

3. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1995. – 136с.
4. Психология и учитель: Пер. с англ./ Гуго Мюнстерберг; пер. А.А. Громбаха. – 3-е изд., испр. – М.: «Совершенство», 1997. – 320 с.
5. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія Левченко Т.І. – 1-е видання. – Вінниця: видавництво “Нова Книга”, 2002. – 512 с.
6. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень /Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – С.314. (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство.)
7. Фромм Э. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 224 (Антология гуманной педагогики).
8. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 568 с. (Классика зарубежной психологии).
- 9.Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 342с.
- 10.Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости: Сборник / Пер. с нем.; Худож. обл. М.В. Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – 592 с.

Зайцева Л.І.

Бердянський державний педагогічний університет

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Соціальні зміни в країні, демократизація суспільства вимагають освітянської реформи, одним із напрямків якої є гуманізація. У системі дошкільного виховання це знайшло відображення в Базовому компоненті. У ньому затверджені самоцінність періоду дошкільного віку для розвитку дитини, недопустимість зведення роботи в дошкільних закладах лише до формування знань, умінь та навичок, необхідність індивідуального підходу, організація навчання дітей дошкільного віку на основі особистісно-орієнтованої моделі. Тому перед дошкільними закладами стоїть завдання виховати дитину, яка б мала високу пізнавальну мотивацію, була б життєздатна, самостійна, практично уміла, творча [1, 7].

Спираючись на основні положення Базового компоненту та наукові дослідження (П.В.Артемова, А.М.Богущ, О.Л.Кононко та інші), педагог повинен не тільки озброїти дитину спеціальними знаннями, вміннями та навичками (в тому

числі математичними), а й забезпечити сприятливі умови для становлення елементарної математичної компетентності дитини [2, 4].

Оскільки дошкільник тільки починає оволодівати елементарними математичними знаннями, можливо, доречно характеризувати його математичну компетентність як елементарну. При цьому розглядати її, як складну, комплексну характеристику, що включає мотиваційний, змістовий та дійовий компоненти. У більшості досліджень, присвячених вивченню проблем математичного розвитку дошкільників, учені акцентують увагу саме на формуванні в них окремих математичних знань: про кількісні відношення, форму, величину, орієнтування в просторі, часі (Л.Р. Березіна, О.Г. Брежнєва, Л.А.Венгер, Л.П.Гайдаржийська, Т.М.Степанова, А.А.Столяр, К.Й.Щербакова та ін.). Можливо, тому практика дошкільного виховання зводить програмові завдання до формування математичних знань та спеціальних умінь, тоді як головним є формування ставлення дитини до цієї діяльності, оволодіння нею на рівні логіко-мовленнєвого характеру. У зв'язку з цим ми переконані в необхідності пошуку найбільш ефективних форм навчального процесу, спрямованого на формування не тільки змістового компонента елементарної математичної компетентності, а й мотиваційного та дійового.

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей елементарної математичної компетентності старших дошкільників. Для цього ми розробили діагностичну експрес-методику (ДЕМ), яка включає дидактичні ігри, ігрові та проблемні ситуації, сюжети. При доборі матеріалу для ДЕМ ми намагалися дотримуватися вимог програми дошкільного закладу; щоб завдання супроводжувалися докладними інструкціями щодо їх виконання; були цікавими для вихованців; відповідали рівню сформованості певних умінь та здібностей дітей і носили розвивальний характер.

Уся експериментальна робота проводилась нами в три етапи. На першому етапі ми виявили рівень сформованості мотиваційного компонента, ставлення дитини до математичної діяльності. Другий етап передбачав визначення обсягу математичних знань та їх якість. Рівень сформованості дійового компонента у дошкільників з'ясували на третьому етапі.

Так, перший етап свого дослідження ми розпочали з вивчення особливостей мотиваційного компонента. Для цього старшим дошкільникам запропонували такі запитання: 1. Яке заняття тобі подобається найбільше? 2. Чи подобаються тобі заняття з математики? Чому? 3. Чим ви займаєтесь на заняттях з математики? 4. Чим тобі найбільше подобається займатися на заняттях з математики? 5. Для чого потрібно вивчати математику?

Аналіз відповідей дітей показав, що майже всі вихованці виявили позитивне ставлення до занять з математики. Так, відповідаючи на питання "яке заняття подобається тобі найбільше?", зразу називали математику 24% опитуваних.

Частина дошкільнят виділила заняття з поміж інших видів діяльності, на запитання “Чи подобається математика?” 64% дітей відповіли ствердливо. Мотиви, які визначали перевагу інтересу до занять з математики, були різними. В основному, вони зводилися до таких: безпосередній інтерес до самого змісту заняття /“подобається рахувати, скільки буде“, “працювати в касах з цифрами”, “люблю викладати та лічити предмети“/ виявили 12% вихованців; пізнавальний інтерес до математики/ “люблю розповідати“, “запам’ятовувати”, “хочу піти до школи, щоб навчатися”/ – 8% дітей. Однією з умов, яка вплинула на позитивне ставлення до занять з математики, була вмiла організація навчального процесу педагогом /”цікаво робимо”, “математика цікава”, ”цікаво викладати та показувати цифри “/. Чому подобається математика, не змогли пояснити 40% дошкільнят. Це свiдчить, на нашу думку, про перевагу емоційної привабливості тих завдань, у яких вони активно включаються. Негативне ставлення до занять з математики виявили лише 12% дітей /” важко виконувати”, “складні питання”/. Така мотивація, на нашу думку, була обумовлена недостатньою диференціацією завдань.

Вiдповiдаючи на третє питання, 28% дошкiльнят називали рiзні види роботи з математики (“рахуємо”, “цифри вивчаємо”, “фiгури повторюємо”). Причому бiльшiсть опитуваних згадували вивчення цифр /” викладаємо цифри”, “показуємо цифри”, “вчимо цифри”/. Види дiяльностi, якi прямо не пов’язанi з математичним вiдповiдям, назвали 40% дiтей. Частина дiтей (32%) не змогла нiчого пригадати. Отриманi данi свiдчать про те, що бiльшiсть дошкiльнят засвоiла матерiал не досить усвiдомлено, iх приваблює зовнiшнiй аспект занять з математики.

Для того, щоб отримати достовiрнi вiдповiдi на наступне питання “Що найбiльше подобається робити на заняттях з математики?”, дошкiльникам запропонували додатковi запитання: “Чи вчитесь ви рахувати? Вивчаєте геометричнi фiгури? Визначаєте величину предметiв?” тощо. Пiсля такоi бесiди 76% вихованцiв змогли назвати улюблений вид роботи: /” вивчати фiгури”, “лiчити”, “писати влiво, вправо”, “складати фiгуру”, “вимiрювати фiгури”, “називати днi тижня”, “цифри вивчати”. Але бiльшiсть дiтей надають перевагу вивченню геометричних фiгур, цифр. I лише 20% дiтей навiть пiсля того, як їм запропонували вибрати з перелiченого, що подобається, називали загальнi види роботи (“малювати”, “говорити”, “викладати”).

Необхiднiсть вивчення математики дiти пояснювали по-рiзному. Бiльша частина дошкiльнят як мотив називала пiдготовку до школи (“Щоб у школi отримувати п’ятiрки”, “навчатись у школi”, “ходити до школи”, “гарно вчитись у школi”, “щоб усе знати”, “вчитися та все знати”). Мотив вiдвiдування школи не завжди збiгався з пiзнавальним. Застосування математичних знань на практицi назвали 8% дошкiльнят (“фiгури треба знати, бо захочеш щось вирiзати i не зможеш”, “треба

вміти рахувати, бо підеш у магазин, тобі дадуть здачу і не знатимеш, правильно чи ні”).

На наш погляд, отримані дані свідчать про те, що в практиці педагоги не розглядають мотивацію діяльності як спеціальну педагогічну задачу. Цей самий факт відзначається у дослідженнях А.К.Маркової. Вона стверджує, що навчально-пізнавальні мотиви формуються в ході самої навчальної діяльності, тому важливо, як ця діяльність здійснюється. Констатуючий експеримент нашого дослідження показав, що вихователі при організації математичної діяльності використовують переважно зовнішні засоби спонукання до навчання (гра, наочні посібники, цікавість, вимоги, заохочення, покарання тощо). Ми вважаємо, що необхідно створити у вихованців правильне, усвідомлене ставлення до занять з математики і, по можливості, зміцнювати його. Важливу роль у цьому повинні відіграти внутрішні стимули (логіка навчального процесу, вмiла постановка пізнавальних задач, раціональні способи їх рішення та інші.). В основу мотиву необхідно покласти потребу та інтерес, створити умови для їх формування.

Як зазнає С.Л. Рубінштейн, суттєвість, значущість цього заключається в тому, щоб знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для учнів мотиви, відповідно перетворюючи та переосмислюючи завдання, яке педагог ставить перед дитиною [3, 81].

На другому етапі експерименту ми з'ясували обсяг та якість математичних знань, умінь і навичок дошкільників. Дітям запропонували 5 завдань, які дозволили виявити знання, уміння та навички з різних розділів програми з математики (кількість та лічба, геометричні фігури, величина, орієнтування у просторі та часі).

Метою першого завдання “Веселий потяг” було виявлення знань дітей про цифри, вміння користуватися порядковою та кількісною лічбою, застосовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях.

Відповіді показали, що вихованці оволоділи лічбою в межах програми: кількісною 100%, порядковою 68%. Частина дітей знаходила місце предмета серед інших, але назвати порядкові числівники не змогла (32%). Дітям, які оволоділи порядковою лічбою, було запропоноване додаткове завдання на визначення предмета серед інших з урахуванням напрямку. З цим завданням справились 32% вихованців (“тому, що лічили з різних сторін”, “один лічив з початку, а інші з кінця”, “тому, що з тієї сторони п'ятий, а з тієї там”). Дошкільнята, які не виконали це завдання, пояснювали так: “Двох п'ятих вагонів не буває”, “тому що вагонів було два”, “цей знайшов свій вагон, а цей ні”. Результати дослідження підтверджують думку про те, що не всі вихованці вміють застосовувати набуті знання в життєвих ситуаціях.

За допомогою другого завдання “Назви кожен фігуру” виявили знання дітей про геометричні фігури: їх назву, характерні особливості. Дошкільникам пропонувалося розглянути геометричні фігури, назвати їх і пояснити, чому вони так називаються.

Правильно назвали геометричні фігури 92% дітей, описати ж їх змогли лише 24%. Не змогли дати характеристику фігурам навіть за допомогою додаткових питань дорослого 52% опитуваних. Тільки 8% дітей зовсім не справилися із завданням, вони називаючи по 2-3 фігури: квадрат, круг, трикутник.

Найменша кількість правильних відповідей була отримана при виконанні завдання “Визнач, у кого більше”. Мета його полягала у виявленні вміння дітей визначати кількість речовини без використання практичної дії, розуміння залежності результату від величини міри. Тільки 4% дітей правильно відповіли на питання “У кого більше?”. Інші дошкільнята орієнтувались або на величину мірок, або на їх кількість. На додаткове питання “Чому при однаковій кількості речовини великих мірок вийшло менше, а маленьких більше?” дали правильну відповідь 24% дітей (“у великі ложки ввійде більше крупи”, “тому що чашки однакові, а ложки ні”).

Найбільша кількість правильних відповідей була отримана при виконанні дошкільнятами завдання на орієнтування в часі “Що довше триває?”. Дітям необхідно було визначити, що довше триває: п’ять хвилин, чи година. Результати показали, що відчуття часу розвинене в 56% дошкільнят. Вони правильно визначили тривалість цих проміжків часу, змогли на картинках відібрати види діяльності, які можна встигнути зробити за п’ять хвилин за одну годину. 28% дітей справились із завданням після пояснення педагогом тривалості години та п’яти хвилин. Дошкільнята, які стверджували, що п’ять хвилин триває довше, ніж година, мотивували це тим, що “одиниця при лічбі перша”, “що п’ять більше за один”.

Завдання “Хто загубився?” призначене для визначення вміння дітей орієнтуватися на площині. Сутність завдання полягла у тому, що на аркуші, поділеному на 35 клітинок за вказаною кількістю клітинок, провести лінії у певному напрямку. Самостійно справились із завданням 52% вихованців. Невелика допомога на початку роботи була необхідна 32% дітей. Цікавими були результати 16% дошкільнят, які правильно виконали малюнок у зменшеному вигляді завдяки дотриманню напрямку руху, але не дотримувалися правила відлічувати необхідну кількість клітинок.

Дослідження Н.А. Менчинської свідчать про те, що неуспішність у ряді випадків пояснюється не тільки негативною мотивацією чи не здатністю до навчання, а й невмінням навчатися – відсутності у дошкільнят навичок навчальної праці. Адже будь-яка навчальна задача розв’язується за допомогою навчальних дій, спрямованих на пошук і виділення загальних способів рішення. Серед навчальних дій виділяється особливий клас, який може бути названим третім компонентом елементарної математичної компетентності, тобто дійовим. До нього ми віднесли дії самоконтролю, самооцінки, самостійності. Тому завдання третього етапу полягало у з’ясуванні рівня сформованості дійового компонента. На наш

погляд, одним із важливих показників, який свідчить про його сформованість у дошкільників, може бути вміння контролювати свою діяльність.

Так, у завданні “Намалюй таку ж фігуру” ми поставили перед собою таку мету: визначити, наскільки розвинені в дітей найпростіші форми самоконтролю; виявити характер помилок, які допускають дошкільники при виконанні навчальних завдань; перевірити, чи помічають діти розбіжності між зразком та своєю роботою.

Основним показником правильності виконання завдання ми вважали безпомилкове відтворення фігури. Більшість дошкільнят (80%) у процесі роботи допускали такі помилки: неправильне відтворення однієї частини фігури (ліній); квадрат зображений правильно, кількість ліній відповідає зразку, але вони проведені або не з того кута (4%), або в іншому напрямку 20%, або не доведені до крапок (8%); квадрат замінений іншою фігурою, напрямок ліній не відповідає зразку (20%); фігура відтворена не по крапках (16%); фігура складається з однієї частини (прямокутника або квадрата), яка розміщується не в тій частині аркуша (12%).

Після того, як було виконане основне завдання, вихованцю пропонували докладно розповісти про те, що він робив. Упевнившись у тому, що вимоги завдання засвоєні, дитині давали змогу червоним олівцем виправити помилки. Аналіз отриманих даних показав, що переважна більшість дітей не виправила неточності, хоча помічала їх. Дошкільнята затруднялись конкретно вказати, у чому саме помилка і як її виправити. Однак невелика частина вихованців (24%) все-таки змогла впоратися із запропонованим завданням.

Отримані результати свідчать про те, що самоконтроль, навіть у старших дошкільників, недостатньо розвинений. Дитина прагне, перш за все, до практичного результату, і мислення її не виходить у більшості випадків за сферу рішення практичних завдань.

Виявилось також невміння вихованців мобілізувати себе на контролюванні виконання етапів роботи. Можна припустити, що дитина старшого дошкільного віку рідко опиняється в ситуації, коли їй доводиться задумуватися над таким питанням: “як ти зробив? Чому так, а не інакше?” Нечасто дошкільник пояснює, як досяг тих чи інших результатів, порівнює задане та виконане. А саме це створює певну установку на аргументацію способу виконання, і дія стає внутрішньо усвідомленою. Вміння здійснювати контроль за своєю діяльністю необхідний при вирішенні будь-якої навчальної задачі. Значить цьому дитину треба навчати. Очевидно, в систему роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку елементарних математичних знань треба включати більше таких завдань, які б вимагали самоконтролю та самоперевірки.

З метою встановлення рівня самостійності дошкільнят при виконанні завдання ми використали дидактичну гру “Де живуть фігури?”. Рівень самостійності

визначили за кількістю наданої допомоги: 1. Стимуляція успіху у процесі виконання завдання: “У тебе все вийде“, “Ти молодець”. 2. Питання-роздуми: “Ти правильно виконав завдання?”, “А, може, ти виконав неправильно?”, “Перевір, чи в тебе є помилки?”. 3. Пряма вказівка на помилки. 4. Демонстрація незакінченого зразку. 5. Зразок виконання завдання. Після того, як дитина виконала завдання, їй пропонувалося ще раз його зробити, але фігури розмістити в іншому порядку, обов’язково дотримуючись встановленого правила (над фігурами не можна класти однакових фігур). Дитина виконувала завдання декілька разів, доки не вичерпала можливі варіанти. Щоб уникнути повторень, розміщення фігур кожен раз замальовували.

У ході виконання завдання на виявлення самостійності допомога надавалась усім дітям. За основу ми брали положення В.Л. Виготського проте, що якщо дитина відчуває труднощі, необхідно їй надати дозовану допомогу, починаючи з мінімальної, що, у свою чергу, дозволить визначити допомогу, яка їй необхідна під час пошуку рішення тієї чи іншої задачі. Після пояснення завдання 28% дітей розмістили фігури, дотримуючись правила, навіть виконали декілька варіантів. Різного рівня допомога була необхідна 48% дошкільнят: стимуляція успіху – 8% ; питання-роздуми – 20% ; вказівка на помилку – 4% ; детальний аналіз умови з частковим показом виконання – 16%; повний зразок – 8%. Із завданням не справилися навіть після надання зразка 24% дітей. Ці дошкільнята на запитання “Чи правильно зробив ?” відповідали позитивно . Після вказівки дорослого на помилки спроби виправити ситуацію до успіху не приводили. Діти могли повторити запропонований зразок, але свій варіант рішення завдання не давали. Можливо, до цього призвело те, що вихованці, в основному, діють за готовими зразками, наданими дорослим. Тому вони не в змозі діяти самостійно, знаходити нові способи рішення завдання.

Уміння оцінювати свою роботу ми перевірили під час виконання дошкільнятами завдання “Знайди закономірність та продовж візерунок “. Правильно виконане вважалось завдання, в якому діти передали точно геометричну фігуру, дотримувалися чергування елементів, а робота була охайною. Після виконання завдання дошкільнятам ставилися питання: “Ти правильно зробив ? У тебе все вийшло ? Чи зовсім не вийшло ?” Адекватно оцінили свою роботу 44% вихованців (“зробив так, як намальовано”, “після першого трикутника одна паличка, потім дві, три “, “у мене все гарно “). Дали завищену оцінку своїй роботі 36% дітей. Про це свідчить неточність у передачі візерунку, не відповідність у чергуванні, кількості елементів, перехід з однієї фігури (трикутника) на іншу (коло, квадрат), неохайність у роботі. Занижена самооцінка у 8% дітей. Завдання у них виконане правильно, але діти оцінили його як “зовсім не вийшло”, тому що “не рівні лінії”. Оцінити свою роботу вагалися 4% вихованців.

Отримані дані трьох компонентів були оброблені за допомогою відомої в науці формули
$$K = \frac{n_1 + n_2 \cdot 0,8}{n} \leq 1,$$

де К - коефіцієнт елементарної математичної компетентності, що складається з Км/ коефіцієнта мотиваційного компонента /Кз/ коефіцієнта змістового компонента/, Кд /коефіцієнта дійового компонента/ N – відповіді дітей, n₁ – кількість правильних повних відповідей, n₂ – кількість правильних, але не повних відповідей, n – загальна кількість відповідей. Відповіді дітей оцінювалися за кількістю правильно виконаних завдань. Правильними вважалися такі, у яких завдання виконувалися повністю, без помилок, готового зразка, самостійно. Неповними нами визначалися відповіді дошкільників, які вимагали допомоги дорослого. З частиною завдань деякі дошкільники не справилися зовсім. У результаті експерименту позитивних відповідей було менше, або вони дорівнювали загальній кількості. Таким чином, ми визначили рівень коефіцієнта елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Високий рівень К від 1 до 0,8 отримали 16% дітей . Це діти, які виявили пізнавальний інтерес до занять з математики, матеріал сприйняли усвідомлено. Вони оволоділи навичками кількісної та порядкової лічби, знали цифри в межах програми, розрізняли та характеризували геометричні фігури, орієнтувалися у просторі та часі; використовували набуті знання в різних ситуаціях, могли вирішувати теоретичні задачі; адекватно оцінювали свою роботу; точно відтворювали фігуру за зразком, проявляючи вміння самоконтролю; виявили самостійність при виконанні завдання, вирішували його різними варіантами.

Достатній рівень К від 0,8 до 0,6 у 48% вихованців. Математика їм подобається, але їх цікавить зміст занять, дидактичний матеріал, привабливість завдань. Ці дошкільнята визначають кількість предметів, знають порядкові числівники, але застосувати свої знання на практиці не можуть; знають цифри; розрізняють геометричні фігури, дають їм характеристику за допомогою додаткових питань; визначають кількість речовини, орієнтуються в просторі та часі лише з допомогою дорослого. У цих вихованців завищений рівень самооцінки, при виконанні завдання необхідна була незначна допомога, фігури вони відтворили з помилками, але при перевірці змогли виправити неточності.

Середній рівень К від 0,6 до 0,4 визначено у 28% дошкільників. Пояснити, чому подобається заняття з математики ці вихованці не змогли, вивчення цього предмета пов'язували з відвідуванням школи. Діти оволоділи кількісною лічбою; визначили місце предмета серед інших, але не назвали порядкових числівників; плутали цифри. У цих дошкільників не розвинене відчуття часу. Тільки при постійному нагадуванні вихователя дотримувалися необхідного напрямку при орієнтації на площині. Без повного зразка вихованці не могли виконати завдання;

рівень самооцінки у них занижений; при зображенні фігури за зразком припускалися помилок, помічали їх, але виправити не могли.

Низький К від 0,4 і нижче у 8% опитуваних. Діти цього рівня виявили негативне ставлення до занять з математики. Кількісною та порядковою лічбою вони оволоділи в межах 5, не знали цифр, відмовлялися розв'язувати теоретичні задачі, не орієнтувалися у просторі та часі; знали 2-3 геометричні фігури, не могли їх охарактеризувати. Цим дітям не вдалося відтворити фігуру зовсім, або вона складалася з однієї частини, несхожої на зразок; помилки не помічали; не змогли оцінити свою роботу; самостійно виконати завдання; повторювали зразок вихователя.

Доречно зазначити, що в деяких дітей коефіцієнт елементарної математичної компетентності значно знизився за рахунок несформованості мотиваційного чи дійового компонента. Наприклад, $K = 0,47$, бо K_d складав всього 0,16 при $K_m = 0,72$. Можливо, K_z (0,53) був би значно вищим, якщо б підвищився дійовий компонент. У більшості дітей між коефіцієнтами була незначна різниця, наприклад, $K_m = 0,84$, $K_z = 0,73$, $K_d = 0,68$ і майже у всіх дітей K_d був нижчим, ніж K_z та K_m .

Отримані дані підтверджують нашу думку, що в дошкільних закладах переважає діяльність спрямована на засвоєння дошкільниками спеціальних знань та вмінь. На наш погляд, результати були б вищими, якби педагоги більше уваги приділяли мотивації діяльності, де б рівень усвідомлення значущості та емоційна привабливість занять оптимально поєднувалась. Ми вважаємо, що на заняттях з математики доцільно використовувати завдання, які б розвивали самостійність, самооцінку, самоконтроль.

На нинішньому етапі дослідження нами розробляється модель динамічної системи інформаційного забезпечення навчального процесу, яка передбачатиме комплексний підхід (на підставі виділення мотиваційного, змістового, дійового компонентів) у формуванні елементарної математичної компетентності старших дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти// Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С.6-19.
2. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 3-6.
3. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології: В 2-х т. Т 2 – М.: Педагогіка, 1989. – 488 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.