

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

Дудкинская Анна Владимировна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИОННОЙ
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАЛЬЧИКОВ И
ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой д.м.н., профессор Ковалевский В.А.

18.05.2016г

Дата, подпись

Руководитель к.психол.н., доцент Вылегжанина Г.Г.

18.05.2016г

Дата, подпись

Дата защиты _____

Обучающийся

Дудкинская А.В.

18.05.2016г

Дата, подпись

Оценка _____

Красноярск

2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста ..	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика дошкольного возраста.....	6
1.2. Понятие о самооценке и мотивации личности.....	13
1.3. Мотивационная готовность к школьному обучению как компонент психологической готовности к школе	28
Выводы по первой главе.....	37
Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.....	39
2.1. Организация и методы исследования.....	39
2.2. Анализ результатов исследования.....	44
2.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по повышению самооценки и формированию мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.....	57
Выводы по второй главе.....	66
Заключение	56
Библиографический список	69
Приложение	73

Введение

Тема данной работы посвящена изучению взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Нужно отметить, что интересующий нас вопрос является частью более широкой проблемы психологической готовности детей к школе.

В свою очередь актуальность изучения проблемы психологической готовности детей к школе обусловлена произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями в системе образования: введены новые программы, изменилась сама структура преподавания, все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс. Современные исследования показывают, что 30 – 40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению [2]. В то время как успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной готовности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку [2; 9].

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными (Л.Ф. Берцфай, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Я. Йирасек, А. Керн, Д.Б. Эльконин и др.) [7; 10; 16].

Нужно отметить, что успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной готовности, в частности мотивационной готовности. Помимо готовности ребенка к школьному обучению, большое значение имеет его самооценка как компонент самосознания, поскольку от нее во многом зависит поведение дошкольника и его отношения к будущему школьному обучению. В этом аспекте представляет интерес выявление гендерных особенностей

самооценки, мотивационной готовности и их взаимосвязи у детей старшего дошкольного возраста.

1. Объект исследования – мотивационная готовность к школьному обучению, самооценка детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – взаимосвязь самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – выявление взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

2. Изучить самооценку у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

3. Исследовать мотивационную готовность к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

4. Оценить гендерные особенности взаимосвязи уровня самооценки и параметров мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников.

5. Составить методические рекомендации для педагогов и родителей по формированию мотивационной готовности к школьному обучению и повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста

Гипотеза исследования: существует гендерная специфика взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста, самооценка девочек более тесно связана с мотивационной готовностью, чем самооценка мальчиков.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ и изучение психолого–педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирическими методами исследования явились: Методика «Лесенка» (автор – В.Г. Щур), методика «Экспериментальная беседа» (автор – Н.И. Гуткина) – направлена на определение уровня «внутренней позиции школьника», методика «Определение мотивов учения» (автор – М.Р. Гинзбург) – направлена на диагностику доминирующих мотивов учебной деятельности у старших дошкольников.
3. Интерпретационные методы: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Практическая значимость исследования: составленные методические рекомендации могут быть использованы воспитателями ДООУ и родителями с целью формирования мотивационной готовности к школьному обучению и повышения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Структура работы представлена введением, двумя главами, заключением, библиографическим списком, приложением.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста

1.1. Психолого-педагогическая характеристика дошкольного возраста

Психическое развитие ребенка в период дошкольного возраста является одним из наиболее изученных вопросов в психологии и педагогике детства. Среди отечественных исследователей здесь необходимо назвать прежде всего Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Н.К. Крупскую, М.И. Лисину, Д.Б. Эльконина. Среди зарубежных ученых, которые сделали существенный вклад в исследование психического развития дошкольника, можно отметить С. Холла, Ж. Пиаже, А. Валлона, З. Фрейда [1; 4; 10].

Период дошкольного детства относится к возрасту от 3 до 7 лет и характеризуется тем, что здесь для ребенка возникает новая социальная ситуация развития.

Дошкольный возраст (3 - 7 лет) характеризуется возникновением новой социальной ситуации развития ребенка. Если раннее детство было для ребенка началом познания социальной действительности с позиции различных предметов, то дошкольный период есть начало познания социального мира людей и их взаимоотношений.

В период дошкольного возраста ребенок, как правило, испытывает выраженную потребность в том, чтобы познать социум, подражать взрослым людям, действия с ними совместно. Однако самостоятельное выполнение функций взрослых людей для дошкольника пока недоступно. Отсюда и противоречие – стремление уподобиться взрослому и наличие ограничений в плане реальных возможностей быть им.

Дошкольное детство включает в себя три периода – младший, средний и старший дошкольный возраст. К младшему дошкольному возрасту относятся дети в возрасте от 3 до 4 лет, к среднему возрасту – дети от 4 до 5,5 лет и, наконец, старший дошкольный возраст составляют дети от 5,5 до 7 лет.

Нужно отметить, что различные виды деятельности дошкольника объединяет один факт – во всех видах деятельности ребенок стремится к моделированию окружающего мира и окружающих его социальных взаимоотношений. При этом ведущий вид деятельности дошкольника – это игровая деятельность (игра). И это означает то, что именно игра в этом возрасте имеет определяющую роль для психического развития ребенка, делая возможными качественные изменения в его психике [11; 14; 17].

Характеризуя игровую деятельность дошкольника в первую очередь нужно отметить, что игровые действия детей имеют знаковый характер, демонстрируя знаковую функцию их сознания. Например, дети в игре используют так называемые заместители предметов, сходство которых с реальными предметами может быть меньше, чем если бы они их изобразили на рисунке.

В игровой деятельности дети выполняют различные роли, которые помогают им познавать социальные отношения людей, их трудовую деятельность. И ребенок в игре имеет ощущение необходимости того, что он обязан вести себя в соответствии с принятой на себя ролью.

Ролевая игра детей характеризуется тем, что в ней происходит отражение детьми всего разнообразия окружающих их мира. Отраженный в игре мир есть по сути сюжет игры. Основой содержания игровой деятельности является то, что ребенок выделяет какой-либо компонент деятельности взрослого и изображает его в игре.

Если основное содержание игры младших дошкольников состоит в том, чтобы воспроизводить реальные действия взрослых людей с предметами, то содержание игры средних дошкольников основывается на моделировании социальных взаимоотношений. В свою очередь старшие дошкольники в игровой деятельности подчиняют свое поведение определенным правилам, которые вытекают из принятой ребенком роли [15].

Отметим, что произвольность психических процессов у старших дошкольников есть продукт их формирования в игровой деятельности.

Например, игра развивает произвольное внимание и память. Игровая деятельность ребенка оказывает постоянное действие на его умственное развитие, поскольку, действуя с предметами-заместителями, он научается мыслить о реальных предметах и действовать с ними в умственном плане.

Подчеркнем, что помимо игры у дошкольника имеют место различные продуктивные виды деятельности, благодаря которым ребенок опосредует окружающую реальность с помощью представлений о предметах и ситуациях.

Дошкольный возраст также характеризуется тем, что у детей расширяются рамки общения со взрослыми. При этом данное расширение осуществляется с помощью речи, выводящей коммуникацию ребенка за пределы конкретных ситуаций общения, тем самым расширяя его границы.

В общении дошкольника теперь могут затрагиваться различные проблемы познавательного, нравственного и личностного характера. И общение ребенка осуществляется как с близкими людьми, воспитателями, так и с посторонними. Одновременно идет развитие форм и содержания общения детей со сверстниками, которое трансформируется в ключевой фактор психического развития. И данный фактор позволяет дошкольникам осваивать различные коммуникативные навыки и умения [8; 13; 24].

Как и другие периоды психического развития, дошкольный возраст включает в себя главное новообразование, которым являются здесь новая внутренняя позиция ребенка, новый уровень осознания им себя в системе социальных отношений. Так, например, к 7 годам дошкольник начинает оценивать себя как маленького, что основано на способности ребенка данного возраста осознавать свои возможности и силы. Также к концу дошкольного возраста мы можем наблюдать то, что ребенок стремится занять более высокую социальную позицию, т.е. начать посещать школу, заниматься более значимой для общества учебной деятельностью.

Дошкольный возраст характеризуется значительными изменениями, происходящими во всех сферах развития психики ребенка. Он постигает

различные виды деятельности, развивает свою произвольность, улучшает навыки общения с окружающими и т.д. В конечном счете главный итог развития всех видов деятельности ребенка состоит в том, что дошкольник овладевает моделированием, произвольным поведением, целеполаганием, умением преодолевать препятствия на пути достижения цели деятельности.

В познавательном развитии дошкольника главное его достижение заключается в том, что он осваивает средства и способы познавательной деятельности. В этом возрасте идет активная интеллектуализация познавательных процессов, которые начинают приобретать все более произвольный характер [4; 9; 12].

Нужно также отметить, что у дошкольника формируются первые этические нормы, развивается иерархия мотивов, мотивационная сфера все более дифференцируется так же, как и идет процесс дифференциации самооценки и личностного самосознания. В дошкольном возрасте ребенок начинает лучше понимать себя, давать себе более подробную оценку, понимать как к нему относятся другие люди. Т.е. у него имеет место активное развитие самосознания, которое наиболее ярко и показательно проявляется в самооценке ребенка.

Таким образом, дошкольный возраст неоднороден и включает в себя несколько периодов: младший, средний и старший дошкольные возраста. Он характеризуется бурным развитием всех сфер психики.

Теперь отметим, что по П.П. Блонскому, игры детей в старшем дошкольном возрасте уже настолько сложны, что требуют многих участников: ребенок стремится играть с другими детьми. Ребенок-одиночка в этом возрасте - редкое явление, объясняющееся чаще всего слабостью, болезненностью или внешними причинами (отсутствие других детей или резкое несоответствие между ним и окружающими его детьми). Обычно в этом возрасте ребенок стремится быть с другими детьми, находиться в детском коллективе. Этот коллектив уже объединен общей деятельностью, но распределение функции еще проводится слабо. Детский коллектив в старшем

дошкольном возрасте связан обычно еще сравнительно простыми отношениями кооперирования. В отличие от малышей старшие дошкольники играют уже не рядом друг с другом, а совместно. Но здесь еще нет в ярко выраженной форме того, что так резко бросается в глаза в играх школьников: предварительный сговор (планирование) и точное распределение ролей. Это имеется в старшем дошкольном возрасте только в зачаточном состоянии, скорее как отдельные эпизоды, чем как постоянное явление. Однако эти эпизодические проявления планирования и разделения функций становятся все обычнее по мере приближения к школьному возрасту [7; 12; 19].

Изучение детских коллективов доказало, что коллективы дошкольников отличаются своей нестойкостью в сравнительной малочисленностью. Они охватывают сравнительно немногочисленную группу; которая в данном своем составе держится непродолжительное время. Здесь нет еще тех удивительно крепко спаянных коллективов, которые встречаются у школьников. Однако надо добавить, что в отличие от младшего дошкольного возраста коллективы старших дошкольников гораздо более подвижные: если малыши часто сидят вместе, то старшие дошкольники столь же часто бродят или бегают вместе.

Конфликты в этих коллективах чаще всего имеют характер физического столкновения или, реже, ссоры при распределении. Но эти конфликты обыкновенно непродолжительны: даже обиженный ребенок довольно скоро, как ни в чем не бывало, снова играет и сотрудничает вместе с обидчиком. Коллектив как целое реагирует на конфликты между отдельными членами коллектива чаще всего только в случае насильственных действий, притом затрагивающих ряд детей (например, «со всеми дерется»), и способ реагирования обычно выражается в том, что с обидчиком перестают играть или морально осуждают его («плохой мальчик»). Но такая реакция коллектива имеет скорее характер простой массовой реакции, нежели организованно продуманного сознательного коллективного решения.

Нарушителями коллективной жизни чаще всего бывают: 1. очень возбудимые дети и 2. очень некультурные. Очень возбудимые дети проявляют себя главным образом чрезмерной подвижностью {моторное беспокойство), а иногда и резко выраженным аффектом (буйство). Обыкновенно это дети - результат плохого воспитания, не приучившего к сдержанности движений, но зато приучавшего к тому, что буйством можно добиться желаемого. Очень помогает планомерное проведение моторного воспитания, приучающего к владению своими движениями (например, игры, требующие сдержанных движений, так называемые уроки тишины и т. п.), а также спокойное, но твердое отношение педагога, не нервнующее ребенка, но дающее ему уверенность, что криком ничего не добьешься. В тех случаях, когда поведение ребенка отличается странностями или возбуждение достигает степени патологического аффекта, необходимо обращение к врачу-психиатру. Очень некультурные дети иногда нарушают коллективную жизнь агрессивностью (дерутся, обижают других) или цинизмом (ругательства и т. п.). Влияние среды здесь очевидно, и столь же очевидно, что по мере усвоения ребенком культурных навыков его грубость и цинизм речи исчезают. Особую категорию составляют сексуально-циничные дети. Развитие сексуальных влечений в дошкольном возрасте - неестественное явление, результат заражения средой. Поэтому воспитание должно охранять ребенка от такого заражения, что может быть достигнуто соответствующим надзором. В частности, бывают подозрительны уединения детей в укромном местечке вдвоем или в небольшом числе, особенно если это дети разного пола. Здесь, как и везде, безнадзорность детей дает нежелательные результаты [3; 12; 30].

Из детского коллектива иногда выделяются так называемые «индивидуалисты». Среди них большинство составляют: 1. дети-одиночки, 2. ярко эгоистические дети и 3. очень упрямые. Дети-одиночки чаще всего: 1. физически слабые дети, болезненность которых не дает им возможности участвовать в общей жизни подвижного детского коллектива; 2. забытые

дети, привыкшие всего бояться; 3. единственный ребенок. Ярко эгоистический ребенок в этом возрасте обычно продукт балующего воспитания в семье, приучившего ребенка к тому, что «все для него». Наконец упрямство детей в детском саду часто бывает результатом конфликта между его установками и привычками в семье и установками и привычками детского сада. Ясно, что ко всем этим «индивидуалистам» должен быть особый подход: силы физические слабого ребенка вообще надо щадить, боязливость забитых детей быстро проходит от ласкового ободряющего отношения к ним, а эгоизм и эгоцентризм избалованного ребенка сглаживаются в общей коллективной деятельности; наконец, в случае упорной оппозиции ребенка правилам детского сада необходима совместная договоренная деятельность детского сада и семьи.

Ребенок приходит в детский сад из семьи и на первых порах и в поведении, и в мышлении отражает влияние этой среды. В этом возрасте влияние среды очень глубокое. Среда требует от ребенка этих лет умения вести себя как следует в человеческом обществе в смысле отношения к людям, манер, способов выражаться и т. д. В своих манерах и в своей речи ребенок - продукт своей среды. Но манеры не что иное как известные стандарты социального поведения, и такие же социальные требования предъявляются к речи ребенка (говори разборчиво, вежливо и т. п.). Старший дошкольный возраст - возраст, когда ребенок уже сравнительно легко усваивает принятые в его среде стандарты социального поведения, принятое в его среде отношение к людям тех или иных общественных групп, а также и способ и содержание речи и мышления, типичные для быта данной среды [26; 38].

Но подвижный и сравнительно развитой ребенок старшего дошкольного возраста живет уже жизнью более широкой, чем его семья. Он ходит в детский сад, имеет не мало уличных впечатлений. Круг его общения с людьми и их жизнью значительно расширился. У него уже вырабатываются более широкие общественные установки. В этом возрасте

уже знают общеупотребительные монеты, понимают общее значение (не в количественных измерениях) слов «дорого» и «дешево», «богатый», «бедный» и т. п. Таким образом, уже имеются некоторые основные экономические представления. Имеются уже у ребенка некоторые, правда, еще очень элементарные представления об общественных группах: он часто знает профессию отца или матери, отличает рабочего от крестьянина и т. п. Он может иметь известное представление о тех или иных крупных общественных деятелях [14; 23; 31].

В целом коммуникативное взаимодействие старшего дошкольника зависит от ряда факторов. Во-первых, от общего развития средств общения (речевых и неречевых). Во-вторых, от его непосредственного социального окружения (семьи, группы детского сада). В-третьих, от развития его игровой деятельности. Дело в том, что исследователям приходится констатировать, что в некоторых детских садах даже в подготовительных к школе группах уровень развития игры может быть ниже возможностей детей этого возраста. Это влечет за собой недостаточное развитие их коллективных взаимоотношений.

1.2. Понятие о самооценке и мотивации личности

Прежде чем обратиться к понятию самооценки, нужно привести характеристику самосознания личности, компонентом которого она является.

Начнем с того, что категория «личность», по мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, представляет собой абстрактное понятие, которое объединяет многие аспекты, характеризующие человека: эмоции, мотивацию, мысли, переживания, восприятие и действия. Однако, как пишет А.В. Петровский, не следует сводить личность как понятие, к какому бы то ни было аспекту функционирования индивидуума. Концептуальное значение личности многогранно – оно охватывает широкий спектр внутренних психических процессов, обуславливающих особенности поведения человека

в различных ситуациях. Имея дело с таким сложным понятием, невозможно представить себе какое-нибудь простое его концептуальное определение. Даже в рамках самой психологии мы не найдем единственного, общепринятого значения этого термина – их может быть столько, сколько психологов, решающих данную задачу [9; 12].

А.Г. Асмолов отмечает, что в общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества [3].

Несмотря на разнообразие трактовок категории «личность» в психологии, приведем определение личности, которое мы встречаем в психологическом словаре. Личность – это «... относительно устойчивая совокупность психических свойств,... результат включения индивида в пространство межиндивидуальных связей...» [12, с. 126].

Личность - это определенный человек, заимствованный в системе его стабильных общественно определенных психологических темпераментов, которые показываются в социальных связях и взаимоотношениях, обуславливают его нравственные действия и имеют существенный смысл для него самого и общества (Маклаков А.Г.) [9].

Личность, с одной стороны, определяет конкретного индивида (человека) как фигуры деятельности, в единстве его личных свойств (единичное) и его общественных ролей (общее). С другой стороны, личность воспринимается как общественное свойство индивида, как заодно интегрированных в нем социально значительных черт, образовавшихся в процессе косвенного и прямого соглашения данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, фигурой труда, общения и познания.

Личность - совокупность социальных взаимоотношений, осуществляемая в разнообразных деятельности (А.Н. Леонтьев). Личность - сравнительно

поздний продукт общественно-исторического и формирования человека в онтогенезе (А.Н. Леонтьев) [8].

Личность - совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (С.Л. Рубинштейн) [9].

Личность - общественный индивид, субъект и объект общественных отношений и исторического процесса, проявляющий себя в общении, в деятельности, в поведении (В. Ганзен) [4].

Личность - фигура социального поведения и коммуникации
(Б.Г. Ананьев) [1].

Личность - человек как социальный индивидуум, персона познания и объективного реорганизации мира, разумное создание, владеющее речью и способное к трудовому занятию (А.В. Петровский) [3].

Личность - человек как носитель разума (К.К. Платонов) [10].

Личность - это разрозненное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и связывающее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое (Б.Д. Парыгин) [13].

Личность является фигурой общественных взглядов, т.е., личность обуславливается своим взаимоотношением к окружающему миру, к другим людям, к среде. Такие отношения осуществляются в деятельности, с помощью которой, человек может проявить себя и развиваться как личность.

Вместе с понятием «личность» в науке часто встречаются определения: «человек», «индивид», «индивидуальность». Разберем их отличия.

Человек как облик – это представитель вполне конкретного биологического вида (вида живых существ), выделяющийся от других животных определенными специфическими особенностями и степенью физиологического и психологического формирования, одаренный сознанием, умеющий думать, разговаривать и принимать решение, контролировать свои чувства, поступки, действия, эмоции.

Понятие «индивид» характеризует личность, как носителя

обусловленных биологических качеств. Индивид – человек как не делимый, не превзойденный представитель рода с его психофизиологическими свойствами, выдвигающимися в качестве предпосылки формирования индивидуальности и личности [3; 7].

Обратимся к понятию структуры личности. Начнем с того, что человек как личность с позиции психологии характеризуется следующими качествами:

- самосознание, которое является основой развития умственной активности, независимости человека в его суждениях и поступках и ориентированным, прежде всего на познание себя, улучшение себя и поиск смысла жизни;

- активность - желание выйти за рамки реализованных возможностей, за пределы ролевых предписаний, разнообразить среду деятельности;

- Я-образ - система представлений человека о себе реальном, себе идеальном, себе ожидаемом, которые обеспечивают единство и тождественность его личности и обнаруживаются в самооценках, уровне притязаний, чувстве самоуважения;

- направленность - устойчивая система мотивов, убеждений, потребностей, идеалов, интересов, и т.д.;

- способности, качества и свойства, обеспечивающими успешность исполнения конкретной деятельности;

- характер - целостность постоянных индивидуальных качеств человека, обуславливающих характерные для него пути поведения и эмоционального реагирования [6].

Особенности развития всех этих уровней характеризуют неповторимость и своеобразие определённого человека, устанавливают его оригинальность. Индивидуальность – своеобразие психики и личности индивида, ее оригинальность. Проявляется в чертах темперамента и характера, эмоциональной и волевой сферах, потребностях, интересах, и свойствах личности.

Следовательно, понятие «личность» характеризует один из наиболее характерных ступеней организации человека, а именно особенности его формирования как социального существа.

В структуру личности обычно включают:

- самосознание;
- способности;
- социальные установки;
- темперамент;
- характер;
- мотивацию;
- волю;
- эмоции.

Психологическая структура личности есть нераздельное системное образование, совокупность общественно значимых качеств, свойств, позиций, отношений, алгоритмов поступков и действий человека, сложившихся при жизни и определяющих его поведение и деятельность.

Следовательно, самосознание личности является одним из главных ее составляющих.

Традиционным для отечественной психологии является следующее понимание самосознания: самосознание – осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков [14; 27].

Основными функциями самосознания являются:

- экзистенциальная функция (результат – «Я»-существование);
- контрольно-коррекционная функция самосознания (происходит контроль за поведением, деятельностью);
- мотивационная функция («Я» выступает как мощный источник активности – движущая сила поведения).

Не существует единственного определения самосознания, а их великое множество. Этот факт нашел свое отражение в многообразии трактовок данного феномена различными психологическими школами.

1. Теория ассоцианизма.

У ассоцианистов нет однозначного мнения о формировании самосознания. Но самосознание – результат индивидуального опыта. Человек в любом случае формирует свое «Я», независимо от включенности его в общество.

Д. Милль: «Я» – совокупность всех запоминаемых образов действий.

К. Пирс: идея «Я» возникает у ребенка вследствие ассоциаций движения тела и перемещения вещей.

В. Вундт: «Я» - чувство связи между отдельными психическими переживаниями и двигательными самоощущениями.

2. У. Джеймс.

Самосознание подразделяется на эмпирическое «Я» и познающее «Я».

Эмпирическое «Я» - это то, с чем человек себя отождествляет (объективированная часть «Я»). Включает в себя следующие компоненты:

- материальное «Я» (внешность, одежда, имя, собственность, пространство);

- социальное «Я» - отражение в сознании человека представлений других людей о нем самом; то, что признают другие в данном человеке (наших социальных «Я» столько, сколько существует социальных групп и людей оценивающих нас; дело в том, что те ожидания, которые формируются относительно нас в определенной группе, мы стремимся подтвердить, отсюда и возможен внутренний конфликт (в случае противоречий в ожиданиях двух разных сторон));

- духовное «Я» - совокупность всех психических способностей, склонностей и нашего опыта [27; 33].

3. Теория зеркального «Я».

Продолжает развивать социальный аспект теории У. Джемса. Автор теории – социолог Ч. Кули.

Наше «Я» формируется под влиянием окружающих людей. «Я» включает три компонента:

- определенное отношение одного человека к другому;
- осознание вторым человеком отношения к нему первого;
- обобщение вторым человеком отношения к себе.

Другой человек становится опосредующим звеном через которое возможна оценка человеком себя. Другой человек – «зеркало».

4. Интеракционизм.

Главный представитель – Дж. Мид.

Он подтверждает точку зрения того, что самосознание – это процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Автор задавался вопросом: как получается, что, будучи автономными существами, люди действуют согласовано, слажено? И отвечал на него следующим образом.

Психологический механизм социального приспособления лежит в способности людей формировать представления о себе через точку зрения других людей. Т.е. каждый из нас фиксирует ожидания от окружающих и эти ожидания являются программой для поведения. Отсюда сообщество может выступать как организованное целое.

Как собственно формируется «Я»?

Когда ребенок вступает в первичный контакт с окружающими у него постепенно формируется образ первичного другого (другой человек – «Как он меня видит?»). Расширение социальных контактов человека и их множество формирует образ генерализованного другого («Как они меня видят?»). Когда формируется образ «они» и имеет место «Я» - совокупность всех мнений и ожиданий [35; 37].

5. Гуманистическая психология.

К. Роджерс выдвигает следующие основные положения:

- «Я» человека находится в индивидуальном субъективном пространстве, мире;

- образ себя возникает тогда, когда окружающая среда вторгается в этот мир; «Я»-концепция – это система самовосприятий, которая определяет поступки человека;

- «Я»-концепция выступает как опосредующее звено между внешним миром и реакциями человека; все внешние стимулы преломляются через «Я»-концепцию;

- есть базовая потребность в положительном отношении со стороны окружающих; эта потребность развивается на основе того, что происходит ассимиляция позитивных отношений со стороны других; если существуют негативные оценки со стороны окружающих, то происходит рассогласование, что ведет к дезорганизации.

К. Роджерс рассматривает два конструкта «Я»: идеальное-Я (такой, каким бы я хотел бы стать) и реалистичное-Я (такой, какой я есть на самом деле).

б. Отечественная психологическая школа.

В отечественной психологии можно назвать следующих психологов, которые занимались проблемой самосознания: В.А. Ядов, В.Ф. Чеснокова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др. Наиболее разработанными являются концепции В.А. Ядова и В.В. Столина.

Согласно В.А. Ядову, структура самосознания предполагает три уровня:

- когнитивный уровень – познание индивидом самого себя (в этом участвуют все основные когнитивные процессы);

- аффективный уровень (эмоциональный компонент) – эмоциональное отношение к себе;

- поведенческий уровень – выступает в качестве действий в собственный адрес и в качестве готовности к этим действиям (самопринятие, самообвинение, самоконтроль, самопредъявление, самозащита).

В.В. Столин утверждает, что самосознание имеет вертикальное и горизонтальное строение.

Горизонтальное строение:

- а. когнитивная составляющая и самоотношение;
- б. вычленение знаний об общих качествах по отношению к другим людям и об отличных от других людей (знание об общих качествах – это присоединяющие параметры «Я»-концепции; знание об отличных качествах – это дифференцирующие параметры «Я»-концепции).

Вертикальные уровни (критерий – характер активности человека):

- а. организмический уровень (активность определена системой человек-среда; основные потребности – самосохранение, физическое благополучие, нормальное функционирование; при реализации этих потребностей формируются ощущения положения тела и органов в пространстве (процессы самовыделения из среды); все эти ощущения слагаются в схему тела);
- б. уровень социального индивида (основные потребности – потребность в признании другими людьми, потребность в принадлежности к определенной общности; активность по реализации данных потребностей регулируется социальными нормами, которые присваиваются индивидом; каждый человек должен идентифицироваться с определенной ролью или общностью; здесь доминирует присоединительный компонент «Я»-концепции);
- в. уровень личности (основная потребность – потребность в самореализации; доминирует дифференцирующий компонент, который обеспечивает самоопределение и самореализацию; индивид осознает смысл жизни, свои ценности, строит проекты на будущее, дает оценку прошлому и настоящему) [26; 35; 37].

В.В. Столин выделяет два существенных свойства для структуры:

- каждый из уровней имеет свою собственную природу (образован определенными связями и отношениями человека с внешней средой, миром);
- каждый из уровней является условием для развития последующего.

В силу сложности феномена самосознания не существует какого-либо одного и общепринятого его понимания. В качестве нашего рабочего определения можно принять определение самосознания, которое дает А.Г. Асмолов: самосознание – совокупность психических процессов, посредством которых индивид сознает себя в качестве субъекта деятельности или общения. Основным продуктом самосознания является «Я» человека [3; 35].

В свою очередь самооценка представляет собой ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка является важнейшим компонентом самосознания личности.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Основная функция самооценки в психической жизни личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности – в стремлении изменить, улучшить себя и в реализации этого стремления. Защитная функция самооценки, обеспечивая относительную стабильность и автономность личности, может вести к искажению опыта [4; 9].

Самооценка бывает двух родов: самодовольство и недовольство собой. Самолюбие может быть отнесено к третьему отделу, к отделу поступков, ибо сюда по большей части относят скорее известную группу действий, чем чувствований в узком смысле слова.

При чувстве довольства собой, мы охотно перебираем в уме все возможные награды за наши услуги, а, отчаявшись в самих себе, мы предчувствуем несчастье; но простое ожидание награды еще не есть самодовольство, а предвидение несчастья не является отчаянием, ибо у каждого из нас имеется еще некоторый постоянный тон самочувствия,

совершенно не зависящий от наших объективных оснований быть довольным или недовольным. Таким образом, человек, поставленный в весьма неблагоприятные условия жизни, может пребывать в невозмутимом самодовольстве, а человек, который вызывает всеобщее уважение и успех которого в жизни обеспечен, может до конца испытывать недоверие к своим силам [2; 4; 11].

Чувства самодовольства и унижения одного рода – их можно считать первичными видами эмоций наряду, например, с гневом и болью. Каждое из них своеобразно отражается на нашем лице. При самодовольстве иннервируются разгибающие мышцы, глаза принимают уверенное и торжествующее выражение, походка становится бодрой, несколько покачивающейся, ноздри расширяются и своеобразная улыбка играет на губах.

От степени адекватности самооценки зависит правильность постановки целей, выбор их трудностей, составление программ действий.

Высокая или низкая самооценка может быть устойчивой характеристикой человека, связанной с типологическими проявлениями свойств нервной системы. Как показано Л.Н. Корнеевой, заниженная самооценка чаще наблюдается у людей со слабой нервной системой, высокой тревожностью; завышенная самооценка характерна для индивидов с сильной нервной системой и высокой тревожностью, а устойчиво завышенная самооценка наблюдается у субъектов со слабой и средней силой нервной системы и низкой тревожностью. Адекватная самооценка характерна для людей с низкой или средней степенью тревожности [4; 6; 9].

Лица с адекватной самооценкой формируют стратегии поведения адекватно целям деятельности. Успех оказывает стимулирующее действие, а неудача не вызывает резких негативных эмоциональных реакций, наоборот, способствует проявлению настойчивости в достижении цели и стремлению определить действительные причины неудачи. Эти люди обладают обоснованной уверенностью в себе. Защитные механизмы активизируются

ими незначительно. Учебная и профессиональная деятельность характеризуются высокой стабильностью, кроме того, им свойственна достаточно полная реализация своих возможностей.

У лиц с заниженной самооценкой отмечается неуверенность в себе, защитные механизмы активизированы, очевидно, предпочтение стратегий типа «гарантированного успеха». В учебной и профессиональной деятельности проявляют пассивность, слабое стремление к достижению цели. Уровень успешности обычно ниже среднего, но отличается стабильностью. Такие люди не реализуют своих возможности полностью.

Демонстрирующие неустойчивую, преимущественно заниженную самооценку отличаются активизированными защитными механизмами, предпочтение стратегий типа «обесценивание неудачи». Ставят цели, превышающие реальные возможности, и не имеют выраженного стремления их достичь [11; 16].

Что касается мотивации личности, то существуют различные научные трактовки ее понимания. Одни из них определяют мотивации как совокупность факторов, которые поддерживают и направляют поведение; другие - определяют мотивацию как некую совокупность мотивов поведения; и, наконец, третьи - определяют мотивацию как побуждение, которое вызывает активность человека и определяют направленность его поведения. Также в психолого-педагогической литературе мотивация трактуется как особый процесс регуляции психической деятельности человека, как мотивационный процесс, процесс действия мотива на поведение, и как механизм, который обуславливает возникновение, направление и способы реализации конкретных форм деятельности.

На основании вышеизложенного можно говорить о том, что в психологии существуют различные определения мотивации. Мотивация есть комплекс факторов, которые поддерживают и направляют, т.е. определяют поведение. Мотивация - это совокупность мотивов ее составляющих. Мотивация есть то, что побуждает активность организма и определяет ее

направление. Кроме того, мотивацию можно рассматривать как процесс психической регуляции деятельности, как процесс действия мотивов и как механизм, который определяет возникновение, направление и способу реализации конкретных видов деятельности [22; 27].

Следовательно, определения мотивации можно разделить на два основных направления. Первое направление - мотивацию необходимо рассматривать в контексте ее структуры, как комплекс факторов или мотивов. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Е.П. Ильин также отмечает роль характерологических черт и социально-психологических установок в процессе формирования мотива.

Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает разворачиваться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации. Стимулы могут быть физическими – это внешние раздражители, сигналы и внутренние (неприятные ощущения, исходящие от внутренних органов). Но стимулами могут быть и требования, просьбы, чувство долга и прочие социальные факторы. Могут влиять на характер мотивации и способы целеобразования. Например, О.К. Тихомиров отмечает, что заданные (принятые человеком) и самостоятельно сформированные (по желанию) цели различаются характером связи, образующейся между целью и мотивом (потребностью): в первом случае связь формируется как бы от цели к мотиву, а во втором – от потребности к цели [17; 22; 25].

Следовательно, можно говорить о том, что мотивы довольно динамичны и могут меняться в зависимости от изменения ситуации, хотя им

свойственна некоторая инерционность в силу невозможности моментальной перестройки вслед за изменением ситуации, что может объясняться борьбой мотивов.

Также отметим, что существенную роль в проблеме мотивов занимает вопрос о мотивационном конфликте. Последний определяет напряженность в структуре мотивационной сферы, особенно в период, предшествующий началу какой-либо деятельности.

Динамика мотивов связана со сменой одних мотивов другими, например, ведущих – актуальными (ведущие мотивы, как правило, более устойчивые, чем актуальные). Последние могут стать ведущими лишь на сравнительно короткий период в связи с обострением той или иной актуальной ситуации. Динамическая сторона мотивов характеризуется тем, что их интенсивность может изменяться, причем, это изменение обычно зависит от скорости удовлетворения потребности при продвижении к цели.

Что касается понятий мотива и мотивации, то как мы можем видеть, разные авторы высказывают различные мнения. Например, М.А. Робер, Ф. Тильман считают, что эти понятия не следует смешивать. Мотивация – это переживаемая и часто бессознательная причина поведения, это психологическая причина. Однако наряду с этими нелогичными причинами существуют сознательные мотивы. Один из наиболее крупных специалистов в области изучения мотивации – Х. Хекхаузен придерживается категоричной точки зрения, полагая, что понятия «мотив» и «мотивация» различны как по объему, отдельным характеристикам, качественно-количественным особенностям, так и по своей функциональной роли. Мотив, и мотивация являются факторами, детерминирующими поведение, однако характер этой детерминации в первом и втором случаях различен. Проанализировав имеющиеся подходы и исходя из задач органов внутренних дел, мы считаем наиболее продуктивным относительно узкое понимание мотивации как характеристики совокупности мотивов, свойственных тому или иному лицу или той или иной форме поведения [16; 24; 33].

На необходимость стадийного (поэтапного) рассмотрения мотивационного процесса, хотя и с разных позиций, указывали многие исследователи. Близки к этому и представления психологов, например, с точки зрения которых образование цели может носить характер развернутого во времени процесса.

Как отмечает Е.П. Ильин, стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, в качестве которых могут выступать не только физические раздражители, но и социальные факторы. Кроме того, на характер мотивации могут влиять и способы целеобразования [15].

В случае, когда стимулом является биологическая потребность личности, Е.П. Ильин предлагает выделять следующие этапы формирования мотива:

- 1) формирование первичного мотива;
- 2) поисковая активность;
- 3) выбор конкретной цели и формирование намерений.

Первый этап состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности. Для того, чтобы органическая потребность превратилась в потребность личности, необходимо, чтобы человек сделал для себя значимой ее ликвидацию. Для этого нужно, чтобы нужда была осознана и при этом достигла определенного порога и превратилась в переживание [15].

Вторая стадия – поисковая внешняя или внутренняя активность – осуществляется человеком в том случае, когда он попадает в незнакомую обстановку или не обладает необходимой для принятия решения информацией и под влиянием первичного мотива осуществляет поиск подходящего объекта. Внутренняя активность связана с мысленным перебором объектов и условий.

Третья стадия формирования мотива связана с выбором конкретной цели и способа ее достижения. При этом целесообразно говорить о

представляемой цели как о структурном психологическом образовании, в которое могут входить не только представления о средствах удовлетворения потребности, но и представления о процессе ее удовлетворения, о результатах, а в ряде случаев и о достижении определенной ситуации. Выбор действия в конечном итоге связан с принятием решения. Решение может носить вероятностный характер, в ряде случаев возможно создание запасных вариантов. Кроме того, на этом этапе сказываются определенные личностные качества [15].

Следовательно, на третьей стадии формирования мотива возникает намерение достичь цели, побуждение воли. Именно это побуждение приводит человека к действию, и именно с его возникновением заканчивается формирование конкретного мотива. Мотив, как становится понятно, не тождественен побуждению. Побуждение представляет собою лишь часть, компонент мотива. Мотив – это системное образование, а побуждение – это его энергетическая сторона.

Таким образом, мотивация – это побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность. Мотивация также представляет собой процесс формирования мотива и имеет определенные стадии (по Е.П. Ильину. Т.е. мотив – это конечный результат мотивационного процесса (мотивации). Кроме того, результатом мотивационного процесса могут быть различные мотивационные образования – интересы; желания, хотения, влечения; склонности, мечты направленность личности и т.д.) [15].

1.3. Мотивационная готовность к школьному обучению как компонент психологической готовности к школе

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе есть один из ключевых компонентов развития психики в дошкольном возрасте.

В отечественной психологии для обозначения готовности ребенка к школе используется термин «готовность к школьному обучению», в то время как в зарубежной традиции применяется термин «школьная зрелость». Но

несмотря на терминологические различия данный феномен содержит в себе следующие элементы:

- аффективно-потребностное развитие ребенка;
- волевое развитие;
- интеллектуальное развитие.

Психологическая готовность к обучению в школе представляет собой такой уровень развития психики ребенка, который является необходимыми достаточным для того, чтобы ребенок мог освоить школьную учебную программу при школьной организации учебного процесса в коллективе сверстников [11; 16].

Остановимся на теоретических аспектах проблемы готовности к школьному обучению, которые освещены в отечественной психологии. Среди отечественных исследователей, которые серьезно занимались разработкой данной проблемы можно выделить таких имена, как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова и др.

Л.С. Выготский отверг теорию созревания психических функций, необходимых для начала обучения детей в школе, выявив, что младших школьники, которые успешно обучались в начальной школе к моменту своего поступления в школу не обнаруживали признаки зрелости соответствующих психических функций. Л.С. Выготский отмечал, что, например, когда ребенок начинает обучение письменной речи, то данное обучение строится на основе еще не развившихся психических процессов и функций, настоящее развитие которых начинается именно в процессе обучения ребенка, его речевой письменной деятельности [7; 11; 16].

В дальнейшем вышеприведенный факт был подтвержден и в отношении других видов учебного материала и деятельности таких, как арифметика, грамматика, естествознание и др. В целом, как отмечают специалисты, незрелость психических функций и процессов у старших дошкольников к началу обучению есть ничто иное как общий и основной закон, который необходимо учитывать при организации обучения.

В связи с этим Л.С. Выготский сформулировал положение о зоне ближайшего развития ребенка, которая определяется тем, что ребенок может усвоить и чему научиться при сотрудничестве и поддержке взрослого. В свою очередь сотрудничество может иметь различные формы - это может быть наводящий вопрос, либо демонстрация того, как можно решить ту или иную задачу и т.д. При этом зона ближайшего развития гораздо более точно способна определить возможности ребенка, чем, например, уровень его актуального развития. Поэтому, как отмечает Л.С. Выготский, недостаточно проводить диагностику уровня актуального развития ребенка, но перед началом обучения в школе совершенно важно знать зону его ближайшего развития [5; 16; 22].

Если обобщить вышеприведенные положения, то можно выделить основные компоненты, составляющие психологическую готовность ребенка к школьному обучению:

- новая внутренняя позиция школьника – проявляется в том, что ребенок испытывает выраженное стремление заниматься ценной с точки зрения общества деятельностью;

- качественные изменения познавательной сферы – знаковая функция сознания, произвольность психики, дифференцированное восприятие, познавательные интересы;

- соподчинение мотивов личности и волевые качества;

- умение ребенка принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность.

Д.Б. Эльконин в своих работах выделил определенные необходимые предпосылки учебной деятельности у дошкольника. Автор проанализировал данные предпосылки и выделил следующие параметры готовности к обучению в школе:

- ребенок умеет подчинять свои действия установленным правилам, которые определяют то, как он должен вести себя и что он должен делать;

- ребенок умеет ориентироваться на заданную ему систему требований;

- ребенок умеет внимательно слушать другого человека и способен в точности выполнять те задания, которые предлагаются ему устно;

- ребенок умеет самостоятельно выполнять необходимые задания по зрительному образцу [5; 7].

Л.И. Божович в своих исследованиях отмечает, что развитие мотивационной сферы ребенка имеет особое значение для формирования его личности. При этом автор наиболее важной в структуре психологической готовности к школе считала именно мотивацию ребенка. Л.И. Божович выделила следующие основные группы мотивов учения:

- широкие социальные мотивы учения – связаны с внешней социальной оценкой учебной деятельности ребенка и его стремлением занять место в социальных отношениях;

- внутренние мотивы – проявляется в том, что ребенок испытывает интерес к получению новых знаний, имеет потребность в познавательной деятельности.

Также Л.И. Божович был введен термин «внутренняя позиция школьника», который обозначает собой психологическое новообразование, возникающее на стыке дошкольного и младшего школьного возраста, либо в период кризиса 7 лет. Данное новообразование включает в себя две потребности – познавательную и потребность в общении со взрослым на новом уровне. Сочетание данные потребностей делает возможным то, что ребенок включается в учебный процесс как полноценный субъект деятельности, сознательно формируя и исполняя свои намерения и цели при реализации своего произвольного поведения. По мнению автора психологическая готовность ребенка к школьному обучению в обязательном порядке предполагает сформированную внутреннюю позицию школьника [4; 7; 12].

Л.А. Венгер и Л.И. Цеханская выделили другой показатель готовности ребенка к школе – это умение ребенка сознательно подчинять свои действия указаниям взрослого.

В свою очередь Н.Г. Салмина выделяет следующие показатели готовности к школе:

- произвольность;
- семиотическая функция сознания;
- личностные характеристики.

Е.Е. Кравцова, характеризуя психологическую готовность детей к обучению в школе, особое значение придает роли общения в развитии ребенка и выделяет три сферы готовности ребенка к школе:

- отношение к взрослому;
- отношение к сверстнику;
- отношение к самому себе.

От того, насколько развиты данные сферы, зависит и степень готовности ребенка к школьному обучению [5; 10].

Согласно исследованию Е.О. Смирновой одно из важнейших мест в плане готовности ребенка к школе играет его коммуникативная готовность, которая согласно автору представляет собой результат развития общения ребенка со взрослым.

А.П. Усова отмечает, что предпосылки учебной деятельности ребенка могут возникнуть только в условиях организованного обучения. Только тогда дети в дальнейшем будут обучаемы и смогут выполнять инструкции взрослого, а также осуществлять самоконтроль и самооценку своей учебной деятельности.

В конечном итоге во всех вышеперечисленных исследованиях признается факт того, что для эффективного обучения ребенка в школе необходим определенный уровень его психологической готовности.

И исследования психологической готовности опираются как на положение о том, что обучение идет за развитием ребенка, так и на положение, согласно которому обучение, наоборот, стимулирует психическое развитие детей, подтверждая высказанную еще Л.С. Выготским ведущую роль обучения в развитии [3; 5; 8; 16].

К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». По мнению Л.Б. Гуцалюк, готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование. В структуре психологической готовности, как правило, принято выделять следующие виды готовности:

1. Интеллектуальная готовность.
2. Мотивационная (личностная) готовность.
3. Эмоционально-волевая готовность (уровень развития произвольности) [6; 12].

В нашей работе нас интересует мотивационная готовности к обучению в школе.

Мотивационная (личностная) готовность к школе предполагает наличие у ребенка мотивации к обучению, которая может быть внешней и внутренней. Внутренняя мотивация, то есть ребенок хочет идти в школу, потому что там интересно, и он хочет много знать, а не, потому что у него будет новый ранец или родители пообещали купить велосипед (внешняя мотивация). Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» - положение школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе [4; 14].

Е.О. Смирнова установила, что положительное значение для обучения имеет наличие у ребенка личностных форм общения со взрослым, не зависящих от конкретных ситуаций. В целом можно сказать, что, если наиболее адекватными и специфичными для учения являются

познавательные мотивы, коммуникативная готовность к обучению обеспечивается мотивами общения со взрослыми.

Мотивационная готовность предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов - общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком как адекватный для него путь к взрослости - он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции» [7; 8; 19].

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание - стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития - младший школьный возраст. Внутренняя позиция школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е.

такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»). Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно - игрового, индивидуально - непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением [14; 23; 34].

Такая положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение - важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно - личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно - урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения [3; 6; 12; 20].

Таким образом, одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. В структуре психологической готовности, выделяют следующие компоненты: интеллектуальная, мотивационная (личностная) и волевая готовность (уровень развития произвольности). В частности, мотивационная готовность к школе нужна как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого – педагогическую литературу по проблеме исследования и рассмотрев понятия самооценки и мотивационной готовности можно сказать, что мотивация - это особый процесс регуляции психической деятельности человека, который обуславливает возникновение, направление и способы реализации конкретных форм деятельности.

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные определения мотивации. Мотивация есть комплекс факторов, которые поддерживают и направляют, т.е. определяют поведение. Мотивационная готовность предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов - общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

В свою очередь самооценка представляет собой ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка является важнейшим компонентом самосознания личности. Самосознание – сложный психический процесс, особая форма сознания, характеризующаяся тем, что оно направлено само на себя. Важной стороной самосознания и показателем достаточно высокого уровня его развития является формирование такого его компонента, как самооценка.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Основная функция самооценки в психической жизни личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности – в стремлении изменить,

улучшить себя и в реализации этого стремления. Защитная функция самооценки, обеспечивая относительную стабильность и автономность личности, может вести к искажению опыта.

Самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности способности.

Самооценка имеет ряд измерений: она может быть правильной или ложной, относительно высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой.

Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста

2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №64 г. Красноярска. Выборка была сформирована из 40 старших дошкольников, посещающих дошкольное учреждение. Дети делились на две группы в соответствии с целью исследования - 20 мальчиков (первая группа) и 20 девочек (вторая группа).

Методами эмпирического исследования были следующие методики:

1. Методика «Лесенка» (автор – В.Г. Щур) – направлена на изучение уровня самооценки (Приложение 1).

Стимульный материал: рисунок лестницы, состоящей из семи ступенек. Посредине нужно расположить фигурку ребенка. Для удобства может быть вырезана из бумаги фигурка мальчика или девочки, которую можно ставить на лесенку в зависимости от пола тестируемого ребенка.

Цель: выявить характер самооценки ребенка дошкольного возраста.

Инструкция: посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше (показывают) ставят хороших детей выше – тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке – самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят, не очень хороших детей (показывают), еще ниже – еще хуже, а на самой нижней ступеньке – самые плохие ребята. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставит мама? Папа? Воспитательница?

Анализ результатов: прежде всего, обращают внимание, на какую ступеньку ребенок сам себя поставит. Считается нормой, если дети 4 – 6 лет ставят себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие» дети. В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на

любой из нижних ступенек (а уже тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, но об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.

2. Методика «Экспериментальная беседа» (автор – Н.И. Гуткина) – направлена на определение уровня «внутренней позиции школьника».

Представляет собой структурированную беседу, состоящую из 12 вопросов. Перед тем, как задавать вопросы, устанавливается эмоциональный контакт с ребенком. Беседа проводится в обстоятельной и спокойной обстановке. Ответы ребенка фиксируются в протоколе.

Вопросы:

- 1.) Ты хочешь идти в школу?
- 2.) Ты хочешь еще на год остаться в детском саду?
- 3.) Какие занятия больше всего нравились тебе в детском саду?

Почему?

- 4.) Ты любишь, когда тебе читают книжки?
- 5.) Ты сам (сама) просишь, чтобы тебе почитали книжку?
- 6.) Какие у тебя любимые книжки?
- 7.) Почему ты хочешь идти в школу?
- 8.) Стараешься ли ты выполнить работу, которая у тебя не получается, или бросаешь ее?
- 9.) Тебе нравятся школьные принадлежности?
- 10.) Если тебе разрешат дома пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, то тебя это устроит?

Почему?

11.) Если ты сейчас будешь играть с ребятами в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем? Почему?

12.) В игре в школу, что тебе хочется, чтобы было длиннее - урок или перемена? Почему?

Ключевыми являются вопросы 2 - 8,10-12.

Вопросы №1 и №9 не являются ключевыми, так как на них практически все дети отвечают утвердительно, а потому они не являются информативными. Если ребенок хочет в школу, то, как правило, он отвечает на вопрос №2 несогласием еще на год остаться в детском саду или дома и наоборот. Важно обратить внимание на то, как ребенок объясняет свое желание идти в школу, отвечая на вопрос №7. Часть детей говорит, что они хотят в школу, чтобы научиться читать, писать и т.д. Но некоторые ребята отвечают, что они хотят пойти в школу, потому что надоело в детском саду или не хочется спать днем в детском саду и т.д., то есть желание пойти в школу не связано с содержанием учебной деятельности или изменением социального статуса ребенка. Вопросы №3, 4, 5, 6 направлены на выяснение познавательного интереса испытуемого, а также уровня его развития. О последнем дает некоторое представление ответ на вопрос №6 о любимых книгах. Ответ на вопрос №8 дает представление о том, как ребенок относится к трудностям в работе. Если испытуемый еще не очень хочет стать учеником, то его вполне устроит ситуация, предлагаемая ему в вопросе №10 и наоборот. Если ребенок хочет учиться, то, как правило, в игре в школу он выбирает роль ученика, объясняя это желанием учиться (вопрос №11), и предпочитает, чтобы в игре урок был длиннее перемены, чтобы подольше на уроке заниматься учебной деятельностью (вопрос №12). Если же ребенок еще не очень хочет учиться, то соответственно выбирается роль учителя, и предпочтение отдается перемене. Анализ ответов на вопросы показывает сформированность (+) или несформированность (-) «внутренней позиции школьника», в неясных случаях ставится знак (\pm).

3. Методика «Определение мотивов учения» (автор – М.Р. Гинзбург) – направлена на диагностику доминирующих мотивов учебной деятельности у старших дошкольников (Приложение 2).

В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемому предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После прочтения каждого абзаца перед ребёнком выкладывается схематический, соответствующий содержанию абзаца рисунок, который служит внешней опорой для запоминания. Приложение 2

Цель: выявить структуру мотивов учения ребёнка.

Форма проведения – индивидуальная. В приложениях представлен стимульный материал к данной методике.

Инструкция: Сейчас я прочитаю тебе рассказ о мальчиках (если эксперимент проводится с девочкой, то в рассказе фигурируют девочки), которые разговаривают про школу.

№1. "Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал; "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил". На стол перед ребёнком психолог выкладывает карточку с рисунком №1 - женщина, указывающая жестом, перед ней фигура ребёнка с портфелем в руках. (Внешний мотив.)

№2. Второй мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я всё равно бы учился".

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 2 - фигура ребёнка, сидящего за партой. (Учебный мотив.)

№3. Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 3: фигурки двух детей, играющих в мяч. (Игровой мотив.)

№4. Четвёртый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 4 - две фигурки, изображённые спиной друг к другу: у той, что повыше, в руках портфель, у той, что пониже, игрушечный автомобиль. (Позиционный мотив.)

№5. Пятый мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - и можешь стать, кем захочешь". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 5 - фигурка с портфелем в руках направляется к зданию. (Социальный мотив.)

№6. Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятёрки". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 6 - фигурка ребёнка, держащего в руках раскрытую тетрадь. (Мотив получения отметки).

После прочтения рассказа психолог задаёт вопросы:

- А как, по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор 1).
- С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2).
- С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3).

Дети последовательно осуществляют три выбора.

Если содержание недостаточно прослеживается в ответе ребёнка, необходимо задать контрольный вопрос: "А что этот мальчик сказал?", чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

Обработка результатов.

Ответы (выбор определённой картинки) экспериментатор заносит в таблицу и затем оценивает по следующей балльной шкале:

- внешний мотив - 0 баллов;
- учебный мотив - 5 баллов;
- позиционный мотив - 3 балла;
- социальный мотив - 4 балла;
- отметка - 2 балла;
- игровой мотив - 1 балл.

Необходимо подсчитать, сколько баллов набрано отдельно, по каждому мотиву. Контрольный выбор увеличивает количество баллов соответствующего выбора. Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству баллов. Вместе с тем, ребёнок может руководствоваться и другими

мотивами. О несформированности мотивации учения свидетельствует отсутствие предпочтений, т.е. различные подходы во всех ситуациях.

2.2. Анализ результатов исследования

Вторая задача исследования состояла в том, чтобы изучить самооценку у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

На рисунке 1 представлено процентное распределение мальчиков по уровням самооценки.

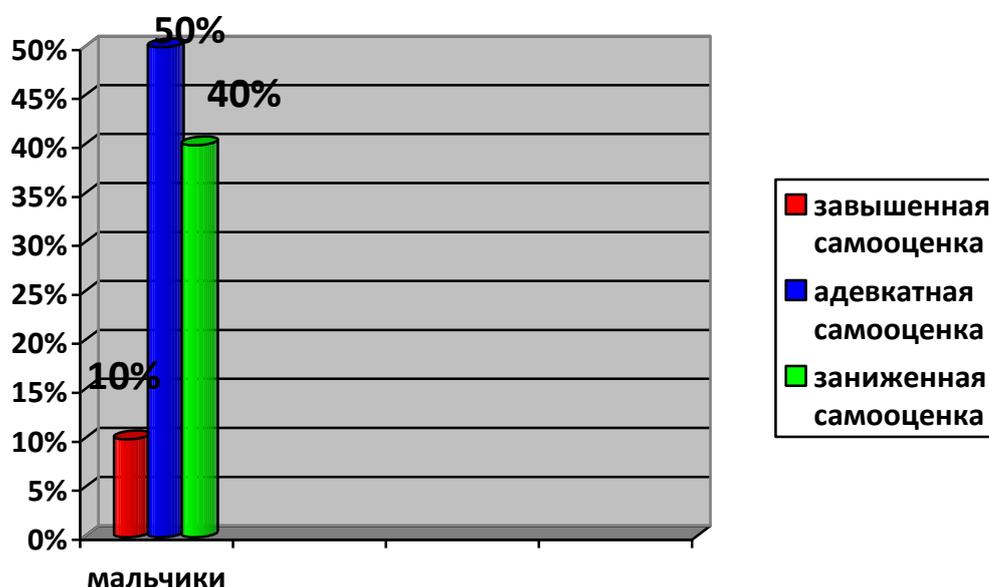


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста по уровню самооценки (Методика «Лесенка», В.Г. Щур)

Из рисунка 1 видно, что половина мальчиков старшего дошкольного возраста имеют адекватную самооценку 50%, далее 40% мальчиков имеет заниженную самооценку и лишь 10% детей имеют завышенную самооценку.

Таким образом, в основном мальчики в выборке имеют адекватную и заниженную самооценку.

На рисунке 2 представлено процентное распределение девочек по уровням самооценки.

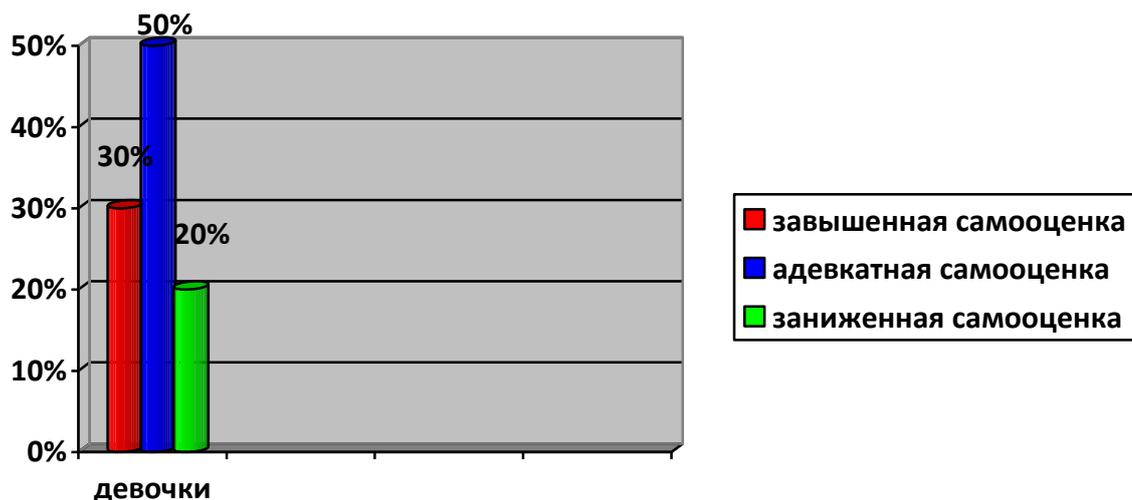


Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста по уровню самооценки (Методика «Лесенка», В.Г. Щур)

Из рисунка 2 можно заметить, что половина девочек старшего дошкольного возраста имеют адекватную самооценку 50%, далее 30% девочек имеют завышенную самооценку и у 20% детей выявлена заниженная самооценка.

Таким образом, в основном девочки в выборке имеют адекватную и завышенную самооценку.

На рисунке 3 представлено процентное распределение мальчиков и девочек по уровням самооценки.

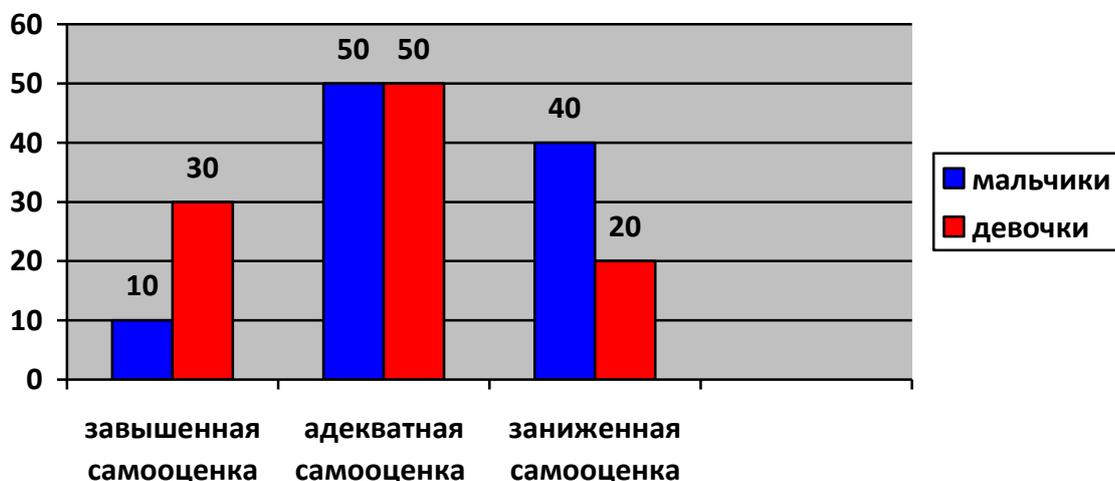


Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности мальчиков и девочек

старшего дошкольного возраста по уровню самооценки (Методика «Лесенка», В.Г. Щур)

На рисунке 3 видно, что по завышенной самооценке количество девочек превышает количество мальчиков в выборке (30% и 10%), а по заниженной, наоборот, количество мальчиков превышает количество девочек (40% и 20%). В свою очередь, в группах мальчиков и девочек мы видим равное количество детей с адекватной самооценкой (50% и 50%). Полученные результаты говорят нам о том, что самооценка в группе девочек более благоприятна, чем в группе мальчиков. При этом заниженная самооценка детей свидетельствует о том, что у ребенка существует внутриличностный конфликт между Я-идеальным и Я-реальным. Дошкольники переживают свою несостоятельность; хотя эти переживания еще плохо осознаются и дифференцируются, тем не менее в качестве негативных эмоций они уже присутствуют в психической реальности детей.

В целом самооценка является одной из важных характеристик личности младшего школьника. Она определяет характер отношения школьника к различным видам деятельности, влияет на взаимоотношения со сверстниками, с учителями, способствует продвижению школьника в учебной деятельности. А завышенная и заниженная самооценка являются значительным препятствием для общего развития личности ребенка. Кроме того, у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Нужно отметить, что большое значение в становлении самооценки младшего школьника имеет стиль семейного воспитания. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке нескритичности, рано осознавая свою исключительность. Дети с заниженной самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода – следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. В семьях, где растут дети с адекватной самооценкой, внимание к личности ребенка сочетается с

достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает.

Таким образом, можно констатировать, что у девочек в выборке самооценка с тенденцией к завышению, а у мальчиков самооценка с тенденцией к занижению.

Третья задача исследования состояла в том, чтобы исследовать мотивационную готовность к школьному обучению у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

На рисунке 4 представлено процентное распределение мальчиков старшего дошкольного возраста по уровням сформированности у них внутренней позиции школьника.

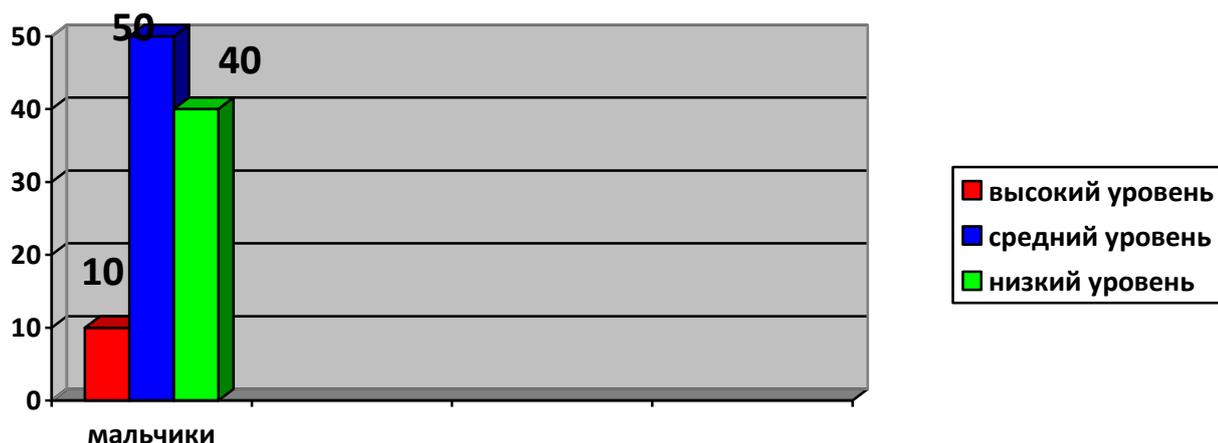


Рисунок 4. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста по уровню сформированности внутренней позиции школьника (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

На рисунке 4 можно видеть, что половина мальчиков в выборке имеют средний уровень внутренней позиции школьника 50%, у 40% мальчиков выявлен низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника. В то же время лишь у 10% мальчиков мы видим высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника.

Таким образом, в основном мальчики обладают средним и низким уровнем сформированности внутренней позиции школьника.

На рисунке 5 дано процентное распределение мальчиков старшего дошкольного возраста по доминирующим видам мотивов учения.

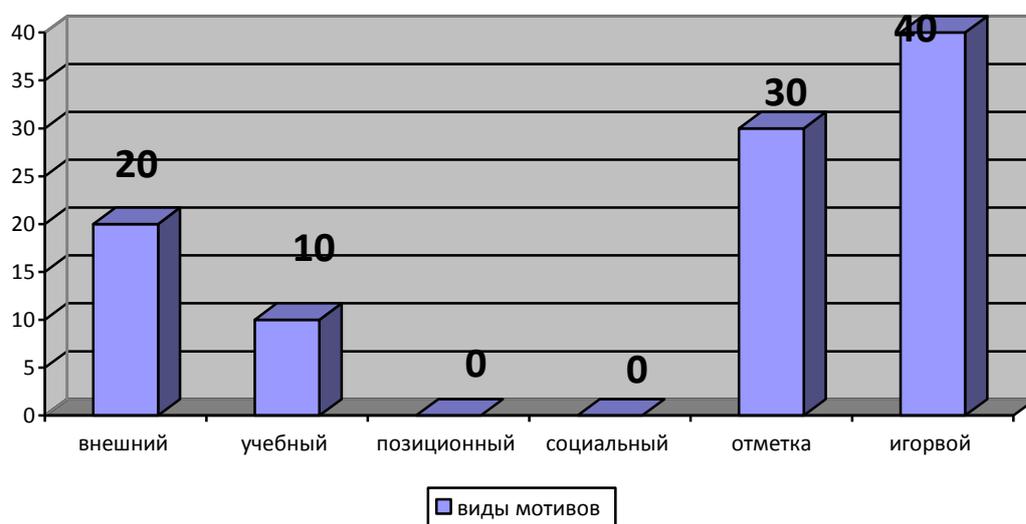


Рисунок 5. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста по доминирующему мотиву учения (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

Из рисунка 5 видно, что среди мальчиков наиболее распространенными являются игровой мотив и мотив получения отметки (40% и 30%). Далее по распространенности идет внешний мотив учения (20%). И лишь у 10% мальчиков выявлен учебный мотив. Кроме того, среди мальчиков совсем не представлены позиционный и социальный мотивы учения.

Таким образом, для мальчиков старшего дошкольного возраста в выборке преимущественно характерны такие доминирующие мотивы учения, как игровой мотив, мотивы получения отметки и внешний мотив.

На рисунке 6 отражено процентное распределение мальчиков старшего дошкольного возраста по уровням мотивационной готовности к школьному обучению. Данные приведены на основании обобщения результатов

диагностики внутренней позиции школьника и доминирующих мотивов учения у мальчиков.

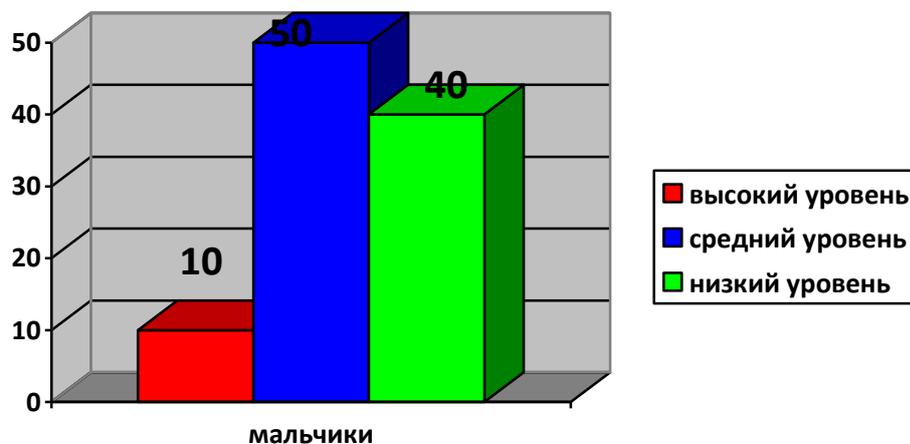


Рисунок 6. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста по уровню мотивационной готовности к школьному обучению (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

На рисунке 6 видно, что половина мальчиков имеет средний уровень мотивационной готовности к школьному обучению (50%), далее 40% мальчиков обладают низким уровнем мотивационной готовности. И лишь 10% мальчиков имеют высокий уровень мотивационной готовности к школьному обучению.

Таким образом, на основании обследования мальчиков можно заключить, что они в выборке имеют в основном средний и низкий уровни мотивационной готовности к школьному обучению.

На рисунке 7 представлено процентное распределение девочек старшего дошкольного возраста по уровням сформированности у них внутренней позиции школьника.

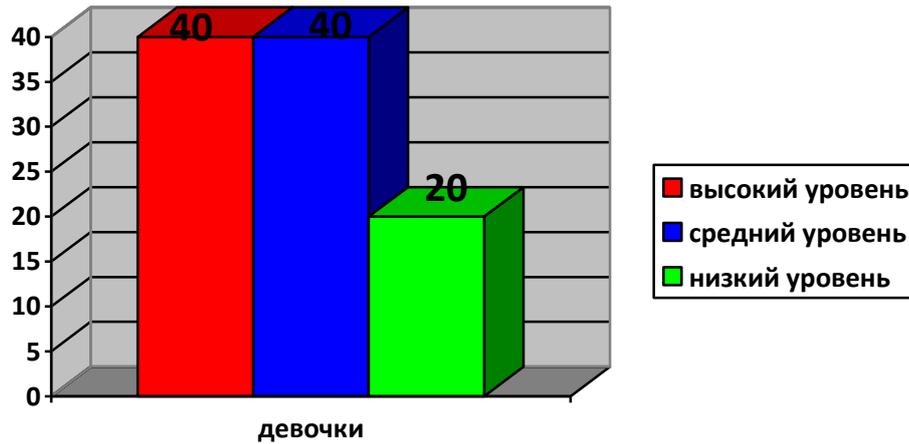


Рисунок 7. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста по уровню сформированности внутренней позиции школьника (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

На рисунке 7 можно видеть, что по 40% девочек в выборке имеют средний и высокий уровни сформированности внутренней позиции школьника. И лишь у 20% девочек наблюдается низкий уровень.

Таким образом, девочки в выборке в основном обладают средним и высоким уровнем сформированности внутренней позиции школьника.

На рисунке 8 дано процентное распределение девочек старшего дошкольного возраста по доминирующим видам мотивов учения.

Из рисунка 8 видно, что среди девочек наиболее распространенным является учебный мотив учения (40%). Далее по распространенности идет социальный мотив учения (20%). И лишь по 10% девочек в выборке имеют такие мотивы учения, как внешний мотив, позиционный мотив, мотив получения отметки, игровой мотив.

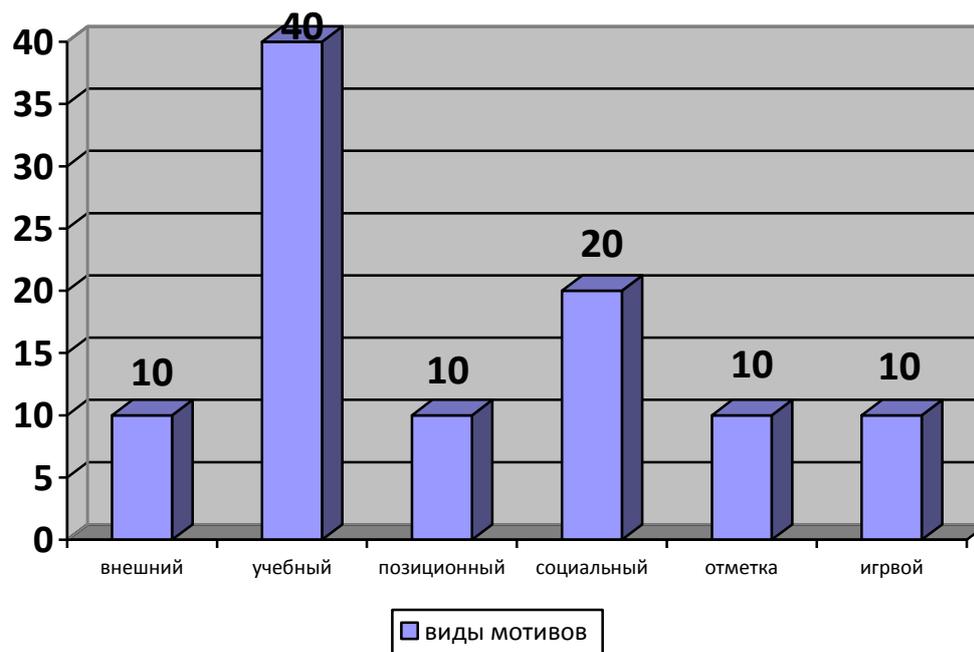


Рисунок 8. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста по доминирующему мотиву учения (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

Таким образом, для девочек старшего дошкольного возраста в выборке преимущественно характерен доминирующий учебный мотив обучения в школе.

На рисунке 9 отражено процентное распределение девочек старшего дошкольного возраста по уровням мотивационной готовности к школьному обучению. Данные приведены на основании обобщения результатов диагностики внутренней позиции школьника и доминирующих мотивов учения у девочек.

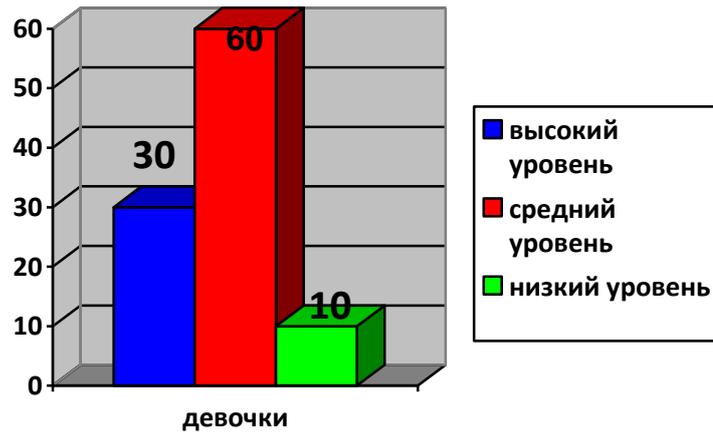


Рисунок 9. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста по уровню мотивационной готовности к школьному обучению (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

На рисунке 9 видно, что большинство девочек обладают средним уровнем мотивационной готовности к школьному обучению (60%), далее 30% девочек в выборке имеют высокий уровень мотивационной готовности. И лишь у 10% девочек выявлен низкий уровень мотивационной готовности к школьному обучению.

Таким образом, на основании обследования девочек можно заключить, что они в выборке имеют в основном средний и высокий уровни мотивационной готовности к школьному обучению.

На рисунке 10 отражено сравнение распределения мальчиков и девочек по уровням сформированности у них внутренней позиции школьника.

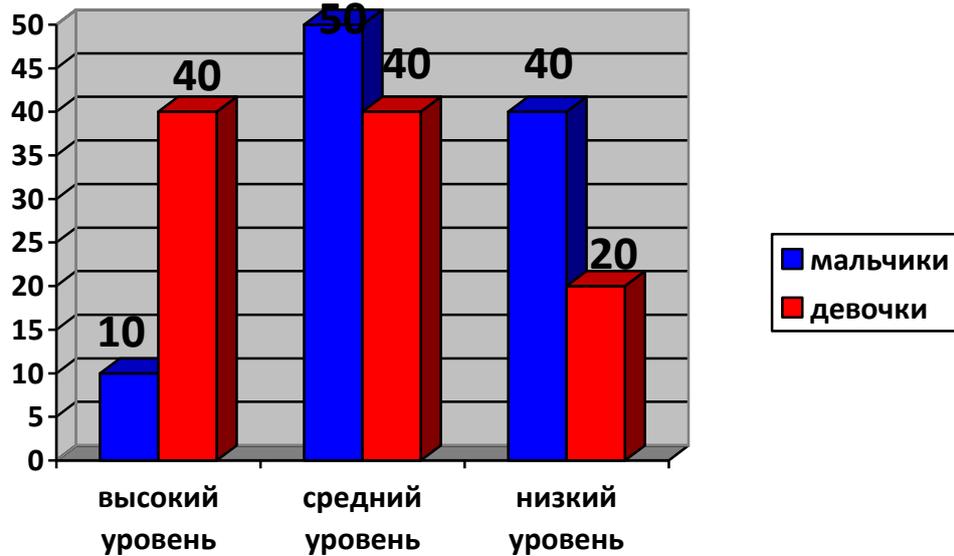


Рисунок 10. Распределение выборочной совокупности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста по уровню сформированности внутренней позиции школьника (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

Из рисунка 10 можно заметить, что по низкому уровню внутренней позиции школьника количество мальчиков превышает количество девочек (40% и 20%). Кроме того, и по среднему уровню количество мальчиков превышает количество девочек (50% и 40%). В то же время по высокому уровню сформированности внутренней позиции школьников, наоборот, количество девочек превышает количество мальчиков (40% и 10%).

Таким образом, можно констатировать, что уровень сформированности внутренней позиции школьника у девочек выше, чем у мальчиков среди старших дошкольников.

На рисунке 11 представлено сравнение распределения мальчиков и девочек по доминирующим видам мотивов учения.

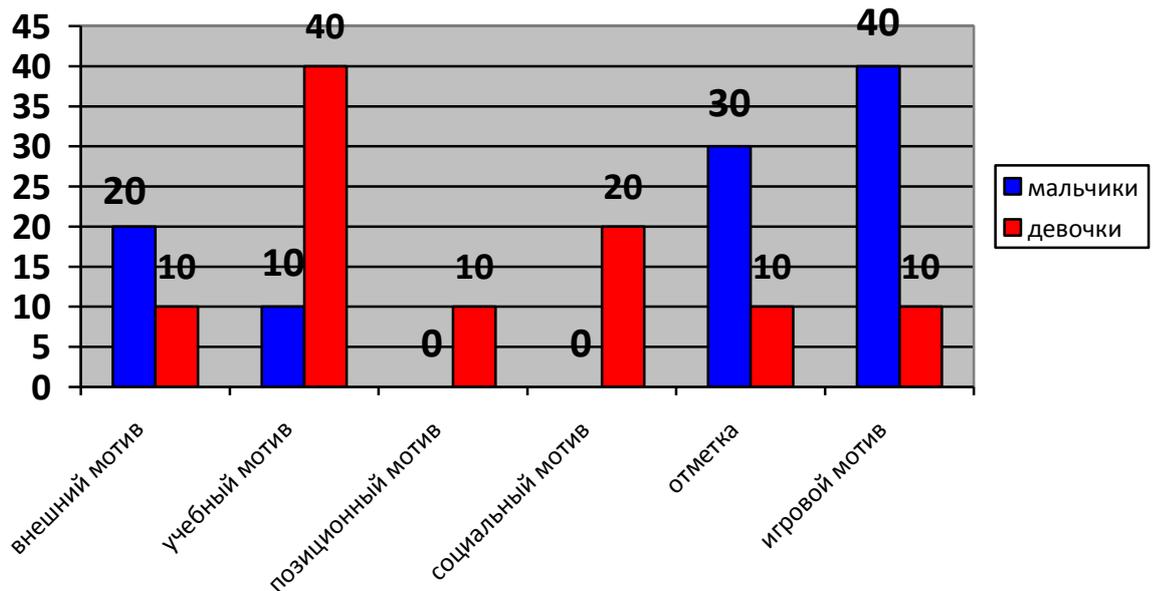


Рисунок 11. Распределение выборочной совокупности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста по доминирующему мотиву учения (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

Анализ рисунка 11 показывает, что по внешнему мотиву, мотиву получения отметки и игровому мотиву количество мальчиков в выборке превышает количество девочек. В то же время по учебному мотиву, социальному мотиву и позиционному мотиву учения количество девочек превышает количество мальчиков. Однако наибольшие различия мальчиков и девочек наблюдаются по игровому мотиву (40% мальчиков и 10% девочек) и учебному мотиву (40% девочек и 10% мальчиков). Т.е. здесь мы наблюдаем зеркальную ситуацию.

Таким образом, можно заключить, что для девочек по сравнению с мальчиками среди старших дошкольников в выборке более характерен доминирующий учебный мотив обучения в школе. А для мальчиков по сравнению с девочками – более характерен доминирующий игровой мотив обучения в школе.

На рисунке 12 представлено сравнение распределения мальчиков и девочек по уровням мотивационной готовности к школьному обучению.

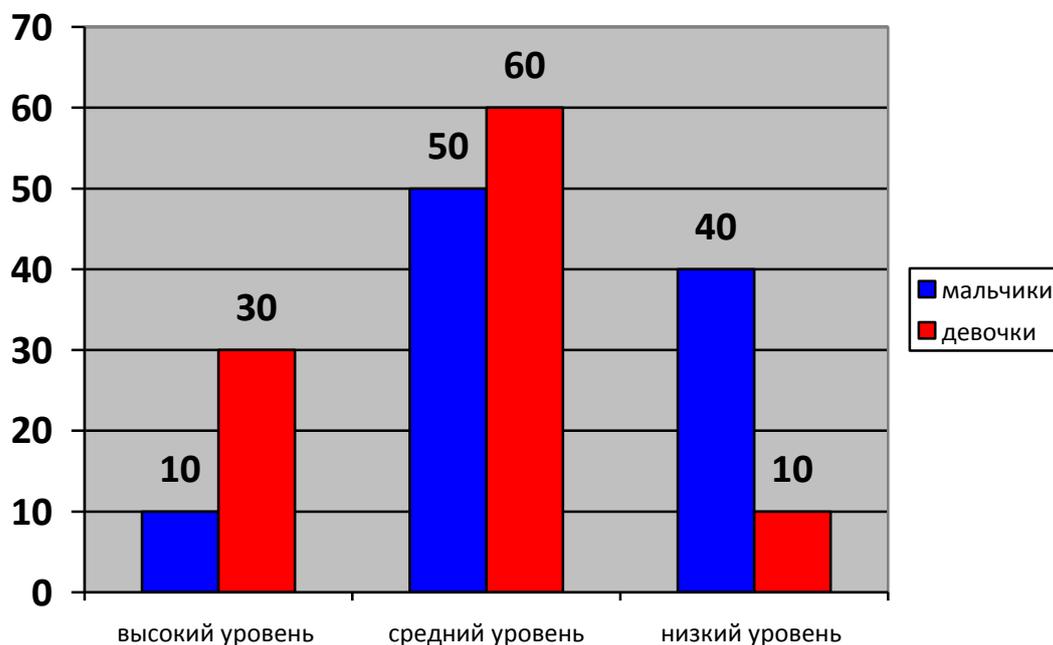


Рисунок 12. Распределение выборочной совокупности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста по уровню мотивационной готовности к школьному обучению (Методика «Экспериментальная беседа», Н.И. Гуткина)

Из рисунка 12 мы видим, что по низкому уровню мотивационной готовности к школьному обучению количество мальчиков превышает количество девочек (40% и 10%). В то же время по среднему уровню, наоборот, количество девочек превышает количество мальчиков (60% и 50%). Также по высокому уровню мотивационной готовности к школьному обучению количество девочек превышает количество мальчиков (30% и 10%).

Таким образом, результаты исследования показывают, что среди старших дошкольников в выборке для девочек более характерен высокий уровень мотивационной готовности к школьному обучению, чем для мальчиков.

Четвертая задача нашего исследования состояла в том, чтобы оценить гендерные особенности взаимосвязи уровня самооценки и параметров мотивационной готовности к школьному обучению у старших дошкольников.

Таблица 1

Сводные данные особенностей самооценки и мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста

Дети старшего дошкольного возраста	Методика "Лесенка"	Уровень в %	Методика "Экспериментальная беседа"	Уровень в %	Методика "Определение мотивов учения"	Уровень в %
мальчики 6-7 лет	завышенная	10	высокий	10	внешний мотив	20
					учебный мотив	10
	адекватная	50	средний	50	позиционный мотив	0
					социальный мотив	0
	заниженная	40	низкий	40	оценка	30
					игровой мотив	40
девочки 6-7 лет	завышенная	30	высокий	40	внешний мотив	10
					учебный мотив	40
	адекватная	50	средний	40	позиционный мотив	10
					социальный мотив	20
	заниженная	20	низкий	20	оценка	10
					игровой мотив	10

Исходя из полученных результатов мы можем говорить о том, что при завышенной самооценке девочкам в выборке свойственны высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника; слабо развитые

внешний, позиционный, социальный, игровой мотивы учения и мотив получения отметки; выраженный учебный мотив обучения в школе и высокий уровень мотивационной готовности к школьному обучению.

Таким образом мы видим, что самооценка девочек более тесно взаимосвязана с их мотивационной готовностью к школьному обучению и имеет более разнообразные связи, чем самооценка мальчиков.

Тем самым мы приходим к подтверждению выдвинутой гипотезы исследования. Т.е. действительно можно утверждать, что существует гендерная специфика взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

2.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по повышению самооценки и формированию мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста

В рамках нашего исследования, мы проанализировали и представили в рекомендациях наиболее эффективные педагогические условия, способствующие целенаправленному формированию учебной мотивации к школьному обучению и повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Так, работы Л.И. Божович и её сотрудников показали, что к моменту поступления в школу ребёнок, готовый к школьному обучению, должен обладать учебной мотивацией, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, при этом немаловажной характеристикой являются и мотивы достижения. Как и другие предпосылки овладения учебной деятельностью, учебная мотивация при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту находится на начальной стадии развития.

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребёнка тип ведущей деятельности – учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности – игра, внутри которого

преимущественно формировалась психика ребёнка. К началу младшего школьного возраста игра исчерпывает свои возможности по образованию зон ближайшего развития при условии, что ребёнок прошёл все ступени детской игры от манипулятивной до игр с правилами [15].

Формирование учебной мотивации и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада и семьи в подготовке детей к школе.

При организации такой деятельности важно принимать во внимание следующие общие положения:

- психологическое изучение мотивации и её формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ребёнка;
- изучение мотивации – это выявление её реального уровня и возможных перспектив, зоны её ближайшего развития у всех детей и у каждого ребёнка в частности;
- результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования; вместе с тем в процессе формирования мотивации вскрываются новые её резервы, поэтому реальное изучение и диагностика осуществляются в ходе формирования, то есть в реальной работе педагога изучение и формирование мотивации неразрывно связаны;
- формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их ребёнком и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы;
- при изучении и формировании мотивации ребёнка важно видеть не его застывшие психологические особенности, то есть то, что уже достигнуто ребёнком, а самое главное – процесс становления мотивации, зону её ближайшего развития (поэтому важно выявлять не только успешность выполнения задания, но и затруднения ребёнка в нём, не только фиксировать результат решения, но и способы его получения, определять не только уровни, но и переходы от одного к другому) [24].

Формировать мотивацию – значит не «заложить» готовые мотивы и цели в голову ребёнка, а поставить его в такие условия и ситуации развёртывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учётом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ребёнка. Поэтому так важна работа по изучению и формированию мотивации в дошкольном возрасте.

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

- формирование у детей правильных представлений о школе и учении;
- формирование положительного эмоционального отношения к школе;
- формирование опыта учебной деятельности.

Для решения этих задач в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы (рисунок школы после экскурсии, рисунок «В какой школе я хочу учиться»), игра в школу. Рассказывая о школе, необходимо показать детям различные стороны школьной жизни: радость детей, идущих в школу; важность и значимость школьных знаний; содержание школьного обучения; школьная дружба, товарищеская взаимопомощь; правила поведения на уроках и в школе. При этом важно показать детям образ «хорошего ученика» и «плохого ученика», строить беседу с детьми на сравнение образов правильного и неправильного поведения.

В формировании у дошкольников мотивов учения решающую роль играет семья, так как основные человеческие потребности, прежде всего, социальные и познавательные, закладываются и активно развиваются уже в ранние периоды детства.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя [13].

Р.Р. Бибрих и А.Б. Орлов, анализируя процесс обучения ребенка, усвоения им общественно–исторического опыта, пришли к выводу, что мотивация должна опираться, прежде всего, на внутреннее побуждение ребенка, а не на внешнее воздействие со стороны взрослого. В последнем случае внешнее воздействие взрослого часто вступает в конфликт с внутренними побуждениями ребенка. Чтобы избежать данной ситуации, необходимо организовать диалог взрослого и ребенка как их совместную деятельность, когда взрослый включается в игру ребенка и ставит перед ребенком такую игровую цель, которая одновременно предполагает выполнение требования взрослого. Однако в таком случае требования взрослого не являются внешними для ребенка: они стали внутренними, будучи включенными в его игру. Принятие и достижение цели ребенком в этом случае осуществляется через её непосредственную связь с игровыми мотивами, побуждающими деятельность ребенка, т.е. обеспечение необходимой мотивации, рассматривается как условие достижения ребенком поставленной взрослым цели [9].

В системе обучения Ш.А. Амонашвили решение проблемы формирования мотивации учения происходит на основе учета всех составляющих функциональной структуры мотивационного компонента деятельности, то есть реализуется гуманный подход педагога к детям, сотрудничество, вхождение взрослого в значимые переживания детей. Процессу установления связи целей формируемых учебных действий и мотивов лично значимой деятельности детей способствует также самостоятельный выбор ими одного из предложенных заданий.

Существенно необходимым для формирования мотивов учения является учет эмоционального отношения детей к учению как внешне выраженной формы проявления мотивации учения: положительные эмоции будут хорошим условием эффективного усвоения знаний [4].

Создание мотивационного компонента деятельности начинается с установления отношения формируемого действия к значимой деятельности субъекта, то есть выделения субъектом цели формируемого действия как целевой иерархии и её принятия через установление связи с мотивом значимой деятельности. Как установление связи формируемых навыков у детей с их личностно значимой деятельностью создание мотивационного компонента деятельности может происходить опосредованно через взрослого, который вступил в функции организатора личностно значимой деятельности детей, стал носителем данной деятельности, её целей и таким путём включил формируемые навыки в личностно значимую для детей деятельность.

Согласно функциональной структуре мотивационного компонента деятельности возможны следующие пути решения проблемы формирования мотивации: обеспечение условий по актуализации мотива, ведущего в иерархии личностно значимой деятельности субъекта; обеспечение условий по становлению у субъекта целевой иерархии; обеспечение условий по установлению связи цели формируемого действия (навыка) с мотивом личностно значимой деятельности субъекта [17].

То есть для создания мотивационного компонента деятельности необходимо, чтобы цель формируемого действия ребенок связал для себя с мотивом личностно значимой для него деятельности. Но обучение, не опирающееся на адекватную возрасту мотивацию, приводит к тому, что ребёнок не проявляет произвольного поведения. А так как произвольность является одной из производных мотивации, то первая задача любого обучения – это создание или использование имеющейся у ребёнка мотивации.

Следовательно, можно организовать для детей игры – соревнования для появления мотива выигрыша, однако необходимо оговорить, что в играх – соревнованиях не используются никакие материальные призы. Первоначально ребенок хорошо выполняет задание ради победы в соревновании, затем ситуация соревнования перестает быть определяющей, и он получает удовольствие от качественного выполнения самого задания. Теперь уже само задание стимулирует его деятельность, оно становится для него интересным; постепенно появляется интерес попробовать свои возможности в новых видах деятельности и освоить их. Так развивается познавательная потребность, а ребенок становится субъектом учения, сознательно выполняющим предложенные ему задания [15].

Использование соревнований в играх с правилами и в играх с результативным выигрышем может способствовать развитию мотива учения через развитие желания получить хорошую отметку. И при этой схеме развития мотивации возможен сдвиг мотива на цель, в результате чего ученика будет интересовать не только отметка, но и сам учебный материал.

То есть технологию развития мотивации учения можно строить на развитии мотива достижения. Эта технология включает в себя не только создание особой образовательной программы, но и особый стиль взаимодействия педагога и ребёнка в педагогическом процессе. По сути, всю работу педагога по формированию мотивации достижения можно свести к следующим моментам: ориентация на реалистический уровень притязаний; развитие чувства ответственности (поиск причин происходящего в себе); поддержка уверенности ребёнка в собственных силах через формирование позитивной самооценки [29].

При развитии мотива достижения нужно ориентироваться на самооценку деятельности; проводить индивидуальные беседы для обсуждения достижений и неудач; интересоваться отношением ребёнка к процессу и результату своей деятельности; помогать детям увидеть связь между их усилиями и результатами труда; обсуждать причины не только

успехов, но и неудач; создавать ситуацию успеха на занятии: атмосферу доверия, обращение по имени, доброжелательный визуальный контакт, постоянное проявление интереса к ребёнку, сопереживание ему.

Таким образом, в детском саду должны быть созданы педагогические условия, способствующие формированию у детей старшего дошкольного возраста познавательных мотивов, мотивов достижения, социальных мотивов учения, совокупность которых составляет содержание мотивационной готовности к школьному обучению.

Рекомендации для педагогов по повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста

1. Воспитатель должен привлекать детей к выполнению повседневных дел, не стремиться решать за него все проблемы, но и не должен предъявлять непосильные требования.
2. Педагог должен помнить, что похвала так же, как и наказание, должна быть соизмерима с совершенным поступком.
3. Воспитатель должен поощрять каждого ребенка в присутствии сверстников.
4. Воспитатель должен поощрять инициативу ребенка, создавать ситуации успеха, а также привлекать детей к самоанализу и взаимоанализу.
5. Педагог должен показывать своим примером адекватность отношения к успехам и неудачам, через оценивание вслух своих возможностей и результатов деятельности.
6. Воспитателю желательно не сравнивать ребенка с другими детьми. Он должен сравнивать его с самим собой (тем, каким он был вчера и, возможно, будет завтра).
7. Воспитатель должен использовать предварительную положительную оценку того или иного ребенка, привлекая к этому основных сверстников.
8. Воспитатель должен использовать педагогическую ситуацию, в которой ребенок может встать на место другого.

9. При организации игры воспитатель должен учить детей обыгрывать каждую роль в близких к опыту детей сюжетах. По мере усвоения всеми детьми основных ролей, сюжет видоизменяется при участии взрослого в игре.

10. В организации трудовой деятельности воспитатель должен обращать внимание детей на коллективный характер получаемого результата.

11. После каждого занятия надо спрашивать ребенка, все ли он сделал так, как хотел, что ему понравилось, что ему давалось труднее, а что легче. Эти вопросы нужны для того, чтобы дети ещё раз вернулись к своим действиям, лучше мысленно представляли их, осмысливали каждое свое действие. Когда ребенок привыкнет к подобным вопросам, он начнёт задавать их себе и отвечать на них сам. Это очень важно для ребенка, его сознания и самовыражения. Действие, насыщенное сильным эмоциональным переживанием, осуществляемое вместе с взрослым и постепенно поощряемое им, вскоре станет желанным и значимым для ребенка. Почувствовав себя уверенным в одной деятельности, ребенок будет активнее и в других ситуациях.

12. Использовать доброжелательные интонации в процессе общения с детьми.

Советы для родителей по повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста

1. Для формирования адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте, необходимо вовлекать детей в разную деятельность, в которой действия будут осмысленными, понятными дошкольника и результат которых будет очевиден для самого ребенка. Это может быть и инсценирование сказок ситуаций; различные музыкальные этюды, обычная ролевая игра.
2. Вызвать у ребенка желание учитывать в такой деятельности и контролировать ход детской «мысли» наталкивать ребенка на правильное

решение. Нужно каждый этап занятия делать интригующим, заманчивым, стремиться эмоционально, увлечь ребенка, заражая его своим отношением.

3. Полезно также с детьми устраивать беседы о прожитом дне, вспоминая все прошедшее за день события, анализировать их. Что получилось, что нет, почему?
4. Жизнь детей надо насыщать событиями, обогащать впечатлениями.
5. Во всех случаях нельзя оценивать ответы ребенка и добиваться от него «правильных» высказываний и действий. Всякий нажим на ребенка может привести к распаду самостоятельности деятельности, привести в заторможенное, скованное состояние.
6. Необходимо помочь ребенку проявить активность, осознать себя, свои чувства. Это возможно только при доброжелательном, личностном отношении взрослого.
7. Обеспечивать преимущественность взаимодействия взрослого с ребенком в детском саду. Заинтересовать родителей перспективами новых направлений развития детей, вовлекать родителей в жизнь детского сада.
8. Следует обогащать жизнь детей новыми впечатлениями, которые ребенок мог бы разделить со своими ровесниками. Совместные просмотры диафильмов, прослушивание сказок или пластинок, может создать условие для развития у детей адекватной самооценки. Но надо помнить, что как бы ни были разнообразны и благоприятны условия общения детей между собой, все же основным источником психологического развития ребенка и носителями человеческих отношений, ценностей и способностей является взрослый человек. И никто не может заменить ребенку внимания и доброго отношения взрослого.

Выводы по второй главе

Полученные нами результаты показали наличие взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности, а так же необходимость проведения мероприятий по формированию мотивационной готовности и повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

На данном этапе работы, нами были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей направленные на формирование у детей мотивов учения, положительного отношения, правильных представлений о школе и опыта учебной деятельности.

Таким образом, для детей должны быть созданы условия, способствующие формированию познавательных мотивов, мотивов достижения, социальных мотивов учения, совокупность которых составляет содержание мотивационной готовности к школьному обучению.

Заключение

Исследование взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста состояло из двух этапов – теоретического анализа и эмпирического изучения, так же нами была разработана программа мероприятий направленная на повышение уровня самооценки и мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста.

В результате теоретического анализа мы раскрыли теоретические аспекты изучения самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у старших дошкольников. Нам удалось проанализировать психолого-педагогическую характеристику дошкольного возраста, понятие о самооценке и мотивации личности, а также рассмотреть мотивационную готовность к школьному обучению как компонент психологической готовности к школе. В частности мы выявили, что как и другие периоды психического развития, дошкольный возраст включает в себя главное новообразование, которым являются здесь новая внутренняя позиция ребенка, новый уровень осознания им себя в системе социальных отношений. Кроме того мы выяснили, что самооценка представляет собой ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка является важнейшим компонентом самосознания личности. Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Также удалось выявить, что мотивация – это побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность. Мотивация также представляет собой процесс формирования мотива и имеет определенные стадии (по Е.П. Ильину. Т.е. мотив – это конечный результат мотивационного процесса (мотивации). В свою очередь, мотивационная (личностная) готовность к

школе является одним из компонентов психологической готовности ребенка к школе и предполагает наличие у ребенка мотивации к обучению.

В результате эмпирического изучения мы выявили, что у девочек в выборке самооценка с тенденцией к завышению, а у мальчиков самооценка с тенденцией к занижению. Кроме того, уровень сформированности внутренней позиции школьника у девочек выше, чем у мальчиков среди старших дошкольников. Также для девочек по сравнению с мальчиками среди старших дошкольников в выборке более характерен доминирующий учебный мотив обучения в школе. А для мальчиков по сравнению с девочками – более характерен доминирующий игровой мотив обучения в школе. При этом среди старших дошкольников в выборке для девочек более характерен высокий уровень мотивационной готовности к школьному обучению, чем для мальчиков.

В целом на основании исследования мы пришли к подтверждению выдвинутой гипотезы исследования. Т.е. действительно существует гендерная специфика взаимосвязи самооценки и мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. - М.: Академия, 2003. - 312 с.
2. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие - 2-е изд. перераб. и доп. / В.А. Аверин. – М.: Академия, 2001. – 346 с.
3. Аверин, В.А. Психология личности. / В.А. Аверин. – СПб.: 1999. – 89 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Размышления о Гуманной Педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: «Аспект-Пресс», 2003. – 364 с.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М., 2001.
7. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционного образования / Н.В. Бабкина. – М.: Сфера, 2006. – 214 с.
8. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Просвещение, 1990. - 183 с.
9. Бибрих, Р.Р., Орлов, А.Б. Монолог или диалог? [Текст] / Р.Р. Бибрих, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.
10. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
11. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 2004. – 198 с.
12. Вархотова, Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика готовности к школе. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. – М.: Академия, 2003. – 318 с.

13. Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе / А.Л. Венгер. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
14. Выготский, Л.С. Собрание сочинений, т. 2 / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2000. – 315 с.
15. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. Руководство практического психолога / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2006. – 264 с.
16. Долганина, В.В. "Внутренняя позиция школьника" как предпосылка социальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе // Вестник современной науки. - 2005. - №1. - С.134 - 136.
17. Елфимова, Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников [Текст] / Н.В. Елфимова. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 109 с.
18. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
19. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе. Структура, диагностика, формирование / Т.Н. Князева. – М.: Академический Проект, 2007. – 264 с.
20. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1993. – 242 с.
21. Конева, О.Б. Психологическая готовность детей к школе: учеб. Пособие / О.Б. Конева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 244 с.
22. Коломинский, Я.Л. Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение 1999. – 198 с.
23. Кравцов, Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Знание, 2007. - 201 с.
24. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение, 1983. – 264 с.

25. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 2009. - 335 с.
26. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.
27. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2010. – 315 с.
28. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 2008. – 488 с.
29. Нартова, О. Изучение и формирование мотивации учащихся [Текст] / О. Нартова // Воспитание школьников. – 2008. - № 3 - С. 9 -14.
30. Немов, Р.С. Психология. В 3кн., Кн. 2 / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 668 с.
31. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. - 592 с.
32. Овчарова, Р.Ф. Справочная книга школьного психолога / Р.Ф. Овчарова. - М.: Педагогика, 1996. - 314 с.
33. Басина, Е.З., Берцфаи, Л.В., Бугрименко, Е.А., Венгер, А.Л. и др. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под. Ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгра. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
34. Психология: словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1985. – 468 с.
35. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
36. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 456 с.
37. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1999. - 292 с.
38. Фрейджер, Р. Психология сознания: [перевод] / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. - Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. - 123 с.

39. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. - 240 с.

40. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

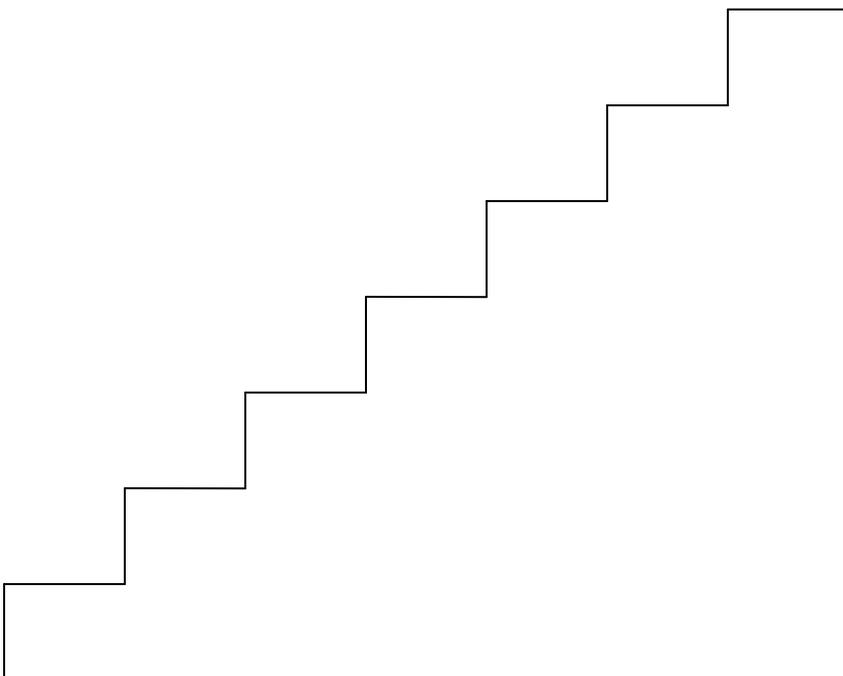
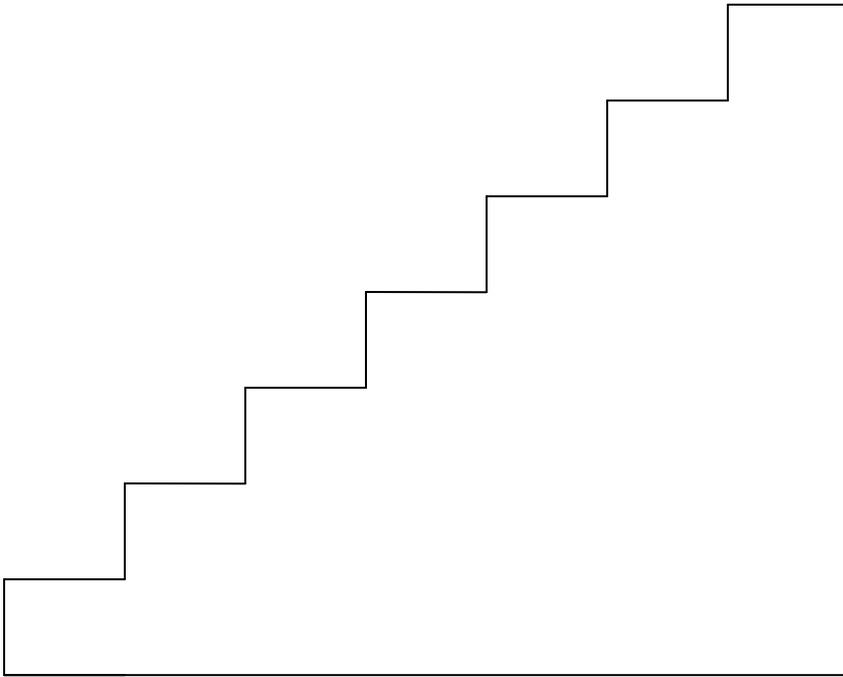
41. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. - М.: ИП РАН; Деловая книга, 2000. – 216 с.

42. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1991. – 588 с.

Приложение

Приложение 1

Стимульный материал по методике «Лесенка» (автор – В.Г. Щур)



Нормы:

1-2 ступенька (1-2 балла) – завышенная самооценка;

