

# Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5–6 лет

**Е.Л. Виноградова,**  
кандидат психологических наук

*Рассматриваются особенности генезиса познавательной мотивации в старшем дошкольном возрасте. Выдвигается гипотеза о первоначальной интерпсихической форме существования познавательной мотивации у ребенка.*

**Ключевые слова:** познавательная мотивация, зона ближайшего развития, ВПФ, познавательная деятельность.

Дошкольный возраст является периодом возникновения личностных механизмов поведения, интенсивного формирования мотивационной сферы как ядерной структуры личности. В этом возрасте складывается первичное соподчинение мотивов, развиваются воля и произвольность ребенка [6].

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, являющийся одним из ключевых и наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что для этого возраста характерны интенсивное формирование и выражение познавательных интересов ребенка [7, 11]. Умственная активность ребенка в возрасте 5–6 лет приобретает более самостоятельный характер, и он получает бесценный жизненный опыт. Интеллектуальная активность детей позволяет им без посторонней помощи предпринимать попытки решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять в предметах скрытые свойства и отношения. Вместе с тем очевидно, что познавательная мотивация и познавательная активность не являются прямым следствием

возраста и далеко не все дошкольники обладают этими качествами.

Особая актуальность проблемы развития познавательной мотивации ребенка обусловлена повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. Порой дети бывают перегружены излишней информацией и уже не стремятся к получению новых знаний. Ситуация усугубляется тем, что в большинстве школ обучение начинается с 6 лет, а интеллектуальная подготовка к школе осуществляется уже с 4,5–5 лет. При этом подавляется любопытство ребенка, дети растут вялыми, безынициативными и учатся подчиняться взрослому.

К старшему дошкольному возрасту возникает достаточно устойчивая иерархия мотивов. Однако остается не ясным, какое место в этой иерархии занимает познавательная мотивация, насколько значимо и действительно для современных дошкольников стремление к познанию, к самостоятельным умственным усилиям. Не исследован и вопрос о закономерностях формирования познавательной мотивации, о соотношении внутренних и внешних факторов ее развития.

В своем исследовании мы опирались на представление о познавательной мотивации как о внутренней и самодостаточной направленности человека на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных усилий. Познавательная мотивация понимается как внутренняя мотивация деятельности, не зависящая от внешних факторов (оценки, награды, практической пользы и др.). Понятие «познавательная мотивация» тесно связано с такими смежными понятиями, как «познавательная потребность», «познавательная активность», «познавательный интерес», «познавательная деятельность» и «мотивы учения».

Деятельности дошкольника сопутствуют *действенный и образный* способы познания [12]. Каждый из этих способов предполагает соответствующую мотивацию, которая имеет специфическое содержание и выражение. В первом случае познавательная мотивация проявляется в детском экспериментировании, в стремлении к самостоятельному достижению результата (продукта или решения) и выражается в удовольствии от процесса решения новой задачи. При образном типе познания соответствующая мотивация возникает при восприятии информации, установлении связей между событиями и явлениями, в разных видах детской художественной деятельности и выражается в интересе к новым знаниям (любопытности), в эмоциональной отзывчивости на впечатления, в вопросах, инициативных высказываниях и др.

Оба плана познавательной деятельности в равной мере характерны для старших дошкольников, хотя их содержание существенно различается. Возникает вопрос: насколько связаны между собой мотивы, направленные на действенное и образное познание мира? Существует ли познавательная мотивация как единое, целостное качество личности ребенка или же она связана с конкретным видом деятельности? Какой вид познавательной деятельности является более предпочитаемым для старших дошкольников? Ответ на эти вопросы составляет одну из задач нашего исследования. Избирательность предпочтений де-

тями разных видов познавательной деятельности имеет исключительно важное значение как для понимания природы познавательной мотивации, так и для практики дошкольной педагогики.

Одной из важнейших задач детской практической психологии и педагогики является формирование познавательных интересов детей. Условиями, способствующими становлению познавательной активности, большинство авторов называют игру и общение. В ряде исследований было показано, что дети, расстужие при дефиците общения (в закрытых детских учреждениях), отличаются сниженной познавательной активностью, отсутствием интересов и собственной инициативы [4, 5, 17]. Сам факт влияния общения со взрослым на познавательную активность ребенка многократно был подтвержден и доказан [5, 8, 18 и др.]. Однако большинство этих исследований проводились на детях младенческого и раннего возрастов, когда познавательная активность только зарождается. Сохраняется ли это влияние в старшем дошкольном возрасте, когда познавательная активность приобретает более сложный характер и становится формой самостоятельной активности ребенка?

Естественно, взрослый передает ребенку средства и способы познавательной деятельности, развивает его познавательные способности. Однако, как показано в исследованиях, уровень развития познавательных способностей ребенка далеко не всегда связан с его познавательной активностью [1, 15 и др.]. Из практики известно, что многие способные дети не реализуют свои умственные возможности из-за отсутствия познавательной мотивации и, напротив, дети с высоким уровнем познавательной мотивации даже при исходно невысоких возможностях отличаются ярко выраженной познавательной активностью. Таким образом, проблема влияния взрослого на формирование познавательной мотивации не сводится к передаче средств и способов познавательной деятельности.

В некоторых работах это влияние объясняется значимостью для детей общения со взрослым и их чувствительностью к его по-

ощрениям или порицаниям [4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19]. Поощряя познавательную активность ребенка в разных видах деятельности, взрослый стимулирует и закрепляет ее проявления. Такой способ влияния может иметь место, однако познавательная активность при этом будет мотивирована стремлением к оценке, к поощрению, к общению со взрослым, т. е. внешним образом. Но, как было показано выше, главной отличительной особенностью познавательной мотивации является ее внутренний характер, т. е. удовольствие от самого процесса познания.

Можно предположить, что источником этой мотивации служит взаимодействие ребенка со взрослым. Взрослый передает ребенку не только средства деятельности и оценку его успехов, но и познавательные мотивы, т. е. интерес к деятельности, желание получить результат, стремление проявить себя. При этом способ передачи новой мотивации имеет свою специфику. В этой сфере действуют механизмы эмоционального заражения, вовлечения, создания общего смыслового поля и другие, которые предполагают не только «активность присвоения» со стороны ребенка, но и «активность отдачи» со стороны взрослого, его субъективную включенность в общение с ребенком.

При рассмотрении генезиса познавательной мотивации мы опирались на основной закон развития ВПФ (открытый Л.С. Выготским), согласно которому всякая психологическая функция в культурном развитии ребенка первоначально выступает в социальном плане как категория интерпсихическая, а затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Кроме того, за основу была взята концепция генезиса общения М.И. Лисиной, согласно которой общение является *стержневой линией* становления новых форм деятельности ребенка.

Опираясь на эти положения, мы выдвинули гипотезу о том, что познавательная мотивация складывается и первоначально существует в интерпсихической форме, т. е. во взаимодействии ребенка со взрослым и сверстниками. На следующих ступенях развития происходит переход в интрапсихическую форму, и познавательная мо-

тивация становится внутренним качеством личности ребенка.

### Материалы и методы

При выборе конкретных методических приемов, предназначенных для оценки познавательной мотивации старших дошкольников, мы исходили из того, что предлагаемые детям ситуации будут соответствовать возрастным особенностям и возможностям старших дошкольников и в то же время содержать элементы новизны, стимулировать их познавательную активность. Методические приемы должны охватывать различные виды познавательной деятельности, т. е. они должны включать как наглядно-действенный, так и образный способ познания. Кроме того, предлагаемые задания должны допускать разные коммуникативные ситуации, т. е. индивидуальные, диадные и групповые формы выполнения (как со взрослым, так и со сверстниками).

Опираясь на эти требования, в результате предварительных опытов мы выбрали четыре задания. Два из них предполагали активную продуктивную деятельность дошкольников и наглядно-действенный способ познания – «оригами» и «кубики»; другие два вида деятельности – прослушивание сказки и просмотр картинок – были направлены на восприятие и переживание образов, т. е. на образный путь познания.

Задания предлагались в разных коммуникативных ситуациях: слушали сказку и занимались оригами испытуемые в парах, а рассматривали картинки и складывали узор из кубиков по одному (в присутствии и при участии экспериментатора).

При разработке методики особую важность представлял выбор наблюдаемых объективных показателей познавательной мотивации. Показателями выраженности познавательной мотивации в нашем исследовании выступали:

- 1) эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность (сосредоточенность на задании; экспрессивно-мимические проявления интереса; положительный эмоциональный фон; эмоциональные всплески);
- 2) целенаправленность деятельности, ее завершенность (способность не отвлекаться на посторонние раздражители и доводить начатое до конца);

3) степень инициативности ребенка (наличие вопросов, реплик по ходу выполнения задания, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога со сверстником о содержании деятельности).

Выраженность этих трех показателей мотивации оценивалась по четырехбалльной шкале (от максимальной выраженности качества – 3 балла – до полного его отсутствия – 0 баллов).

Отметим, что во всех ситуациях нас интересовал уровень познавательной мотивации, а не результат деятельности ребенка или его моторные и интеллектуальные достижения.

При обработке данных подсчитывались баллы для каждого ребенка в отдельности (общий балл по каждому виду деятельности); среднее значение каждого показателя мотивации и общего балла по каждой экспериментальной ситуации для группы детей; выявлялись также варианты индивидуальных предпочтений испытуемых.

В эксперименте участвовал 31 ребенок 5–6 лет. С каждым из них было проведено 4 занятия длительностью от 15 до 40 минут. На первом занятии взрослый выкладывал вместе с ребенком узоры из кубиков Кооса, на втором – дети слушали сказку в парах. На третьем занятии взрослый демонстрировал ребенку картинки и отвечал на вопросы, если таковые имелись. Четвертое занятие было посвящено оригами. Ребенок работал со сверстником и со взрослым. Если кому-либо из испытуемых не нравилась предложенная деятельность, то он мог заняться чем-либо еще (пообщаться с психологом, поиграть) или вернуться в группу.

Значимость различий проверялась при помощи непараметрического критерия Вилкоксона.

### **Результаты**

В табл. 1 представлены количественные данные по мотивационным показателям эмоциональной вовлеченности, целенаправленности выполнения задания и инициативности ребенка.

Самые высокие суммарные значения по показателям мотивации были при выполнении заданий «Кубики» и «Оригами»

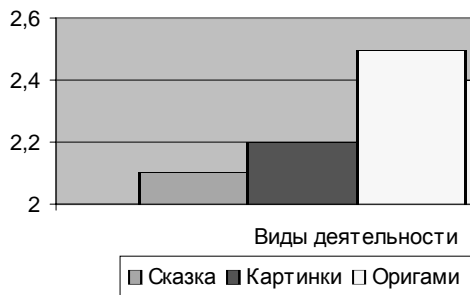
(2,4 и 2,5 соответственно). Интерес у испытуемых в большей степени вызвало задание «Кубики», а довело до конца это задание наименьшее число детей (2,6). Инициативу дети в большей степени проявляли во время выполнения задания «Оригами».

Наиболее интересными для них оказались задания «Оригами» и «Кубики», менее всего их заинтересовали просмотр картинок и прослушивание сказок.

В целом по группе показатель эмоциональной вовлеченности оказался ярче всего выражен в заданиях «Кубики» и «Оригами» (максимальный средний балл у 64,5 и 48,4 % испытуемых соответственно).

Показатель целенаправленности деятельности был высоким у большинства детей во всех видах деятельности, особенно в задании «Картинки». В совместной деятельности со взрослым дети выполняли его указания и добивались требуемого результата. Показатель инициативности, напротив, был невысоким во всех видах деятельности. Примечательно, что в задании «Сказки» большинство детей (84 %) оказались на самом низком уровне по этому показателю.

На рис. 1 представлены суммарные значения показателей мотивации по четырем видам деятельности.



*Рис. 1. Средний общий балл познавательной мотивации дошкольников в различных видах деятельности*

Проведенный эксперимент показал, что практически все дети в той или иной степени эмоционально включались в предложенные им задания. Тем не менее наблю-

Таблица 1  
Средние значения мотивационных показателей эмоциональной вовлеченности, завершенности задания и инициативности в различных ситуациях

Виды деятельности	Эмоциональная вовлеченность	Инициативность	Целенаправленность	Среднее
«Сказки»	2,2*ac	1,2a	2,8**a	2,1**ac
«Оригами»	2,4**ab	2<2bc	2,8**b	2,5*ab
«Картинки»	1,9**b	1,8**ac	2,9**c	2,2**b
«Кубики»	2,6**c	1,8**b	2,6**abc	2,4**c

*Примечание.* Одной звездочкой отмечены различия, значимые при  $\alpha \neq 0,05$  по критерию Вилкоксона; двумя звездочками – различия, значимые при  $\alpha \neq 0,01$  по критерию Вилкоксона.

дались индивидуальные различия в мотивационном выборе заданий. В зависимости от индивидуальных предпочтений дошкольников мы выделили следующие группы:

- дети, предпочитающие продуктивные виды деятельности – «Кубики» и «Оригами» (58 %);
- дети, эмоционально реагирующие на все предложенные им задания (19 %);
- испытуемые, чей интерес ко всем видам деятельности был низким (13 %);
- дошкольники, которые в большей степени заинтересовались просмотром картинок (лишь 10 %).

Итак, более половины детей выбрали задания, требующие действенного способа познания, и только 10 % испытуемых больше всего увлеклись заданием «Картинки», связанным в первую очередь с образным способом познания. Можно сделать вывод, что старшие дошкольники имеют достаточно выраженную познавательную мотивацию, которая наиболее ярко проявляется при решении задач, связанных с действенным способом познания.

Между тем в использованных экспериментальных ситуациях присутствовали и другие люди – взрослый и сверстник. Их присутствие и включенность в познавательную деятельность определенным образом влияли на интерес дошкольника к этой деятельности. Возникает вопрос: отражает ли обнаруженный уровень познавательной мотивации собственную внутреннюю мотивационно-потребностную сферу ребенка или является результатом особой и весьма привлекательной для дошкольни-

ка коммуникативной ситуации (взаимодействие со взрослым и сверстником)? Исходя из нашей гипотезы, можно утверждать, что участие взрослого существенно повышает привлекательность познавательной задачи, поскольку познавательная мотивация дошкольников существует в интерпсихической форме.

Однако помимо взрослого в экспериментальной ситуации присутствовал сверстник, который, по-видимому, также оказывал определенное влияние на интерес ребенка к задаче. Может ли сверстник задавать для дошкольника зону ближайшего развития? Каковы интенсивность влияния и качественное своеобразие вклада сверстника в становление познавательной мотивации ребенка?

Для ответа на поставленные вопросы необходимо сопоставить уровень познавательной мотивации ребенка в разных коммуникативных ситуациях: при самостоятельном и совместном со взрослым и сверстником решении познавательной задачи. Мы полагали, что сравнительный анализ познавательной активности ребенка в деятельности с различными партнерами (и при их отсутствии) позволит выявить специфику влияния взрослого и сверстника на становление познавательной мотивации дошкольника.

На решение этой задачи был направлен специальный эксперимент. Он состоял из четырех коммуникативных ситуаций, в которых ребенок мог осуществлять познавательную деятельность. В первой коммуникативной ситуации ребенок занимался совместно со взрослым кубиками

Кооса и оригами. Вторая ситуация подразумевала совместную деятельность ребенком со взрослым и сверстником. В работе использовались те же материалы. В третьей коммуникативной ситуации дошкольник занимался индивидуально, а взрослый присутствовал и наблюдал за ним, но не принимал активного участия в работе. Четвертая ситуация предусматривала совместную деятельность ребенка со сверстником. Взрослый в работе не участвовал, но находился рядом и наблюдал за детьми. В третьей и четвертой ситуациях перед испытуемыми выкладывались материалы для работы с оригами, кубиками, а также цветные карандаши. Кроме того, на столе в третьей и четвертой ситуациях находилась яркая коробочка со сложной шнуровкой (неизвестный предмет), которую дети могли при желании распутать.

При оценке результатов мы опирались на те же показатели познавательной мотивации, что и в предыдущем эксперименте, – эмоциональную вовлеченность, инициативность и целенаправленность. В ситуациях совместной деятельности со сверстником оценивалась познавательная мотивация обоих детей.

В эксперименте принимали участие 30 детей 5–6 лет из четырех московских детских садов. С каждым было проведено четыре занятия по 15–40 минут.

**Результаты** показали, что дети по-разному вели себя в четырех коммуникативных ситуациях, во всех показателях мотивации наблюдались характерные отличия.

В табл. 2 представлены результаты четырех экспериментальных ситуаций.

Из табл. 2 видно, что наибольшая степень эмоциональной вовлеченности во время занятий кубиками имела место у детей во второй экспериментальной ситуации (со сверстником и взрослым) – 2,9. Показатели инициативности и целенаправленности также достигли своего пика во второй ситуации – 2,4 и 2,7 соответственно.

В задании «Оригами» наблюдается несколько иная картина. По показателю эмоциональной вовлеченности лидируют первая и вторая коммуникативные ситуации (2,7 и 2,8 соответственно), несущественные отличия имеют место по показателю «инициативность», а целенаправленность значительно ярче выражена в тех же ситуациях, в которых участвовал взрослый (2,9).

Таким образом, значимость различия результатов в основном относится к фактору участия/неучастия взрослого в работе детей. По показателю эмоциональной вовлеченности и общему баллу в «Кубиках» и показателю инициативности в «Оригами» также наблюдаются значимые различия между результатами в ситуациях присутствия/отсутствия сверстника при участии взрослого.

Таблица 2

**Средние значения показателей мотивации в различных коммуникативных ситуациях**

Коммуникативные ситуации	«Кубики»				«Оригами»			
	ЭВ	Ин.	Цел.		ЭВ	Ин.	Цел.	
1. Со взрослым	2,4**	1,6**	2,2*	2,1**	2,7**	1,8*	2,9**	2,5**
2. Со взрослым и сверстником	2,9**	2,4**	2,7**	2,7**	2,8**	1,6**	2,9**	2,6**
3. Индивидуально	2,1**	1,9	1,5**	1,9**	2**	1,4**	1,1**	1,5**
4. В паре со сверстником	2,4*	2,1	1,5**	2**	2,2*	1,5*8	0,7**	1,5**

*Примечание.* ЭВ – эмоциональная вовлеченность, Ин.– инициативность, Цел.– целенаправленность. Одной звездочкой отмечены различия, значимые при  $\alpha = 0,05$  по критерию Вилкоксона; двумя звездочками отмечены различия, значимые при  $\alpha = 0,01$  по критерию Вилкоксона.

Данные по четырем коммуникативным ситуациям (общий балл) наглядно отображены в следующей диаграмме:

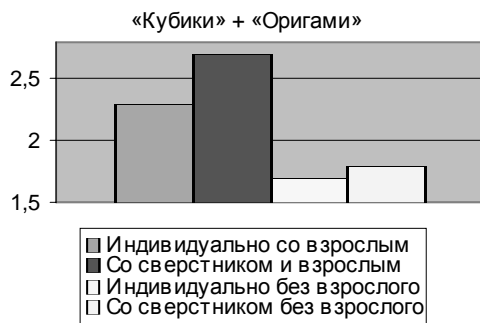


Рис. 2. Соотношение выраженности ПМ в различных коммуникативных ситуациях

### Обсуждение результатов

Итак, можно заметить, что дети наиболее охотно занимались кубиками в коммуникативной ситуации работы со взрослым и сверстником (2,7), а наименее охотно – в ситуации индивидуальной деятельности.

При занятиях оригами сохраняется та же картина, но мотивация оказывается высокой и в ситуации совместной работы со взрослым.

Таким образом, можно сделать вывод, что ситуация совместной работы ребенка со взрослым и сверстником является наиболее благоприятной для возникновения познавательной активности у ребенка.

Была обнаружена значимая корреляционная связь между результатами работы детей с коробочкой и другими видами познавательной деятельности. Напомним, что коробочка со сложной шнуровкой появлялась перед ребенком в ситуациях 3 и 4, когда детям представлялась полная свобода выбора деятельности.

Корреляция (по Спирмену) оказалась значимой (на 5-процентном уровне) по показателю *эмоциональной вовлеченности* между результатами по работе с коробочкой (ситуация 3) и кубиками (ситуация 1); с оригами (ситуации 1 и 2); по показателю *инициативности* – с оригами (ситуации 1 и 4); по показателю *целенаправленности* – с кубиками (ситуация 1); по общему баллу –

с кубиками (ситуация 1), оригами (ситуации 1 и 3).

Итак, можно сказать, показатели индивидуальной работы детей с коробочкой и другими материалами в различных коммуникативных ситуациях имеют некоторую взаимосвязь. Иными словами, дети, которые увлеченно разглядывали коробочку и старались узнать, что лежит внутри, показали высокую познавательную мотивацию и в других видах деятельности.

В ситуации 4 обнаружена корреляционная связь на 5-процентном уровне лишь между эмоциональной вовлеченностью в занятие с коробочкой и показателем инициативности в задании «Оригами» (ситуация 4).

Результаты по работе детей с коробочкой в ситуации 4 могли быть не столь показательными, потому что дети познакомились с этим предметом еще в ситуации 3 и он не был для них новым.

Результаты по показателю эмоциональной вовлеченности также были выше в первых двух экспериментальных пробах, особенно при занятиях оригами (средние значения 2,7 и 2,8 против 2 и 2,2 в коммуникативных ситуациях 1, 2, 3 и 4 соответственно). Получается, что сверстники хотя и «заражают» эмоционально друг друга, но не в той мере, как взрослый. В ситуации совместной работы со сверстником некоторые дети даже не начинали работу с предложенными материалами (кубики и оригами), брали их в руки и равнодушно откладывали. В коммуникативной ситуации совместной работы со взрослым такого почти не происходило.

Продуктивная деятельность в целом оказалась привлекательной для старших дошкольников, но желание что-то сделать своими руками возникло у детей в основном, если взрослый принимал в ней участие и мог оказать помощь. Мы считаем, что здесь можно говорить об интерпсихическом характере познавательной мотивации, когда взрослый наделяет смыслом новую для ребенка познавательную деятельность.

Важным является и тот факт, что дети продемонстрировали наибольшую познавательную мотивацию во второй коммуникативной ситуации, особенно при занятии

**Средние значения общего балла познавательной мотивации по продуктивным видам деятельности и знакомству с неизвестным предметом в различных коммуникативных ситуациях**

Коммуникативные ситуации	«Кубики» + «Оригами»	«Неизвестный предмет»
1. Со взрослым	2,3	
2. Со взрослым и сверстником	2,7	
3. Индивидуально	1,7	1,1
4. В паре со сверстником	1,7	0,6

оригами (см. рис. 2). Участие взрослого и сверстника оказалось стимулятором познавательной активности ребенка.

Как показывают данные нашего эксперимента, участие другого человека в деятельности ребенка положительно сказывается на эмоциональной вовлеченности ребенка, его целенаправленности и инициативности. Тем не менее сверстник и взрослый по-разному влияли на проявления познавательной мотивации старшего дошкольника. При участии взрослого ребенок имел возможность обратиться за помощью, исправить ошибки, выбрать задание соответствующего уровня сложности. При совместной работе со сверстником такой возможности у ребенка не было, зато эмоционально занятия проходили более ярко. Подражая друг другу и соревнуясь, дети с удовольствием включались в познавательную деятельность. Вместе с тем сверстник мог и отвлечь ребенка от работы.

На рис. 3 представлены результаты двух коммуникативных ситуаций – ситуации совместной деятельности ребенка со взрослым и взаимодействия ребенка со сверстником.

Из табл. 2 и рис. 3 видно, что участие взрослого отражается главным образом на целенаправленности и эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность. Инициативность же, напротив, в ситуации совместной работы со сверстником оказывается несколько выше (в большей степени это проявляется при занятиях с кубиками). На целенаправленности участие сверстника без взрослого сказывается отрицательно, так как другой ребенок может отвлечь дошкольника, стимулировать его чувство беспомощности и помешать довести начатое до конца. Эмоционально дети более вовлечены, когда работают вместе (по

сравнению с ситуацией индивидуальной деятельности). Происходит эмоциональное «заражение» друг от друга.

Мы проследили также индивидуальные варианты соотношения результатов (общий балл) в разных коммуникативных ситуациях. Если общий балл по работе с заданиями «Кубики» и «Оригами» был ниже 6 баллов (из 9 возможных), считалось, что ребенок обнаружил низкий уровень познавательной мотивации. Если дошкольник набирал более 6 баллов, то его относили к группе высокомотивированных детей. Нами были выделены три таких варианта:

1) низкая познавательная мотивация во всех коммуникативных ситуациях (ребенок был равнодушен к занятиям с кубиками и оригами как в ситуации совместной работы со взрослым, так и без него);

2) высокая мотивация в ситуациях совместной работы со взрослым и низкая – во время занятий без участия взрослого;

3) высокая познавательная мотивация ребенка во всех коммуникативных ситуациях.

Получены следующие результаты: к первой группе относятся 0 % детей, ко второй – 50 %, к третьей – 40 %.

Половина детей принадлежит к группе 2. Таким образом, участие взрослого сыграло определяющую роль в пробуждении познавательной активности дошкольников. Без взрослого многие дети не хотели даже приступать к заданиям, не решались начать выполнять задание самостоятельно, избегали умственной нагрузки. Большинство детей прекращали работу при столкновении с первыми трудностями. В ситуации совместной работы со взрослым дошкольнику оказывалась помощь, и эти трудности преодолевались. Если во время самостоятельной работы дети могли от-



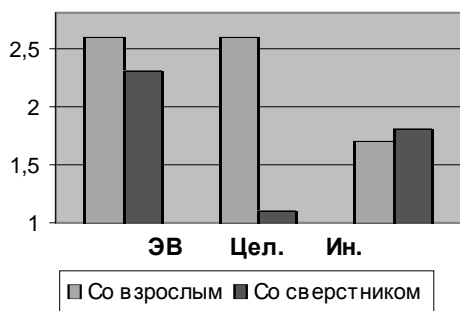


Рис. 3. Соотношение разных показателей ПМ в совместной деятельности ребенка со взрослым и совместной познавательной деятельности со сверстником

влекаться от того, что они делали, и больше не возвращаться к этой деятельности, то в ситуациях 1 и 2 взрослый напоминал детям об оставленной работе, демонстрировал свой интерес и спрашивал, не хочет ли ребенок продолжить.

Лишь 10 % так и не смогли заинтересоваться продуктивной познавательной деятельностью ни в процессе работы со взрослым, ни без него, а 40 % были увлечены работой с кубиками и оригами на протяжении всего эксперимента.

Следовательно, присутствие взрослого имело решающее значение для проявления ребенком познавательной активности.

Данные результаты подтверждаются также и тем, что после отведенного на самостоятельную работу времени многие дети просили экспериментатора продолжить занятие и вместе сложить оригами. Данный вид деятельности со временем стал популярным среди дошкольников, и дети «заражали» друг друга интересом к поделкам из бумаги. Некоторые дошкольники стали складывать эти фигурки дома с родителями или даже сами в свободное время в детском саду и демонстрировали их своим сверстникам и экспериментатору.

### Заключение

В целом исследование показало, что на становление познавательной мотивации в старшем дошкольном возрасте существенным образом влияет взаимодействие ребенка со взрослым и сверстником. Как и предполагалось в гипотезе, содержательное эмоциональное общение наполняет

познавательную деятельность дошкольника личностным смыслом, стимулирует интерес к познанию и побуждает к познавательной деятельности.

Можно сделать вывод, что познавательная мотивация имеет свою зону ближайшего развития и формируется под влиянием другого человека. Влияние сверстника сказывается главным образом на эмоциональности и инициативности ребенка. Такая эмоциональность связана в основном с проявлением спонтанности, раскрепощенности, игрой. При условии яркой эмоциональной включенности и инициативности взрослого совместные занятия с ним способствуют развитию целенаправленности деятельности, а также эмоциональной вовлеченности и инициативности ребенка. Эмоциональная вовлеченность в этом случае характеризуется в большей степени погруженностью в деятельность, удивлением, радостью, получаемой от новых открытий.

### Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
2. Выготский Л.С. История развития ВПФ // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1982.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. М.; Л., 1931.
4. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 1.
5. Землянухина Т.М. Особенности общения и познавательной активности у воспитанников яслей и домов ребенка: Дис... канд. психол. наук, 1982.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., 1997.
8. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4.
9. Лисина М.И. Развитие познавательной деятельности детей первого полугодия жизни // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1966.
10. Мещерякова-Замогильная С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у

младенцев: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, 1979.

11. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.

12. *Поддяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.

13. *Сароториус Т.Д.* О взаимосвязи познавательной активности и коммуникативной деятельности у дошкольников // Новые исследования в психологии. 1981. № 1.

14. *Свердлова Г.А.* Роль взаимоотношений матери и ребенка в коррекции снижений познавательной мотивации ребенка (старший дошкольный возраст): Дис. ... канд. психол. наук, 1995.

15. *Славина Л.С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1993.

16. *Смирнова Е.О.* Детская психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2003.

17. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М., 1998.

18. *Смирнова Е.О., Рошка Г.Н.* Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Магадан, 1993.

19. *Цукерман Г.А.* Школьные трудности благополучных детей. М., 1994.