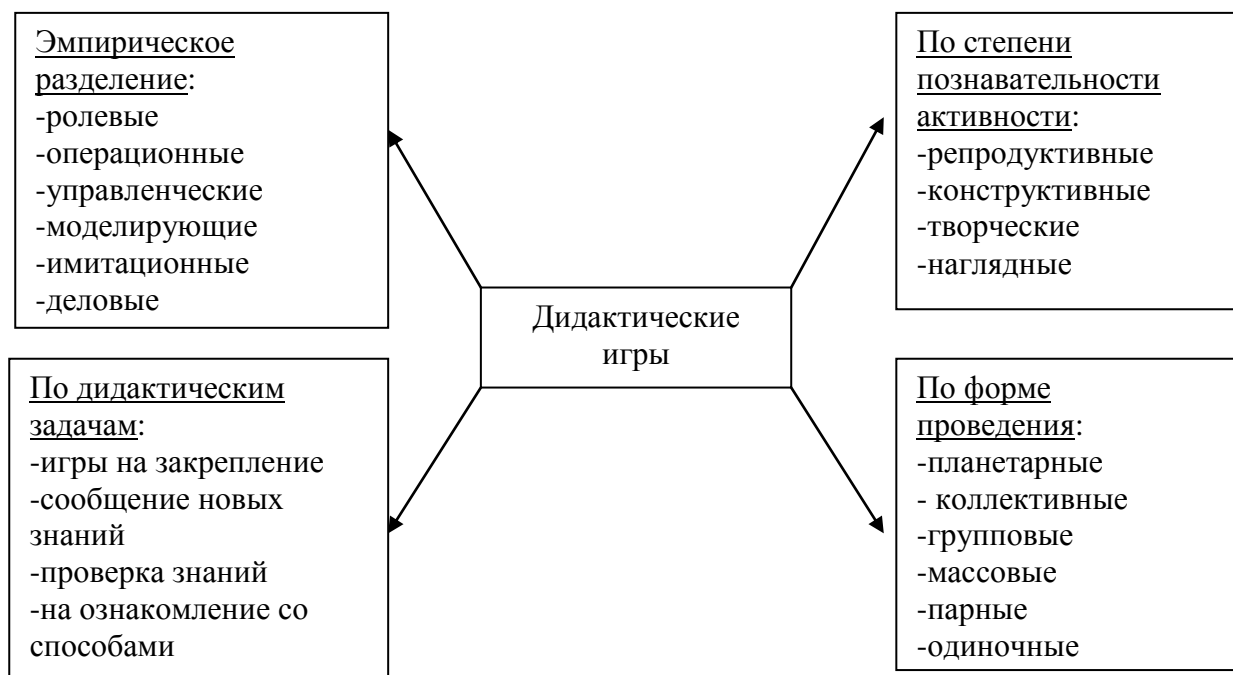
Игра в образовательном процессе одновременно является и формой, и методом обучения, а именно взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности педагогов и обучающихся.

В работах П.И. Пидкасистого отмечено, что следует различать собственно игру и игровые приёмы в обучении. Совокупность приемов, обеспечивающих достижение дидактической цели, обретает качество дидактической игры.

Игры классифицируются по различным признакам (эмпирическим, по степени познавательной активности, по форме проведения, по дидактическим задачам). Представим графически классификацию дидактических игр, предложенную П.И. Пидкасистым.

На основе анализа педагогических технологий, проведенного Г. Н. Селевко, можно выделить следующие технологии, применяемые в системе дошкольного образования: технологии развивающего обучения, технологии проблемного обучения, игровые технологии, компьютерные технологии, альтернативные технологии.





### Классификация дидактических игр (П.И. Пидкасистый)

Технология – это инструмент профессиональной деятельности педагога.

Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность (пошаговость), включает в себя набор определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу еще в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности.

Инновационная деятельность — это особый вид педагогической деятельности.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, использующиеся в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать.

Инновационные технологии – это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

– успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы:

– обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;

– познавательные, воспитательные, развивающие;

– репродуктивные, продуктивные, творческие;

– коммуникативные, диагностические, психотехнические и др.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольно-печатные; комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации.

Содержание детских игр развивается последовательно: предметная деятельность, отношение между людьми, выполнение правил общественного поведения. Игровые технологии в дошкольном образовании используют в качестве занятия или его части, для успешного формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

- дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);
- развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);
- воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.);
- социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды и др.).

Игровые технологии широко применяются в дошкольном возрасте, так как игра является ведущей деятельностью в этот период. Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них.

У ребенка формируются воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребенку включаться в коллективную деятельность и общение (Селевко Г.К., 1998).

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности ученья.

Строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого воспитателя.

Обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но не развлекательным. Для реализации такого подхода необходимо, чтобы образовательные технологии, разрабатываемые для обучения дошкольников, содержали четко обозначенную и пошагово описанную систему игровых заданий и различных игр с тем чтобы, используя эту систему, педагог мог быть уверенным в том, что в результате он получит гарантированный уровень усвоения ребенком того или иного предметного содержания.

Безусловно, этот уровень достижений ребенка должен диагностироваться, а используемая педагогом технология должна обеспечивать эту диагностику соответствующими материалами.

В деятельности с помощью игровых технологий у детей развиваются психические процессы.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач. Некоторые современные образовательные программы предлагают использовать народную игру как средство педагогической коррекции поведения детей (Лобанова Е.А., Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие, 2005, С.32-33).

Среди условий, способствующих становлению познавательной активности, большинство авторов называют игру и общение со взрослым. В ряде исследований было показано, что дети, растущие в дефиците общения (в закрытых детских учреждениях), отличаются сниженной познавательной активностью, отсутствием интересов и собственной инициативы (Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, Е.О. Смирнова). Сам факт влияния общения со взрослым на познавательную активность ребенка многократно был подтвержден и доказан (М.И. Лисина, Т.А. Землянухина, Е.О. Смирнова и др.) [цит. по 9, с. 50].

По мнению многих авторов, исходным условием формирования познавательной мотивации у старших дошкольников выступает организация их игровой деятельности.

Игровая деятельность является ведущей для ребенка дошкольного возраста. Дошкольник осваивает разные игры –

сюжетно-ролевые, подвижные, режиссерские, дидактические, игры-драматизации, которые оказывают существенное влияние на развитие всех сторон психики ребенка. В игре формируется произвольность поведения, подчинение требованиям взрослого, снимается познавательный эгоцентризм, изменяются познавательные интересы и процессы ребенка [64, с. 39].

Всеобъемлющее значение игры для развития ребенка дошкольного возраста определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны развития личности ребенка в целом. Действенность игры объясняется прежде всего тем, что ребенок сам свободно выбирает сюжет игры, его действия с предметами, вовлекаемыми в игру, отличаются от обычного их употребления независимостью от их конкретного значения, определяются тем значением, которое сам ребенок придает им в игре [цит. по 7, с. 61].

Ребенок отдается игре со всей силой свойственной ему эмоциональности, испытывая при этом максимальное удовольствие [цит. по 47, с. 46].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за

Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющее друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и режиссерская игра на качественно ином уровне развития.

Сюжетно-ролевая игра дошкольника – это есть деятельность, в которой он берет на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых им игровых, воображаемых условиях воспроизводит (или моделирует) деятельность взрослых и отношения между ними.

Центральным моментом ролевой игры является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого человека, а, что является самым главным, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом. Поэтому Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую единицу развитой формы игры. В ей в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности ребенка.

В игре также необходимо различать ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область социальной действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Однако



наличие сюжета еще не характеризует игру полностью. Наряду с содержанием необходимо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Содержание игры у старших дошкольников подчиняется правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

Рассмотрим специфику формирования познавательной мотивации старших дошкольников в игре.

Игра способствует развитию мотивационной сферы ребенка. У него возникают новые интересы и связанные с ними цели. При этом начинает реализовываться сформулированный О.К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования: постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. Уже с четырех лет у ребенка начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности. Это, а также соподчиненность мотивов, желаний и доминирующие установки дошкольника образуют его индивидуальную мотивационную сферу ребенка [цит. по 23, с. 189].

В процессе игры дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре ребенок учится действовать в познаваемой, т.е. мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи.

С помощью игры ребенок начинает познавать важную для него информацию об окружающем мире. Именно в игре ребенок познает те нормы и правила человеческого общежития, которые характеризуют реальные отношения людей друг с другом. Познание окружающего в игре для ребенка происходит легко и эффективно, т.к. все, что касается игры, ребенку интересно и занимательно. Вовлеченность в игровую деятельность развивает у ребенка направленность, стремление к познанию нового, того, что раньше было недоступным для понимания. Игра способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста познавательной мотивации.

Вторым условием формирования познавательной мотивации у дошкольников выступает организация их взаимодействия в процессе общения со сверстниками. Кроме взрослого, в социальной ситуации ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники [цит. по 2, с. 53]. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми.

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей [цит. по 12, с. 237].

Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены. В них отсутствуют жесткие нормы и правила, которые надо соблюдать, общаясь со взрослыми. Со сверстниками дети более раскованы, чаще проявляют инициативу и творчество. Общаясь с товарищами, ребенок стремится управлять его действиями, учит, навязывает собственный образец поведения, демонстрирует свои

умения и способности. Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. В дошкольном возрасте проявляются дружеские и конфликтные взаимоотношения, выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом изменяется отношение дошкольников к сверстникам, которых они оценивают не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего нравственным. Это связано с развитием представлений детей о нормах морали. Кроме того, такое общение способствует расширению кругозора, познанию окружающей действительности.

Общение детей со сверстниками возникает в своеобразной форме и в рамках дошкольного детства проходит ряд этапов. На первых этапах оно осуществляется в форме эмоционально-практического общения, а затем возникает ситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками. В самом конце дошкольного возраста у некоторых детей складывается новая форма общения, которую можно назвать внеситуативно-деловой [цит. по 47, с. 9].

В процессе общения со сверстниками дети получают ценный жизненный опыт, обогащаются знаниями, относящимися к различным областям человекознания, постигают законы, управляющие поведением людей [цит. по 41, с. 82].

Среди условий, способствующих становлению познавательной активности, большинство авторов называют общение со взрослым. Взрослый передает ребенку не только средства и способы познавательной деятельности, развивает познавательные способности, но и свое отношение к этой деятельности. При участии

взрослого ребенок имеет возможность обратиться за помощью, исправить ошибки, выбрать задание соответствующего уровня сложности. Но главное - взрослый наделяет смыслом новую для ребенка познавательную деятельность, помогает удержать мотивацию и направить ребёнка на решение задачи. При совместной работе со сверстником такой целенаправленности у ребенка, как правило не наблюдается, зато эмоционально занятия проходят более ярко. Подражая и соревнуясь друг с другом, дети с удовольствием включаются в познавательную деятельность. В то же время, сверстник может и отвлечь другого ребенка от работы. Таким образом, участие сверстника сказывается на эмоциональности и инициативности ребенка, а взрослого – на целенаправленности познавательной деятельности и эмоциональной вовлеченности в нее. Поэтому, следует допускать разные коммуникативные ситуации (индивидуальные, диадные и групповые). Детей в группу или пару следует подбирать таким образом, что бы они дополняли друг друга, т.е. один ребенок с низкими показателями эмоциональной вовлеченности и инициативности, а другой, наоборот, с высокими оценками по этим характеристикам, но с низкой целенаправленностью [цит. по 10, с. 54].

Таким образом, теоретические обоснования формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста рассматривались в исследованиях: Л.И. Божович, Е.Л. Виноградовой, М.И. Лисиной, О.Е. Смирновой и др.

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, являющийся одним из ключевых и наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста.

По мнению многих авторов, исходным условием формирования познавательной мотивации у старших дошкольников выступает организация их игровой деятельности. Вторым условием формирования познавательной мотивации у дошкольников выступает организация их взаимодействия в процессе общения со сверстниками.

Мы полагаем, что для формирования познавательной мотивации целесообразно использование вышеобозначенных психолого-педагогических условий.

## **2. Исследование формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста**

### **2.1. Этапы, методы и методики экспериментальной работы**

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования познавательной мотивации у старших дошкольников. Теоретический анализ состояния проблемы исследования позволил обосновать необходимость организации исследования, которое способствовало бы установлению приемлемого уровня сформированности познавательной мотивации у старших дошкольников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены задачи исследования:

1) изучить понятие познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе;

2) изучить возрастные особенности формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста;

3) теоретически обосновать модель психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста;

4) охарактеризовать этапы, методы и методики исследования сформированности познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста;

5) охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста;

6) составить и реализовать программу формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста;

7) проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.

8) составить рекомендации по формированию познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенное нами экспериментальное исследование включает в себя следующие этапы:

1. Теоретический этап. На данном этапе проводилось теоретическое изучение и анализ педагогической, психологической, методической литературы, осмысление психолого-педагогического опыта, определение понятийного аппарата по теме исследования; выбор методик для проведения констатирующего эксперимента по изучению познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста.

2. Опытно – экспериментальный этап. На данном этапе был проведён констатирующий эксперимент среди 20 дошкольников центра развития ребенка детский сад №308 – диагностика с помощью методик: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург); «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежновой); проведен анализ результатов констатирующего эксперимента; разработана и проведена программа формирования познавательной мотивации старших дошкольников.

3. Контрольно-обобщающий этап. На данном этапе проведена повторная диагностика с помощью методик: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург); «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной); произведен анализ результатов экспериментального исследования при помощи метода математической обработки данных – T – критерий Вилкоксона. Сделаны выводы об эффективности проведенного опытно-экспериментального исследования познавательной мотивации старших дошкольников.

Для исследования познавательной мотивации старших дошкольников были использованы следующие методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование по методикам:

- «Графический диктант» Д.Б. Эльконина;
- «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург);
- «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной).

3. Статистические: T – критерий Вилкоксона.

В исследовании познавательной мотивации старших дошкольников применялся эксперимент. Его специфика заключается в том, что в нем целенаправленно и продуманно создается



искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего [20, с. 26].

Особенности экспериментального метода [там же, с. 27].

1. В эксперименте исследователь не ожидает случайного проявления интересующих его психических процессов, а сам создает условия, чтобы вызвать эти процессы у испытуемых.

2. В эксперименте исследователь может целенаправленно изменить некоторые из условий, в которых протекает психический процесс, и наблюдать, к каким это приведет последствиям. Тем самым он может изменить течение психических процессов.

3. В экспериментальном исследовании обязательен учет условий протекания эксперимента (какие раздражители были даны и каковы ответные реакции).

4. Один и тот же эксперимент можно провести с большим количеством испытуемых. Это позволяет устанавливать общие закономерности развития психических процессов.

В зависимости от степени вмешательства в протекание психических явлений эксперимент можно разделить на констатирующий и формирующий, или преобразующий (обучающий и воспитывающий).

Констатирующий эксперимент в процессе естественной, но специально организованной деятельности выявляет определенные психические особенности и дает предварительный материал об уровне развития соответствующего качества. Эта констатация определенных особенностей дает в дальнейшем материал для организации формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент – это метод изменения психики испытуемого в процессе активного воздействия исследователя на него. Формирующий эксперимент позволяет через создание специальных ситуаций раскрывать механизмы, закономерности, динамику, тенденции психического развития, становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса.

Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и развитие [20, с. 28].

Метод тестирования является психодиагностической процедурой применения тестов на практике. Тест – это специализированный метод психодиагностического обследования, применяя который можно получить точную количественную и качественную характеристику изучаемого явления. В нашей работе используется вид тестов – опросник. Опросник основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых [54, с.12].

Для установления уровня сформированности познавательной мотивации у детей двух групп, нами были отобраны диагностические методики. Охарактеризуем их:

1. Диагностическая методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина.

Цель: определение уровня развития у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности.

Диагностические возможности методики.

- Выявляет умение действовать по правилу, самостоятельно действовать по указанию взрослого, ориентироваться на систему условий задачи.

- Выявляет произвольность действий и сформированность эмоционально-волевой сферы.

- Выявляет пространственную ориентировку и развитие мелких движений.

Условия проведения. Методика проводится фронтально. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем четырьмя точками. В правом верхнем углу записываются фамилия и имя ребенка, дата проведения обследования, в случае необходимости - дополнительные данные. После того как всем детям розданы листы, проверяющий дает предварительные объяснения.

2. Диагностическая методика «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург).

Цель: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей старшего дошкольного возраста.

Для шестилетних детей наиболее характерными являются следующие мотивы:

1. Собственно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности, - учебный.

2. Широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения, - социальный.

3. «Позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими, - позиционный.

4. «Внешние» по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых и т. п., - внешний.

5. Игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую - учебную сферу, - игровой.

6. Мотив получения высокой отметки - отметка.

В основу предлагаемой методики положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемым предлагают небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

Эксперимент проводится индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

3. Диагностическая методика «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной).

Цель: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Экспериментатор спрашивает ребенка, хочет ли он идти в школу. В зависимости от ответа задается первый вопрос «Беседы».

Все ответы детей соотносятся с двумя категориями А и В. Преобладание в ответах ребенка категории А свидетельствует о том,

что его внутренняя позиция ребенка имеет содержательный характер. Преобладание категории В говорит об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения.

Для статистического подтверждения гипотезы использовался метод математической статистики – T – критерий Вилкоксона [Приложение 1].

Цель: T – критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком - то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

#### Ограничения в применении T - критерия Вилкоксона

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц. Критические значения T - критерия Вилкоксона приведены в Табл. 4 Приложения 1.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений  $n$  уменьшается на количество этих нулевых сдвигов. Можно обойти это ограничение, сформулировав гипотезы, включающие отсутствие изменений, например: «Сдвиг в сторону увеличения значений превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне».

#### Описание T – критерия Вилкоксона

Критерий применяется в тех случаях, когда признаки измерены, по крайней мере, по шкале порядка, и сдвиги между вторым и первым замерами тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне. Критерий можно применять в тех случаях, когда сдвиги принимают только три значения: - 1, 0, +1, но тогда критерий T вряд ли покажет достоверность.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлении по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируем ранги. Если сдвиги в положительную и отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений превышает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных измерениях. Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом – сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Гипотезы:

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Алгоритм расчёта

1. Составить список испытуемых в любом порядке.
2. Вычислить разность между индивидуальными значениями во втором и первом замерах («после» и «до»). Определить, что будет считаться «типичным» сдвигом и сформулировать соответствующие гипотезы.
3. Перевести разности в абсолютные величины и записать их отдельным столбцом (иначе трудно отвлечься от знака разности).
4. Проранжировать абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг. Проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.
5. Отметить кружками или другими знаками ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.
6. Подсчитать сумму этих рангов по формуле:  $T = \sum R_r$ , где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.
7. Определить критические значения  $T$  для данного  $n$  по Табл. Приложения 1. Если  $T_{\text{эмп}}$  меньше или равен  $T_{\text{кр}}$ , сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает [56, С. 87-94].

Таким образом, исследование познавательной мотивации старших дошкольников проходило в три этапа:

1. теоретический этап;
2. опытно – экспериментальный этап;
3. контрольно-обобщающий этап.

## **2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования**

Базу экспериментального исследования составили дети двух подготовительных групп старшего дошкольного возраста (от 5 до 6-7 лет Центра развития ребенка детский сад №308 г.Челябинска. В констатирующем эксперименте приняло участие 20 человек.

Все дети посещают данное учреждение не меньше одного года, в сентябре 2012 года они идут в первый класс.

Дошкольное учреждение имеет хорошо оснащенную базу для работы с детьми. Здесь имеется спортивный зал со всем необходимым оборудованием для физического развития. Так же есть музыкальный зал, в котором дети получают информацию о музыке, танцах, песнях, учатся выполнять музыкально-ритмические движения, участвуют в различных утренниках, концертах, играх-драматизациях, тем самым, развивая свои умственные, физические и эстетические и творческие способности.

В каждой группе существует живой уголок, в котором ребята учатся ухаживать за рыбками и различными растениями. Таким образом, получают различные знания об окружающем мире.

Имеется помещение, где дети могут узнать о традициях Древней Руси. В нем находятся различные атрибуты древнерусского быта. В этом дошкольном учреждении в каждой группе создана развивающая атмосфера, но с различными направлениями.

Дети, в старших группах очень общительны, знают много игр и познавательной информации.



Из беседы с воспитателями данных групп стало ясно, что жизненные условия этих детей оптимальны: все дети из благополучных семей и без отклонений в развитии, физически здоровы.

Для установления уровня сформированности познавательной мотивации у детей двух групп, нами были отобраны диагностические методики: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург); «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежновой).

Полученные нами в ходе экспериментальной работы результаты подверглись обработке и были сведены в таблицы. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют об уровне сформированности познавательной мотивации у старших дошкольников. В процессе его осуществления нами было выявлено, что уровень сформированности познавательной мотивации в двух группах различен.

По методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в группе из 20 респондентов были получены результаты представленные на рисунке 2.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у 12 человек (60%) преобладает средний уровень развития у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности. Данные испытуемые легко усваивают речь воспитателя, внимательно слушают и четко выполняют указания, не отвлекаясь на посторонние

раздражители. В выполнении задания практически все выполняют самостоятельно.

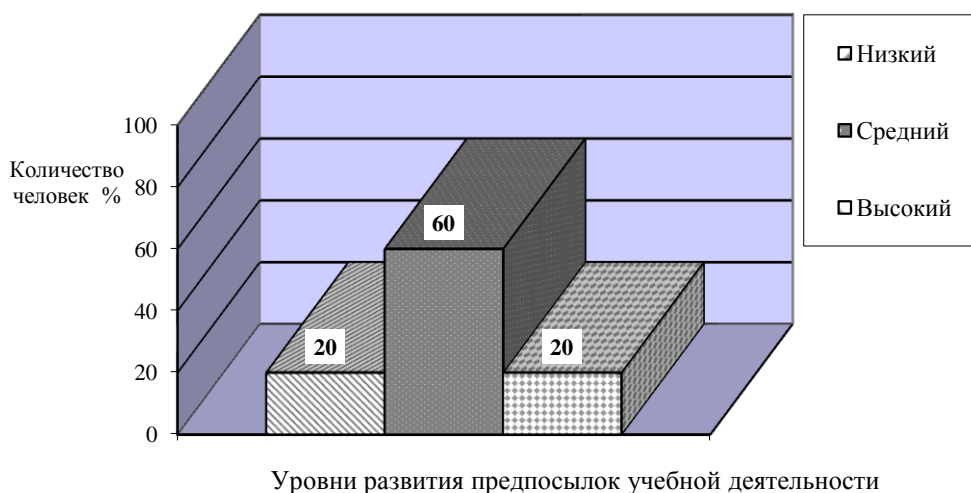


Рис.2 Результаты диагностики уровня развития предпосылок учебной деятельности по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в группе (20 человек)

У испытуемых с низким уровнем сформированности предпосылок учебной деятельности - 4 человека (20%) наблюдаются невнимательность при выполнении задания, низкая произвольность, несамостоятельность.

Испытуемые с высоким уровнем сформированности учебной деятельности - 4 человека (20%) самостоятельно выполняют предложенное задание, внимательно выслушав инструкцию воспитателя, задание выполняют практически без ошибок.

По методике «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург) в группе из 20 респондентов были получены результаты представленные на рисунке 3.



Рис.3. Результаты диагностики мотивов учения старших дошкольников по методике «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург) в группе (20 человек)

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у старших дошкольников преобладают два вида мотивов учения - учебный 5 человек (25 % от общего числа испытуемых) и оценочный мотив 5 человек (25%). Для детей с доминирующим учебным (учебно-познавательным) мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов. При выполнении заданий такие дети быстро и легко выполняют то, что им интересно и нравится. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка.

У испытуемых с преобладающим позиционным мотивом учебной деятельности 3 человека (15%) наблюдается быстрое

угасание интереса к учебной деятельности из-за отсутствия других стимулов к учению.

Испытуемые с преобладающим внешним мотивом учебной деятельности 3 человека (15%) рассматривают обучение с точки зрения «Внешних» по отношению к самой учебе мотивов, например, подчинение требованиям взрослых.

Для испытуемых с преобладающим социальным мотивом 2 человека (10%) характерно ответственное отношение к учебе. Такие дети сосредоточены на уроке, внимательно слушают воспитателя, старательно выполняют задания, занимают лидирующее положение в группе, пользуются уважением сверстников.

Доминирование игровых мотивов 2 человека (10% от общего числа испытуемых) отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Такие дети делают на занятии не то, что задано, а то, что им хочется, они не понимают специфической функции учителя, строят свое общение с ним исключительно на эмоциональной основе, не принимают правил поведения.

По методике «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежновой) в группе из 20 респондентов были получены результаты, представленные на рисунке 4.

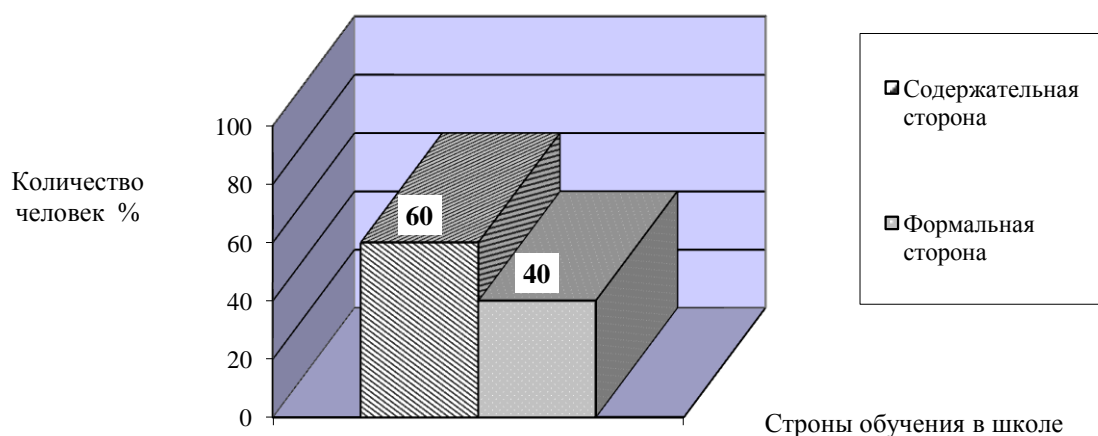


Рис.4. Результаты диагностики сторон обучения по методике «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной) в группе (20 человек)

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у старших дошкольников преобладает содержательная сторона обучения 12 человек (60% от общего числа испытуемых). Для таких детей характерен выбор уроков грамоты и счета – занятий по содержанию и форме не имеющих аналогов в дошкольной жизни ребенка.

У испытуемых с преобладанием формальной стороны обучения 8 человек (40%) наблюдается выбор дошкольных видов деятельности – уроки художественно-физкультурного типа, а также внеучебные занятия, игра, еда, гуляние и т.д.

### **3. Формирование познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста**

#### **3.1. Программа формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста**

Программа формирования и развития познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста основывается на комплексе психолого-педагогических условий, при которых их познавательная деятельность приобретает значимость и личностный смысл, способствовала развитию. Такими условиями, способствующими становлению познавательной мотивации старших дошкольников, большинство авторов называют игру и общение.

Цель программы: сформировать познавательную мотивацию детей старшего дошкольного возраста.

Реализация программы формирования познавательной мотивации старших дошкольников позволяет решать следующие задачи:

1. Повысить значимость школы для детей старшего дошкольного возраста;
2. Развить навыки эффективного общения и эмпатии у старших дошкольников;
3. Развить умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение чувств другими детьми;
4. Повысить уровень познавательной мотивации для дальнейшего саморазвития старших дошкольников.

Программа рассчитана на детей 5, 6-7 лет. Количество участников – 8-12 человек.

В основе цикла занятий лежат материалы исследований Н. Голиковой, М.И. Ильиной, Л.С. Михайловой, Н.В. Нижегородцевой, А. Савенкова и др.

Программа состоит из 7 занятий продолжительностью по 30-40 минут. Программа начинается с вводного занятия и завершается заключительным занятием. Коррекционные занятия проходят два раза в неделю.

Лучше, если в помещении, где проводятся занятия, будет возможность рассадить участников, как в круг, так и за партами.

В основе программы формирования познавательной мотивации старших дошкольников лежит групповая форма работы.

Специфика групповой работы заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, то есть всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы.

В структуру программы формирования познавательной мотивации старших дошкольников входят: вводная, основная и заключительная части.

Вводную часть составляет 1 занятие, его цель - знакомство участников группы с предстоящей работой.

В основную часть программы входит 7 занятий, направленных на формирование познавательной мотивации и эмпатии, на формирование эмоционально положительного отношения к школе, развитие умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение чувств другими детьми.

В заключительную часть программы входит 1 занятие, целью которого является наметить цели на будущее; установление обратной связи; анализ информации; подведение результатов.

Рассмотрим структуру программы и занятий более подробно.

Занятие 1 - Вводное занятие.

Цель: знакомство участников группы с предстоящей работой.

Упражнение «Имя-качество».

Цель: знакомство участников.

Деловая информация. Цель: знакомство с особенностями школьной жизни, определение отношения детей к школе.

Упражнение «Хлопки».

Цель: развитие групповой сплоченности.

Упражнение «Ловля моли».

Цель: снятие психофизического напряжения.

Упражнение «Комплименты».

Цель: позитивная обратная связь.

Занятие 2. «Прогулка к зданию школы»

Цель: сформировать представление о школе, об учениках, их учителях, вызвать интерес к школе.

Упражнение «Приветствие в зеркале».

Цель: создание благоприятной атмосферы в группе.

Экскурсия к зданию школы, ответы детей на вопросы, проведение подвижных игр в школьном дворе.

Упражнение «Цвет моего настроения».

Цель: осмысление своего эмоционального состояния.

Занятие 3. Сюжетно-ролевая игра «Школа»



Цель: закрепление знаний о школе, развитие умений распределять роли, развитие умения выстраивать сюжетные линии.

Упражнение «Передача движения по кругу».

Цель: совершенствование навыков координации и взаимодействия; развитие воображения и эмпатии.

Сюжетно – ролевая игра «Школа».

Цель: закрепить знания, полученные при посещении школы, умения распределять роли, выстраивать сюжетные линии.

Упражнение «Ловля моли».

Цель: снятие психофизического напряжения.

Занятие 4. Экскурсия в класс.

Цель: формирование представлений о том, что такое класс, знакомство с учителем, правилами поведения в школе.

Ведущий: Сегодня мы с вами вместе пойдем на экскурсию в школу, в класс, познакомимся с учителем.

Ход экскурсии.

Цель: формирование представлений о том, что такое класс, знакомство с учителем, правилами поведения в школе, формирование интереса к труду учителя, эмоционально положительное отношение к учителю.

Упражнение «Последняя встреча».

Цель: закрепление навыков взаимодействия эмпатийного отношения к окружающим.

Занятие 5. «Занятие по математике».

Цель: закрепление навыков счета.

Упражнение - разминка «Нос – пол - потолок».

Цель: включение в деятельность группы.

Упражнение «Вопросы от Буратино».

Цель: закрепление навыков порядкового счета, уточнение представлений о днях недели, поддержание интереса к решению задач.

Упражнение «Обезьянки» (физкультминутка).

Цель: снятие психофизического напряжения, поднятие настроения.

Занятие 6. «Ждем гостей».

Цель: создание положительного эмоционального настроения, формирование ощущения собственного успеха, подтверждаемого сверстниками.

Воспитатель информирует детей о том, что сегодня к ним в гости придут первоклассники.

Упражнение «Дыры в сыре» (считалочка).

Цель: поделить детей на команды.

Упражнение «Разминка».

Цель: активизация участников, развитие соревновательности.

Упражнение «Кто самый ловкий».

Цель: развитие координации движения, закрепление навыков счета.

Упражнение «Кролик».

Цель: снятие психофизического напряжения, развитие мышц плечевого пояса и корпуса.

Занятие 7 - Заключительное занятие.

Цель: наметить цели на будущее; установление обратной связи; анализ информации; подведение результатов.

Упражнение «Необыкновенный предмет»

Цель: развитие экспрессии.

Упражнение «Рисуем школу».

Цель: закрепление представлений о школе, выявление отношения детей к школе.

Упражнение «Рассказ – Школа моей мечты».

Цель: развитие воображения, определение желания детей ходить в школу.

Упражнение «Те, кто».

Цель: снятие накопившегося напряжения.

Упражнение «Подарок»

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Подведение итогов.

Критерием эффективности реализации программы формирования эмоциональной устойчивости студентов является метод математической обработки данных – Т-критерия Вилкоксона.

Таким образом, программа проводилась с целью реализации психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста. Реализация программы формирования познавательной мотивации старших дошкольников позволяет решать следующие задачи: повышение значимости школы для детей старшего дошкольного возраста; развитие навыков эффективного общения и эмпатии у детей старшего

дошкольного возраста; развитие умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение чувств другими детьми; повышение уровня познавательной мотивации для дальнейшего саморазвития детей старшего дошкольного возраста.

Программа рассчитана на детей 5, 6-7 лет. Количество участников – 8-12 человек. Программа состоит из 7 занятий продолжительностью по 30-40 минут. Программа начинается с вводного занятия и завершается заключительным занятием. Коррекционные занятия проходят два раза в неделю.

### **3.2 Анализ результатов исследования сформированности познавательной мотивации дошкольников**

Испытуемые с низким уровнем познавательной мотивации по одной и более методикам (8 человек) приняли участие в программе формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста. После реализации программы на группе была проведена повторная диагностика по методикам исследования.

По методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в группе из 8 респондентов были получены результаты, которые представлены на рис.5.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у 4 человек (50 %) преобладает средний уровень развития у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности. Данные испытуемые легко усваивают речь воспитателя, внимательно слушают и четко выполняют указания, не отвлекаясь на посторонние

раздражители. В выполнении задания практически все выполняют самостоятельно.

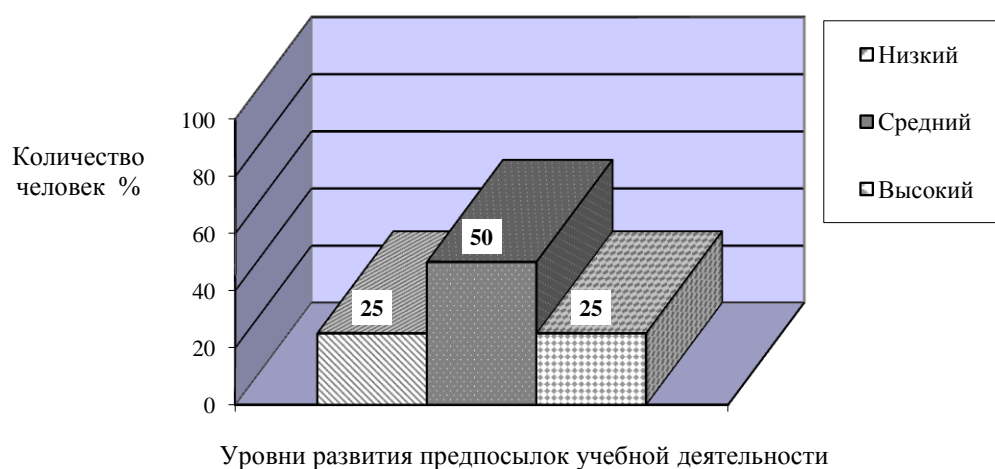


Рис. 5. Результаты диагностики уровня развития предпосылок учебной деятельности по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в группе (8 человек)

У испытуемых с низким уровнем сформированности предпосылок учебной деятельности - 2 человека (20 %) наблюдаются невнимательность при выполнении задания, низкая произвольность, несамостоятельность.

Испытуемые с высоким уровнем сформированности учебной деятельности - 2 человека (20%) самостоятельно выполняют предложенное задание, внимательно выслушав инструкцию воспитателя, задание выполняют практически без ошибок.

По методике «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург) в группе из 8 респондентов были получены результаты, которые представлены на рисунке 6.

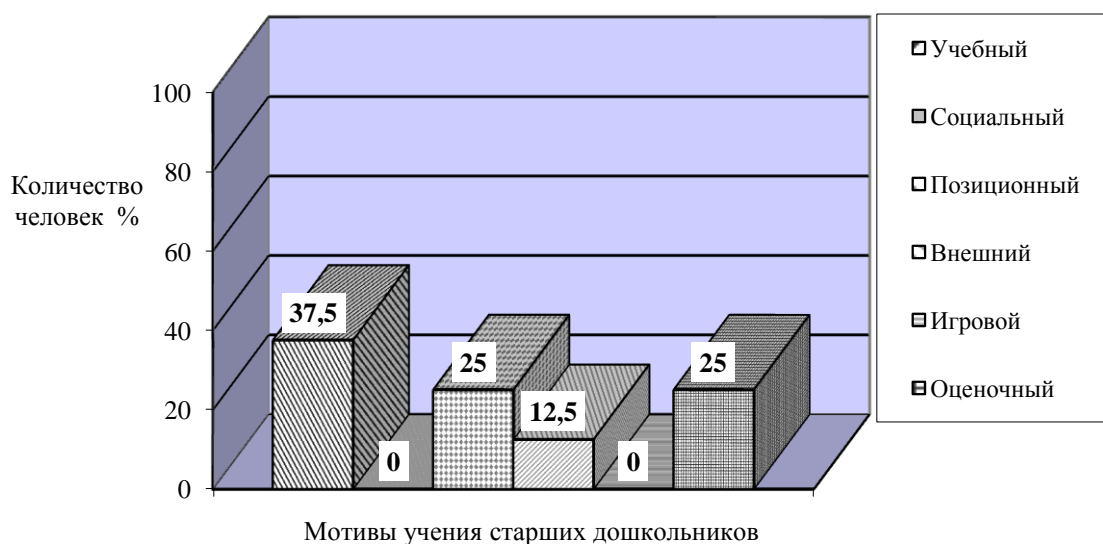


Рис. 6. Результаты диагностики мотивов учения старших дошкольников по методике «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург) в группе (8 человек)

Анализ результатов проведенного исследования показал, что в большинстве случаев у старших дошкольников преобладают два вида мотивов учения - учебный 3 человека (37,5 %) и оценочный мотив 2 человека (25 %). Для детей с доминирующим учебным (учебно-познавательным) мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов. При выполнении заданий такие дети быстро и легко выполняют то, что им интересно и нравится. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка.

У испытуемых с преобладающим позиционным мотивом учебной деятельности 2 человека (25 %) наблюдается быстрое

угасание интереса к учебной деятельности из-за отсутствия других стимулов к учению.

Испытуемые с преобладающим внешним мотивом учебной деятельности 1 человек (12,5 %) рассматривают обучение с точки зрения «Внешних» по отношению к самой учебе мотивов, например, подчинение требованиям взрослых.

По методике «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной) в группе из 8 респондентов были получены результаты представленные на рисунке 7.

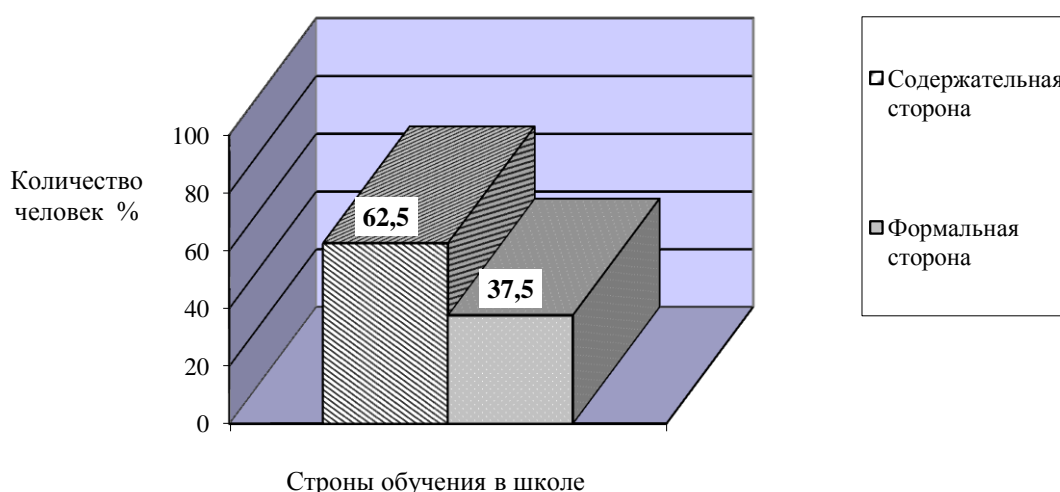


Рис. 7. Результаты диагностики сторон обучения по методике «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной) в группе (8 человек)

Анализ результатов проведенного исследования показал, что в большинстве случаев у старших дошкольников преобладает содержательная сторона обучения 5 человек (62,5 % от общего числа испытуемых). Для таких детей характерен выбор уроков грамоты и счета – занятий по содержанию и форме не имеющих аналогов в дошкольной жизни ребенка.

У испытуемых с преобладание формальной стороны обучения 3 человека (37,5 %) наблюдается выбор дошкольных видов деятельности – уроки художественно-физкультурного типа, а также внеучебные занятия, игра, еда, гуляние и т.д.

Для определения эффективности реализации программы формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста использовался метод математической обработки данных – Т-критерий Вилкоксона (расчеты Т-критерия Вилкоксона приведены в Приложении 4).

Приведем расчеты Т-критерия Вилкоксона для показателей познавательной мотивации детей дошкольного возраста по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в экспериментальной группе.

$H_0$  – интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок учебной деятельности не превосходит интенсивности сдвигов в сторону их уменьшения.

$H_1$  – интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок учебной деятельности превосходит интенсивности сдвигов в сторону их уменьшения.

$$T_{эмп.} = 1,5$$

По таблице критических значений определяется  $T_{кр.}$  для  $n_1 = 6$ :

$$T_{кр.} = \begin{cases} - & (p \leq 0,01) \\ \frac{T_{0,01}}{2} & (p \leq 0,05) \end{cases}$$

Если  $T_{эмп.} \leq T_{кр.}$ , то сдвиг в «типичном» направлении по интенсивности достоверно преобладает.



Построим «Ось значимости»:

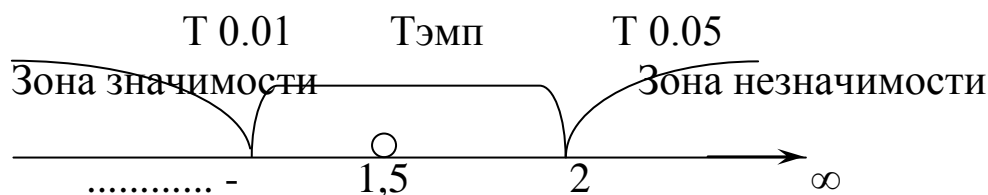


Рис. 11. «Ось значимости» Т-критерия Вилкоксона

$T_{эмп.} < T_{кр.}$ ,  $H_0$  отвергается, принимается  $H_1$ : интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок учебной деятельности превосходит интенсивности сдвигов в сторону их уменьшения, т.е. показатели познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста увеличились.

Таким образом, математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок учебной деятельности над интенсивностью сдвигов в сторону их уменьшения, т.е. показатели познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста увеличились; достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения. Программа формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста была реализована успешно.

Следовательно, выдвинутая гипотеза о том, что познавательная мотивация у детей старшего дошкольного возраста формируется при реализации программы подтвердилась.

### **3.3 Рекомендации педагогам и родителям старших дошкольников**

Подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста и начинается задолго до поступления в школу. Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада. Ребенка может привлечь к школе форма, ранец и другие аксессуары школьной жизни, может быть желание сменить обстановку или то, что в школе учиться друг. Важнее, чтобы ребенка привлекала школа и своей главной деятельностью - учением; например, желание писать, читать, считать, решать задачи; учиться, чтобы быть, как папа.

Однако не всегда высокий уровень интеллектуального развития совпадает с личностной готовностью ребенка к школе. Если ребенок не имеет желания учиться, не имеет действенной мотивации, то его интеллектуальная готовность не будет реализована в школе. Существенного успеха в школе такой ребенок не достигнет, поэтому необходимо заботиться о формировании социально-психологической готовности ребенка, в частности о повышении его мотивации на обучение в школе.

Для формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе педагогам подготовительных групп в своей работе важно учитывать следующие рекомендации.

1. Поддерживать интерес ребенка ко всему новому, отвечать на его вопросы, давать новые сведения о знакомых предметах.

2. Очень важно прививать ребенку веру в свои силы, не допускать формирования заниженной самооценки. Для этого надо чаще хвалить ребенка на занятиях, не ругать за допущенные ошибки, а только показывать, как их исправить, чтобы улучшить результат.

3. Развивайте в ребенке навыки общения: научите ребенка дружить с другими детьми, делить с ними успехи и неудачи. Все это ему пригодится в социально сложной атмосфере школы.

4. Не допускайте, чтобы ребенок скучал во время занятий. Интерес – лучшая из мотиваций, если ребенку весело учиться, он учится лучше.

5. Повторяйте упражнения. Если какое-то упражнение не получается, сделайте перерыв, вернитесь к нему позднее или предложите ребенку более легкий вариант. Не забывайте: развитие умственных способностей ребенка определяется временем и практикой.

6. Не проявляйте излишней тревоги по поводу недостаточных успехов и недостаточного продвижения вперед.

7. Будьте терпеливы, не спешите, не давайте ребенку задания, превышающие его интеллектуальные возможности.

8. Поддерживайте будущего первоклассника в его желании добиться успеха. В каждой работе обязательно найдите, за что можно было бы его похвалить.

9. В занятиях с ребенком нужна мера. Не заставляйте ребенка делать упражнения. Если он вертится, устал, расстроен; займитесь чем-то другим. Постарайтесь определить пределы выносливости ребенка и увеличивайте длительность занятий каждый раз на очень

небольшое время. Предоставьте ребенку возможность иногда заниматься тем делом, которое ему нравится.

10. Дети дошкольного возраста плохо воспринимают повторяющиеся, монотонные занятия. Поэтому при проведении занятий лучше выбирать игровую форму.

11. Избегайте неодобрительной оценки, находите слова поддержки, чаще хвалите ребенка за его терпение, настойчивость. Никогда не подчеркивайте его слабости в сравнении с другими детьми. Формируйте у него уверенность в своих силах.

12. Обсудите с детьми те правила и нормы, с которыми он встретится в школе. Объясните их необходимость и целесообразность.

13. В формировании у дошкольников мотивационной основы школьного учения решающую роль играет семья, так как отношение ребенка к поступлению в школу во многом определяется отношением к этому событию их родителей. Поэтому при планировании работы по подготовке детей к школе особое внимание нужно уделить ориентации родителей на вопросы, обеспечивающие становление внутренней позиции школьника, и формирование на этой основе позитивного образа современной школы у родителей.

14. Для того чтобы взрослый (родитель, воспитатель) правильно понимал поведение и действия ребенка и управлял ими, необходимо проводить ранжирование мотивов учения детей, чтобы знать какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

В своей работе педагогам следует включать в целостный педагогический процесс не только разнообразные формы и методы работы по ознакомлению детей со школой и воспитанию положительного отношения к ней, но и создавать предметно – развивающую среду для обогащения жизненного опыта детей и своевременного ее изменения в соответствии с новым содержанием дидактических задач.

Осознанное отношение к школе связано с расширением и углублением представлений об учебной деятельности. Сообщаемый детям материал о школе должен быть не только понят ими, но и прочувствован, пережит. Например, рассказывая о своих любимых учителях, читая художественную литературу, просматривая кинофильмы, надо активизировать как сознание ребенка, так и его чувства. Экскурсии в школу, встречи с учителями помогают создавать у ребенка положительную установку на учебу в школе.

У ребенка старшего дошкольного возраста должно быть хорошее умственное развитие, которое является основой для успешного овладения школьных знаний. Ребенок дошкольного возраста обладает поистине огромными возможностями развития и способностями познавать. В нем заложен инстинкт познания и исследования мира. Помогите ребенку развить и реализовать свои возможности.

Чтобы ваш ребенок с радостью пошел в первый класс и был подготовлен к обучению в школе, чтобы его учеба была успешной и продуктивной, прислушайтесь к следующим рекомендациям:

1. Не будьте слишком требовательны к ребенку.

2. Ребенок имеет право на ошибку, ведь ошибаться свойственно всем людям, в том числе и взрослым.

3. Следите, чтобы нагрузка не была для ребенка чрезмерной.

4. Если вы видите, что у ребенка есть проблемы, то не бойтесь обращаться за помощью к специалистам: логопеду, психологу.

5. Учеба должна гармонично совмещаться с отдыхом, поэтому устраивайте ребенку небольшие праздники и сюрпризы, например, отправьтесь в выходные дни в цирк, музей, парк и т. д.

6. Следите за распорядком дня, чтобы ребенок просыпался и ложился спать в одно и то же время, чтобы он достаточно времени проводил на свежем воздухе, чтобы его сон был спокойным и полноценным. Исключите перед сном подвижные игры и другую активную деятельность. Хорошей и полезной семейной традицией может стать чтение книги всей семьей перед сном.

7. Питание должно быть сбалансированным, не рекомендуются перекусы.

8. Наблюдайте, как ребенок реагирует на различные ситуации, как выражает свои эмоции, как себя ведет в общественных местах. Ребенок шести-семи лет должен управлять своими желаниями и адекватно выражать свои эмоции, понимать, что не всегда все будет происходить так, как этого хочет он. Следует уделить особое внимание ребенку, если он в дошкольном возрасте может прилюдно устроить скандал в магазине, если вы ему что-то не покупаете, если он агрессивно реагирует на свой проигрыш в игре.

9. Обеспечьте для домашних занятий ребенку все необходимые материалы, чтобы в любое время он мог взять пластилин и начать

лепить, взять альбом и краски и порисовать. Для материалов отведите отдельное место, чтобы ребенок самостоятельно ими распоряжался и держал их в порядке.

10. Если ребенок устал заниматься, не доделав задание, то не настаивайте, дайте ему несколько минут на отдых, а затем вернитесь к выполнению задания. Но все-таки постепенно приучайте ребенка, чтобы он в течение пятнадцати-двадцати минут мог заниматься одним делом, не отвлекаясь.

11. Если ребенок отказывается выполнять задание, то попробуйте найти способ, чтобы заинтересовать его. Для этого используйте свою фантазию, не бойтесь придумывать что-то интересное, но ни в коем случае не пугайте ребенка, что лишите его сладостей, что не пустите его гулять.

Будьте терпеливы к капризам вашего ребенка.

12. Обеспечьте ребенку развивающее пространство, то есть стремитесь, чтобы вашего малыша окружало как можно меньше бесполезных вещей, игр, предметов.

13. Рассказывайте ребенку, как вы учились в школе, как вы пошли в первый класс, просматривайте вместе свои школьные фотографии.

14. Формируйте у ребенка положительное отношение к школе, что у него там будет много друзей, там очень интересно, учителя очень хорошие и добрые. Нельзя пугать его двойками, наказанием за плохое поведение и т. п.

15. Обратите внимание, знает и использует ли ваш ребенок «волшебные» слова: здравствуйте, до свидания, извините, спасибо.

Если нет, то, возможно, этих слов нет в вашем лексиконе. Лучше всего не отдавать ребенку команды: принеси то, сделай это, убери на место, - а превратить их в вежливые просьбы. Известно, что дети копируют поведение, манеру говорить своих родителей. Если вы используете при ребенке ненормативную лексику, если вы грубы друг с другом, то не удивляйтесь, если учителя будут жаловаться, что ваш ребенок в школе матерится, дерется, задирается на других детей.

С того момента, когда ваш ребенок впервые переступит порог школы, начнется новый этап его жизни. Постарайтесь, чтобы этот этап начался с радостью, и чтобы так продолжалось на протяжении всего его обучения в школе. Ребенок всегда должен чувствовать вашу поддержку, ваше крепкое плечо, на которое можно облокотиться в трудных ситуациях. Станьте ребенку другом, советчиком, мудрым наставником, и тогда ваш первоклассник в будущем превратится в такую личность, в такого человека, которым вы сможете гордиться.



## Заключение

Проблема формирования познавательной мотивации в психолого-педагогической литературе привлекает внимание многих исследователей: А.К. Марковой, В.И. Ковалева, Л.И. Божович, И.А. Васильевой, М.М. Магомед-Эминова, В.С. Мерлина, Е.И. Головахой и др.

Мотивация рассматривается как систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристику процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Старший дошкольный возраст – это возраст, который является итогом развития дошкольного возраста, когда все отмечаемые виды деятельности находятся в точке своего расцвета. К старшему дошкольному возрасту складывается познавательная мотивация, которая выражается в частности в избирательном предпочтении тех или иных форм деятельности.

Психологической основой этих видов деятельности является особый тип мотивации, когда ребенок получает удовольствие от самого процесса деятельности, от интеллектуальных и волевых усилий, направленных на решение творческих, интеллектуальных или практических задач. Именно этот тип мотивации лежит в основе познавательной активности.

Теоретические обоснования формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста рассматривались в исследованиях: Л.И. Божович, Е.Л. Виноградовой, М.И. Лисиной, О.Е. Смирновой и др.

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, являющийся одним из ключевых и наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста.

По мнению многих авторов, исходным условием формирования познавательной мотивации у старших дошкольников выступает организация их игровой деятельности. Вторым условием формирования познавательной мотивации у дошкольников выступает организация их взаимодействия в процессе общения со сверстниками.

Исследование познавательной мотивации старших дошкольников проходило в три этапа: 1. теоретический; 2. опытно – экспериментальный; 3. контрольно-обобщающий.

Для исследования познавательной мотивации старших дошкольников были использованы следующие методы: 1. Теоретические: (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); 2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование по методикам: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург); «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной); 3. Статистические: (метод математической обработки данных - T – критерий Вилкоксона).

Базу экспериментального исследования составили дети двух подготовительных групп старшего дошкольного возраста (от 5 до 6-7 лет Центр развития ребенка детский сад № 308. В констатирующем

эксперименте приняло участие 20 человек (9 девочек и 11 мальчиков).

По результатам диагностики познавательной мотивации старших дошкольников с помощью методики «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в группе из 20 респондентов были получены следующие результаты: в большинстве случаев у студентов преобладает средний уровень развития предпосылок учебной деятельности 12 человек (60% от общего числа испытуемых).

По методике «Определение мотивов учения старших дошкольников» (по методике М.Р. Гинзбург) в группе из 20 респондентов были получены следующие результаты: два вида мотивов учения - учебный 5 человек (25 %) и оценочный мотив 5 человек (25%).

По методике «Определение мотивационной готовности старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной) в группе из 20 респондентов были получены следующие результаты: в большинстве случаев у старших дошкольников преобладает содержательная сторона обучения 12 человек (60% от общего числа испытуемых).

Программа формирования познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста проводилась с целью формирования познавательной мотивации. Реализация программы формирования познавательной мотивации старших дошкольников позволяет решать следующие задачи: повышение значимости школы для детей; развитие навыков эффективного общения и эмпатии; развитие умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение

чувств другими детьми; повышение уровня познавательной мотивации для дальнейшего саморазвития детей старшего дошкольного возраста.

Программа рассчитана на детей 5, 6-7 лет. Количество участников – 8-12 человек. Программа состоит из 5 занятий продолжительностью по 30-40 минут. Программа начинается с вводного занятия и завершается заключительным занятием. Коррекционные занятия проходят два раза в неделю.

Для определения эффективности реализации программы формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста использовался метод математической обработки данных – Т-критерий Вилкоксона.

Математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок учебной деятельности над интенсивностью сдвигов в сторону их уменьшения; достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения. Программа формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста была реализована успешно.

Следовательно, выдвинутая гипотеза о том, что познавательная мотивация у детей старшего дошкольного возраста формируется при реализации программы подтвердилась.

## Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. - 380с.
2. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками: Семинар-практикум для воспитателей // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51-61.
3. Балл Г. «Мотив»: уточнение понятия // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 4. – С. 56-65.
4. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1998. – С. 271
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
6. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с
7. Бейлина А., Фребель Ф. Игры и игровые средства. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – С. 56-64.
8. Валявко С. М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 53-59.
9. Виноградова Е. Л. Мотивационные предпочтения различных форм познавательной деятельности старших дошкольников // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 2. – С. 45-50.

10. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 47-55.
11. Галигузова Л. Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста. // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 17-26.
12. Галигузова Л. Н., Смирнова Е.О. Ступени общения. – М.: Педагогика, 1997. – 327 с.
13. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Масс Медиа, 2003. – 240 с.
14. Голикова Н. Формирование мотивационной готовности к школе. // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 42-48.
15. Гончарик Л. В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации.// Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 45-49.
16. Горышева В. Игра – это отражение жизни: Из опыта работы. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 8. – С. 20-25.
17. Гудкина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академ. Проект, 2000. – 190 с.
18. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение. 1997. – 205 с.
19. Долгова В. И., Иванова Л. В., Крыжановская Н.В. Регламент аттестационных материалов. – изд.3-е переработанное дополненное. - Челябинск: Изд – во ЧГПУ, 2011. – 115 с.
20. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: Изд – во Моск. псих – соц. ин – та: Флинта, 2004. – 335с.

21. Жихарева Ю. Готовность к школе – что это такое? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 22-24.
22. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М.: Педагогика, 1998. – 275 с.
23. Ильин С. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
24. Ильина М. Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения. – СПб.: Питер, 2006. – 205с.
25. Кияченко Е.А. Учим детей общаться. // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 63-68.
26. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
27. Коджаспирова Г. М. словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
28. Корнилова И. Г. Игра и творчество в психокоррекции: Развитие общения старших дошкольников с нарушением зрения в креативной игре-драматизации. – М.: Науч. кн., 2000. – 168 с.
29. Крижанская Ю. С. Грамматика общения. – Л.: Гос-во ЛГУ, 1999. – 207 с.
30. Кушнир А. М. Методический плюрализм. // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 3-11.
31. Лисина М. И. Общение, личность и психическое развитие ребенка. – М.: Ин-т практич. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 158 с.
32. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1998. – 173 с.

33. Лосева В., Луньков А. Игрушка в развитии ребенка и игровая коррекция. // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 306-311.
34. Люблинская А. А. Детская психология. - М.: – Просвещение, 1971. – 215с.
35. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
36. Методы эффективной психокоррекции / Сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1999. – 813 с.
37. Молчанова Л. Познавательная мотивация в учебной деятельности младших школьников. // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 64-68.
38. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество – М.: Академия, 1999. – 456 с.
39. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
40. Новикова Г. Психолого-педагогическая готовность к школе. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 8. – С. 95-100.
41. Общение детей в детском саду и семье. / Репина Т.А., Стеркина Р.Б., Антонова Т.В. – М.: Педагогика, 1999. – 150 с.
42. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
43. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для вузов. – М.: Сфера, 2000. – 509 с.
44. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.



45. Поддьяков Н. «Игровая позиция» – важнейшее качество личности дошкольника. // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 5. – С. 75-81.
46. Полякова М. Н. Построение развивающей среды в группах для детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольная педагогика. – 2004. – № 1. – С. 6-10.
47. Психология дошкольника. Хрестоматия. / Сост. Г.А. Урунтаева. – М: Издательский центр «Академия», 1998. – 384 с.
48. Психологические тесты. В 2 т. / Под ред. А.А. Карелина. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2005. – Т.1. – 312 с.
49. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1998. – 316 с.
50. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми сверстниками / Под ред. А.Г. Ружской. – М.: Изд-во АПН, 1996. – 166 с.
51. Рогов Е. И. Психология человека. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
52. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. – М.: Изд – во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001 –кн. 2: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
53. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 328 с.
54. Савенков А. Конкурс интеллектуалов: Для старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 2. – С.6-13.
55. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие для студентов. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
56. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.

57. Смирнова Е. О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 54-62.
58. Смирнова Е. О. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 91-103.
59. Смирнова В. Как помочь ребенку осознать свое поведение: Старший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 75-81.
60. Смирнова Е.О. Особенность общения с дошкольниками. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
61. Смирнова Е. О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4. – С. 70-73.
62. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
63. Соколов М. Развитие учебной мотивации младших школьников при разных стилях педагогической деятельности // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 47-48.
64. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии / Авт. Афонькина Ю.А. – М.: Академия, 2000. – 296 с.
65. Федотова Н. Развитие игровой деятельности // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 5. – С. 25-27.
66. Филиппова Е. В. Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 85-93.

67. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
68. Цукерман Г. А. Психологическое развитие. - М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 288 с.
69. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 359 с.
70. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психолог. труды. / под ред. Фельдштейн Д.И. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 414 с.
71. Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика / под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 462 с.



**Научное издание: монография**

**Валентина Ивановна Долгова  
Галина Юрьевна Гольева  
Надежда Васильевна Крыжановская**

**Инновационные психолого-педагогические  
технологии в дошкольном образовании**

Издательство «Перо»  
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105  
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 19.03.2015. Формат 60×80/16.  
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12. Тираж 500 экз. Заказ 148.

Отпечатано на ризографе  
в типографии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный  
педагогический университет».  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.