**Школьная готовность**

Ни для кого не секрет, что важную роль в успешности обучения первоклассника играет мотивационный компонент структуры личности. Поэтому в психологической готовности ребенка к школе выделяется мотивационная готовность, которая включает: сознательное соподчинение мотивов, появление новых по своему строению опосредованных мотивов, произвольность поведения, стремление к учению, развитие познавательной потребности и готовность к изменению социальной позиции.

Основные понятия, которыми следует оперировать, говоря о мотивационной готовности детей к обучению в школе, - это «мотив» и «мотивация».

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением нужды в чем-либо, то есть потребностей. Под мотивацией в психологии понимают три относительно самостоятельных вида психологических явлений, тесно между собой связанных, но не полностью совпадающих. Это, во-первых, мотивация как мотив, выступающий в качестве побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей индивида. В этом случае мотивация поясняет, почему вообще возникает состояние активности, какие потребности побуждают субъекта к деятельности. Во-вторых, мотивация объясняет, на что направлена активность, ради чего выбрано именно такое, а не какое-либо другое поведение. Мотивы здесь – это причины, определяющие выбор направленности поведения, в своей совокупности они образуют направленность личности человека.

В-третьих, мотивация является средством саморегуляции поведения и деятельности человека. К этим средствам относятся эмоции, желания, влечения и тому подобное. Анализ психологических исследований дает право сказать, что воля, эмоции и мотивация максимально связаны с деятельностью и проявляются в ней.

Однако на первых порах результаты деятельности (трудовой, учебной и прочей) в ряде случаев не являются содержанием мотивов поведения. Ребенок действует вначале под влиянием других, ранее развившихся побуждений (стремления использовать данную деятельность как повод для общения со взрослым, желания заслужить похвалу, избежать порицания). Конечный социально значимый результат в этих обстоятельствах выступает пока для ребенка как промежуточная цель, которая достигается ради удовлетворения другого рода побудительных мотивов. Этот процесс может при неблагоприятных условиях надолго задержаться на данном уровне, и ребенок, например, долго будет учиться не ради обогащения знаниями, а для того, чтобы получить соответствующую оценку.

Поэтому, для того, чтобы мотивы приобрели побудительную силу, необходимо, чтобы ребенок получил соответствующий эмоциональный опыт, например, интеллектуальное наслаждение при овладении новыми знаниями.

Большое значение в формировании мотивационной готовности к школьному обучению необходимо уделять развитию познавательной потребности. У ребенка старшего дошкольного возраста стремление учиться является этапом развития его первоначальной потребности во внешних впечатлениях. Новый уровень развития познавательной потребности выражается в том, что у ребенка возникает интерес к собственно познавательным задачам. К концу дошкольного и началу школьного возраста у детей появляется качественно своеобразный этап в развитии познавательной потребности – потребность в приобретении новых знаний и умений, которая реализуется в учении как общественно значимой деятельности, создающей ребенку новую социальную позицию.

Существенный момент мотивационной готовности к школьному обучению - произвольность поведения и деятельности, то есть возникновение у ребенка потребностей и мотивов такой структуры, при которой он становится способным подчинить свои непосредственные импульсивные желания сознательно поставленным целям. Также деятельность ребенка побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяют, подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, а их соподчинением, которое выражается в соподчинении отдельных действий.

В качестве важного новообразования можно отметить возникновение моральных мотивов (чувство долга). Старшие дошкольники становятся способными отказаться от заманчивой цели и заняться непривлекательной для них деятельностью, руководствуясь лишь моральными побуждениями. Моральные мотивы представляют собой качественно новый тип поведения.

Изучая развитие мотивов у младших школьников и сравнивая их с мотивами детей подготовительной к школе группы детского сада, можно сделать вывод, что особенностью дошкольников является высокая мотивирующая сила игровых мотивов, но, вместе с этим, социальные мотивы занимают очень большое место в системе мотивов, побуждающих деятельность и дошкольников, и младших школьников.

Среди широких социальных мотивов лучше всего осознаются мотивы самоопределения и самосовершенствования, среди учебно-познавательных – связанные с целями учения. Кроме того, в системе мотивации младших школьников большое место занимают узколичные мотивы. Среди мотивов, наиболее характерных для детей старшего дошкольного возраста, можно выделить следующие:

1. Собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности.
2. Широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения.
3. Позиционный мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.
4. Внешние по отношению к самой учебе мотивы (подчинение требованиям взрослых и тому подобные).
5. Игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую учебную сферу.
6. Мотив получения высокой отметки.

 Необходимо отметить, что недостаточная развитость мотивов, связанных с содержанием учения общественной необходимостью (то есть учебного и социального мотивов), обещает неблагоприятный прогноз успешности. Аналогичная картина вырисовывается и при высокой развитости игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебы, в результате чего для ребенка основным содержанием школьной жизни становятся не уроки, а коллективные игры на переменах и прочее.

Стремление к высокой отметке будет играть положительную роль лишь в том случае, когда оно сочетается с интересом к содержанию обучения (учебный мотив) и осознаваемостью общественной необходимости (социальный мотив).

Усилия в отношении к учебным обязанностям возникают из ответственности, формирующейся благодаря требованиям родителей и педагогов. Известно, что системой требований обусловлено возникновение убеждений, в соответствии с ними формируются эмоциональные реакции и активная (волевая) готовность бороться за осуществление своих убеждений.

Итак, волевая деятельность – это деятельность, в основе которой всегда лежит общественная необходимость. Следовательно, волевой компонент личностной готовности ребенка к обучению в школе формируется в условиях социальной необходимости.

Под готовностью к школе современные педагоги и психологи понимают такие новообразования в психике ребенка, которые соответствуют предъявляемым современной школой требованиям: способность подчиняться интересам и принятым условностям детской группы, коллектива, авторитету учителя, проявлять самостоятельность, сдерживать импульсивные действия, сознательно удерживаться от нежелательных поступков, то есть в соответствии со школьными правилами осуществлять сознательно регуляцию своего поведения и деятельности.

Сознательная организация и саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, есть не что иное, как определение воли.

В американской психологии, как в английской и немецкой, все проблемы воли заключены в рамки проблемы мотивации, и конкретные вопросы регуляции поведения и деятельности решаются в свете влияния различных изменяющихся мотивов: «…в наши дни категория воли исчезла из психологической теории, слившись с более широкой теорией мотивации» (Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К., 1965). Причина этого – значение, которое придается мотивации зарубежными исследователями. Так, Джен Эткинсон считает, что мотивация определяет, как поведение возникает, поддерживается и прекращается, и какие субъективные реакции происходят при этом в организме (Эткинсон Д., 1965).

Анализ исследования отечественных ученых позволяет с полной уверенностью говорить о воле как о реальном явлении. Если же обобщить определения воли, данные К.Н.Корниловым, А.Ц.Пуни, В.И.Селивановым, то можно сказать, что воля – это и процесс, и функция, и способность, и саморегуляция.

Саморегуляция (имеется в виду относительно сформированный ее уровень) представляет собой наиболее общую способность, вбирающую в себя многочисленные параметры характеристики не только интеллекта, но и личности, а потому имеет значение общего фактора, обуславливающего своей регуляционной сущностью успешное протекание любой деятельности, в частности учения.

Структура саморегуляции включает цель, которой стремится достигнуть человек; программу тех действий и операций, которую он должен осуществить, чтобы достигнуть ее; выяснение критериев успешности действий и сопоставление с ними реально полученных результатов действия; наконец, принятие решения о том, надо ли считать действие законченным или его следует продолжать, внося в его исполнение необходимые коррективы. Таким образом, саморегуляция преднамеренного действия предполагает произвольный контроль над его планированием и исполнением. В процессе онтогенеза функция регулирования и контроля первоначально осуществляется взрослым в процессе совместной деятельности и общения с ребенком, а в дальнейшем, ввиду того, что происходит интериоризация образцов и схем выполнения действий, ребенок сам научается в соответствии с этими схемами и образцами контролировать свои действия. В конечном итоге уровень сформированности саморегуляции зависит прежде всего от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности.

Кроме саморегуляции в структуру воли входят волевые усилия, являющиеся особыми эмоциональными состояниями, мобилизующими внутренние ресурсы человека (память, мышление, воображение) и создающими дополнительные мотивы к действию, если таковые отсутствуют или недостаточны. То есть, в результате волевого усилия действие одних мотивов тормозится, других – усиливается, а эмоции оценивают личностный смысл того или иного акта поведения, и в случае несоответствия конечной цели деятельности эмоции изменяют ее общую направленность перестраивают поведение, привносят дополнительные побуждения, усиливающие исходное.

Таким образом, наблюдая за осуществлением волевой регуляции, в ее сложной структуре можно выделить эмоциональный и мотивационный компоненты.

Включение эмоционального компонента как части психологической готовности ребенка к школе в общую структуру деятельности значительно увеличивает активность детей, а значит продуктивность и результативность их познавательной и иной деятельности. Однако без сформированности двух других компонентов психологической готовности к школьному обучению – мотивационного и волевого – думается, будет невозможным успешное протекание любого вида учебной деятельности, даже при условии активного побуждения извне. Следовательно, мотивационный и волевой компонент являются основными в структуре личностной готовности, и, так как они тесно взаимосвязаны, правильным и целесообразным будет их объединение в мотивационно-волевую готовность.

Таким образом, можно определить основное содержание мотивационно-волевой готовности. Она включает: стремление к учению, самостоятельность и произвольность поведения и деятельности, то есть сознательное саморегулирование своего поведения в затрудненных условиях, чтобы не отступить от поставленной задачи, сознательное соподчинение мотивов, появление новых по своему строению опосредованных мотивов, развитие познавательной потребности, готовности к изменению социальной позиции, способность подчиниться интересам, принятым условностям детской группы и авторитету учителя.

Таким образом**,** мотивационно-волевая готовность, которой к концу дошкольного периода должны достигнуть и дети с нормальным развитием, и дети с задержкой психического развития, включает когнитивный компонент (сознание необходимости и последовательности своего поведения и деятельности), эмоциональный компонент (положительное отношение к школе и к учебной деятельности), интеллектуальный компонент (осуществление мыслительных операций в ходе познавательной деятельности) и конативный, деятельностный компонент (осуществление действий, направленных на достижение цели).

Учитель-дефектолог, логопед Гудкова Т.Н.