

Современные зарубежные исследования мотивационного развития дошкольников

В.В. Назаренко

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории
«Психологическая готовность к школе»*

Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

В статье представлен обзор современных зарубежных публикаций по проблеме мотивационного развития детей дошкольного возраста. Большая часть исследований сосредоточена на изучении мотивации достижения у детей в контексте проблематики обучения и готовности к школе. Показано влияние детской мотивации на успешность обучения. Исследования показывают, что практики дошкольного образования, центрированные на ребенке, ориентированные на потребности и интересы детей, а также их социальные навыки, положительно влияют на формирование интереса детей к учению. Содействие мотивационному развитию детей - важнейшая задача дошкольного образования.

Ключевые слова: мотивация; дошкольный возраст; готовность к школе.

Детская мотивация является важной темой психологического исследования на протяжении многих лет. Что побуждает детей к достижениям? Почему одни дети настойчивы, сталкиваясь с трудностями, а другие легко сдаются? Понимание мотивации поведения ребенка очень важно для родителей, педагогов и психологов [3]. Одно из определений мотивации — это «процесс, посредством которого побуждается и поддерживается целенаправленное поведение», то есть мотивация — это то, что активизирует и направляет поведение к определенной цели [3]. Если ребенок поглощен деятельностью и не помнит ни о чем другом, говорят, что его мотивация высока [5].

J. Lepola (Финляндия) [10] и A. Verhenke (США) [3] отмечают, что мотивационное развитие ребенка в дошкольном возрасте сравнительно мало изучено, так

как исследования проводились в основном с участием детей школьного возраста, и лишь немногие исследователи изучали формирование ранних мотивационных тенденций.

Одна из причин недостатка исследований развития детской мотивации — необходимость уточнения определения этого понятия. Наряду с понятием *achievement motivation* — *мотивация достижения* в современных зарубежных публикациях, посвященных проблематике мотивации у детей, нередко встречается термин *mastery motivation*, который, учитывая возрастную специфику, можно перевести как *мотивация умелости, компетентности*. В статье L. Gilmore [6] отмечается, что этому конструкту уделяется значительное внимание в исследованиях дошкольного детства на протяжении последних 25 лет. Исследо-

вания в этой парадигме начались с работ R. White в 50-е годы прошлого века с концептуализации врожденного стремления ребенка к компетентности, и дальнейшей разработки этой теории S. Harter (70-е — 80-е гг.). Первоисточник понятия *мотивации компетентности* — в понятии *мотивации эффективности*, которую R. White определял через детскую любознательность и исследовательское поведение [5]. Описываемая как «психологическая сила, которая побуждает индивида пытаться самостоятельно, целенаправленно и настойчиво решать проблему, овладеть навыком или справиться с задачей, которая является как минимум среднего уровня трудности для него» *мотивация компетентности (mastery motivation)* наиболее часто проявляется как *настойчивость в решении сложных, но соответствующих уровню развития задач* [6]; [19].

Применительно к детям *раннего возраста (toddlers)*, *mastery motivation* — это внутреннее побуждение исследовать и осваивать окружающую среду, ключевой компонент развития [19]. То есть фактически это *познавательная* мотивация, мотивация *освоения среды*, поведенчески проявляющаяся в *настойчивости* ребенка при освоении игрушек, в общении с другими людьми, при овладении двигательными навыками. В работе P. Wang исследовался этот вид мотивации у детей 2—3-летнего возраста, использовался опросник для родителей. Результаты показали, что качество домашней среды в младенческом возрасте значимо влияет на уровень мотивации в возрасте 2—3 лет [19].

В статье L. Gilmore (Австралия) представлено лонгитюдное исследование *мотивации компетентности (mastery motivation)* у детей [6]. В возрасте двух и вось-

ми лет измерялись мотивация компетентности (настойчивость) и когнитивные функции. Также в возрасте восьми лет измерялись учебные достижения детей. Результаты показали, что настойчивость в выполнении игровой задачи у девочек была стабильна в течение периода изучения. Мотивация девочек в двухлетнем возрасте, оцениваемая по результатам опроса матерей, являлась прогностическим фактором их когнитивных и учебных достижений в восьмилетнем возрасте. Для мальчиков не было обнаружено прогностических связей, и мальчики были значительно менее настойчивы в выполнении заданий, требующих усилий, по сравнению с девочками в восьмилетнем возрасте.

Другая проблема в изучении мотивации — методическая. Для исследования мотивации часто используются самоотчеты, с помощью которых изучают представления испытуемых, связанные с выполнением той или иной задачи (например, представления об эффективности, атрибуция результата, ожидание успеха, ценность задачи, цели, стратегии, внутренний эмоциональный опыт). Однако методики, основанные на интервью и опросниках, не всегда пригодны для маленьких детей [3]. Маленькие дети имеют тенденцию быть сверхоптимистичными, они склонны считать равными усилия и способности, могут давать социально желательные ответы, а также испытывать трудности в ответах на вопросы. Чтобы преодолеть эти ограничения, всё большее число исследователей используют опрос педагогов и экспериментальные условия, чтобы выявить структуру и развитие мотивации у маленьких детей [10]. В частности, наблюдение исследовательского поведения де-

тей с объектами, а также исследования предпочтения детьми сложных или легких задач показали, что дети дошкольного возраста различаются по своим интересам, занятиям и реакциям на неудачу, что является показателями развития мотивации [3].

Одной из методик оценки мотивации детей, которая основана на наблюдении за их поведением, является «Шкала поведения дошкольника при обучении» — *Preschool Learning Behaviors Scale* [13]; [14]. Методика содержит 29 пунктов, описывающих специфическое поведение дошкольников в ситуациях обучения, например: «Участвует в групповых занятиях», «Неохотно приступает к новому занятию», «Становится агрессивным или враждебным, когда фрустрирован», и т. п. Педагог должен оценить, как часто ребенок проявляет такое поведение. Шкала содержит три фактора: «мотивация компетентности», «внимание и настойчивость» и «отношение к обучению».

В качестве примера экспериментальной методики исследования мотивации у дошкольников можно привести методику Р. Smiley и С. Dweck, в которой ребенку предлагаются сложные задания-пазлы, частью не имеющих решения, и оценивается настойчивость ребенка при выполнении задания, а также предпочтение им более или менее трудных заданий [3]; [4].

В исследовании А. Berhenke с соавт. (США) дошкольники 5-летнего возраста, участвующие в американской дошкольной программе *Head Start*, выполняли сложные задания-пазлы и участвовали в игре-викторине (модифицированная методика Р. Smiley и С. Dweck). Оценивались эмоциональные проявления детей в ходе выполнения задания и

их увлеченность, настойчивость при выполнении заданий. Результаты показали, что наблюдаемые настойчивость и проявление эмоции стыда являются факторами прогноза учебных достижений детей. Авторы делают вывод, что эмоциональные и поведенческие реакции детей на трудности — важные показатели успешности в школе [3].

Другое исследование с использованием методики Р. Smiley и С. Dweck представлено в статье С.А. Day и В.М. Burns [4], посвященной изучению мотивации достижения у детей дошкольного возраста из семей с низким и средним достатком. Было выделено два различных мотивационных паттерна у детей: «*ориентация на выполнение*» и «*ориентация на компетентность*». Дети, *ориентированные на выполнение*, склонны избегать сложных задач, проявляют снижение качества выполнения задания и настойчивости при решении сложных задач, планируют и разрабатывают стратегию неэффективно и проявляют больше негативных эмоций. Напротив, дети, *ориентированные на компетентность*, склонны видеть ситуации достижения как возможность улучшить свою компетентность. Эти дети предпочитают сложные задачи, они настойчивы в ситуации решения сложной задачи, демонстрируют эффективные стратегии решения проблем и оптимизм. Результаты исследования, в котором участвовали дети из семей с низким достатком, позволили выявить связь между мотивационными ориентациями и вниманием: дети, *ориентированные на компетентность*, демонстрировали лучшие навыки внимания, чем дети, ориентированные на выполнение. Кроме того, было показано, что дети с мотивацией, «*ориентирован-*

ной на выполнение», и дети с мотивацией, «ориентированной на компетентность», демонстрируют различные паттерны «речи для себя», в процессе работы над сложными заданиями, что является индикатором когнитивных процессов при работе над задачей. Примеры высказываний детей, ориентированных на выполнение: «Это слишком трудно», «Я не смогу сделать это». Дети, ориентированные на компетентность, склонны проявлять более позитивные речевые паттерны: «Я смогу сделать это», «Нужно попробовать другой способ» [4].

Особенно важно изучать мотивацию в связи с проблематикой обучения детей группы риска школьной неуспеваемости для понимания, как мотивация связана со школьной адаптацией и поведением при обучении [3]. Развитие мотивации в дошкольные годы подводит фундамент успеваемости в начальной школе и за ее пределами [5].

В психологической науке за рубежом существует долгая традиция исследований роли мотивации в обучении. В рамках различных теоретических подходов к исследованию мотивации предметом изучения были: внутренняя мотивация (E.L. Deci, R.M. Ryan), самоэффективность и самооценка способностей (A. Bandura), ожидания и ценность задачи (J.W. Atkinson, J.S. Eccles), целевые ориентации (C.S. Dweck, P.R. Pintrich) [2]; [15]. Однако исследований, проведенных с участием детей дошкольного возраста, сравнительно немного.

В исследовании J. Viljaranta (Финляндия) изучаются временные связи между мотивацией задачи (*task motivation*) у детей 5–6 лет и успешностью обучения чтению и математике [17]. Мотивация задачи (*task motivation*) — это инте-

рес ребенка к конкретному учебному предмету. Понятие близко по смыслу к двум другим понятиям, использованным в исследованиях учебной мотивации — *субъективная ценность задачи* (J.S. Eccles), *внутренняя мотивация* (E.L. Deci, R.M. Ryan) [15]. Исследования *мотивации задачи* большей частью проводились с участием детей, заканчивающих начальную школу, или подростков, и лишь в немногих работах изучалась *мотивация задачи* и ее взаимосвязь с учебными навыками детей, только начинающих учиться в школе [2], [15]. Например, в работе K. Aunola [2] показано, что высокий уровень *мотивации задачи* по отношению к математике коррелирует с высокой успеваемостью по математике в начале школьного обучения.

J. Viljaranta отмечает недостаток исследований *мотивации задачи* до начала формального школьного обучения и в своей работе предпринимает попытку исследовать временные связи между *мотивацией задачи* (связанной с математикой и чтением) и учебной успеваемостью, а также изменения в *мотивации задачи*, происходящие в период подготовительной к школе группы (*kindergarten*). Результаты исследования, проведенного на выборке детей 5–6 лет, показали, что *мотивация задачи, связанная с математикой*, и успеваемость по арифметике взаимосвязаны: чем более высокую *мотивацию задачи* дети проявляли в начале учебного года в подготовительной группе, тем более высокий уровень успеваемости по арифметике был в конце учебного года. Кроме того, чем более высокий уровень успеваемости по арифметике был первоначально, тем больший интерес к математике дети проявляли позже. *Мотивация задачи, связанная с освоением грамо-*

ты, и успешность обучения грамоте не показывали такой паттерн взаимосвязей [17]. Следует отметить, что финская система школьного образования отличается от многих европейских стран и США. Начальная школа с формальным обучением начинается в год достижения детьми 7-летнего возраста, однако подавляющее большинство 6-летних детей проводят год в детском саду (подготовительной к школе группе) перед поступлением в начальную школу. В финском детском саду грамотность и математические навыки детей развиваются с использованием игровых методов и материалов, тогда как более формальное обучение начинается только в школе. Можно предположить, что этот первичный опыт игровых задач по чтению и математике имеет существенное влияние на развитие *мотивации задачи* [11]; [17].

В статье S. Fyrsten (Финляндия) исследуется влияние таких мотивационных факторов, как *убеждения и поведение, связанные с достижением*, на обучение чтению до начала формального обучения [18]. *Убеждения и поведение, связанные с достижением* — это комплекс когнитивных, мотивационных и эмоциональных реакций, которые человек проявляет в ситуациях обучения. *Убеждения, связанные с достижением*, формируются на основе обратной связи, которую люди получают в ситуациях обучения и достижения. Хотя в литературе представлены различные виды убеждений и поведения, связанных с достижениями, большинство из них попадает в две большие категории. Первая из них содержит ряд функциональных и сосредоточенных на задаче (*task-focused*) паттернов: ориентация на компетентность, овладение навыками (*mastery orientation*),

оптимизм, активные стратегии преодоления трудностей (*active coping strategies*). Вторая категория включает в себя ряд дисфункциональных и избегающих (*task-avoidant*) паттернов, таких как выученная беспомощность (*learned helplessness*), самоограничение (*self-handicapping*). В исследовании S. Fyrsten *убеждения и поведение, связанные с достижением*, оценивались этим по двум параметрам: функциональные и *сосредоточенные на задаче (task-focused)* стратегии, дисфункциональные и *избегающие (task-avoidant)* паттерны. Результаты исследования, в котором участвовали 200 финских дошкольников, показали, что дети, имеющие хороший уровень речевого развития в 5-летнем возрасте, проявляли более высокий уровень *поведения, сосредоточенного на задаче (task-focused)* в возрасте 6,5 лет, и это *поведение, сосредоточенное на задаче*, являлось прогностическим фактором спонтанного овладения чтением [18].

Статья S.R. Zentall и B.J. Morris (США) посвящена изучению влияния похвалы на мотивацию дошкольников. Исследования показали, что обобщенная похвала (например, «ты — хороший художник»), связана с тем, что дети отступают от цели в случае неудачи. Напротив, необобщенная похвала (например, «ты хорошо это нарисовал») связана с мотивацией компетентности, так как здесь подразумевается, что результат связан с усилиями. Авторы исследовали, как непоследовательная похвала («смесь» этих двух типов похвалы) влияет на мотивацию, а именно на самооценку и настойчивость. Результаты показали, что чем чаще применялась необобщенная похвала, тем сильнее была детская мотивация. С увеличением частоты

необобщенной похвалы увеличивалась вероятность того, что дети будут проявлять положительную самооценку и настойчивость даже после того, как потерпели неудачу [20].

Работа M.R. Greene, R. Pasnak, S.L. Romero (США) [5] посвящена исследованию временных отношений между мотивацией, учебной успеваемостью и когнитивным развитием у детей, участвующих в дошкольных программах. Использовались две методики исследования мотивации, две методики измерения когнитивного развития и две методики измерения учебных достижений. Были получены значимые корреляции между всеми переменными, а также была обнаружена временная связь: предшествующая мотивация является фактором прогноза последующих учебных достижений, но не наоборот. Были также получены некоторые доказательства временных связей между мотивацией и когнитивным развитием, и между когнитивным развитием и учебными достижениями, но доказательства этих связей еще не окончательные.

Другой подход к изучению учебной мотивации у дошкольников реализуется в работе Jin Li (Китай), в которой исследуются представления китайских дошкольников 3—6-летнего возраста о целях учения. Автор отмечает, что исследований понимания детьми целей учения, в частности школьного обучения, в целом недостает, так как на Западе большинство исследований проводится в рамках исследований мотивации достижения. Jin Li интересуется общим пониманием детьми, в чем заключается польза обучения. Были выявлены четыре типа детских целей: 1) интеллектуальная польза (это самая большая категория,

включающая приобретение знаний, навыков, развитие мозга, интеллекта и компетентности); 2) социальная польза «для себя» (связанная с личными достижениями); 3) социальная польза «для других»; 4) экономическая выгода. Дети, участвовавшие в исследовании, проявляли выраженное положительное эмоциональное отношение к учению, понимание его ценности, причем эта тенденция возрастала с возрастом.

Отдельное направление исследований мотивации дошкольников представлено в работах J.M. Alexander, K.E. Johnson и M.E. Leibham с соавт. (США) — изучение познавательных интересов у маленьких детей. В своей работе [7] авторы исследуют выборку 4-летних детей с целью установить наличие относительно выраженных индивидуальных интересов, предметом особого внимания были так называемые *концептуальные интересы*, связанные с определенными концептуальными областями (например, *динозавры, поезда, лошади, птицы* и т. д.). Хотя такие интересы способствуют игре с игровыми моделями, они главным образом характеризуются поиском детьми информации по данной теме (в книгах, цифровых источниках информации) и способствуют «коллекционированию фактов», усвоению знаний в конкретных областях. Авторы выделяют и другие виды интересов дошкольников: *процессуальные* интересы (к приобретению новых двигательных навыков и упражнению в них, например, игра в баскетбол, игра на пианино), *конструктивные* интересы (к конструированию предметов, например, Лего, пазлы), *творческие* (связаны с рисованием, искусством и ремеслами), *социодраматические* (связаны с ролевой игрой) [7]. В работе

J.M. Alexander с соавт. [1] проведен лонгитюдный анализ относительной выраженности и продолжительности интересов, связанных с определенными концептуальными областями, у детей 4—6 лет. Было выявлено, что значительное число дошкольников проявляет такие интересы в течение некоторого периода детства, причем мальчики чаще, чем девочки. Частота проявления *концептуальных интересов* снижается после начала школьного обучения, степень этого снижения сходна и у мальчиков и у девочек. В работе М.Е. Leibham с соавт. [9] исследуется, как родительские убеждения и поведение связаны с поддержанием концептуальных интересов детей 4—5 лет. Исследование проводилось в течение двух лет. Результаты показали, что родители детей с долговременными индивидуальными интересами были склонны делать акцент на обучающей стимуляции, роли любознательности в обучении, и обеспечивали детям больше материалов, связанных с их интересами, дома, чем родители детей с краткосрочными интересами.

В статье М.-К. Lerkkanen с соавт. (Финляндия) изучается влияние различных дошкольных практик обучения на развитие интереса детей к чтению и математике в подготовительных к школе группах (классах) [11].

Истоки понятий *практик, «центрированных на ребенке» (child-centered)*, и *«руководимых учителем» (teacher-directed)*, можно найти в литературе по дошкольному образованию. Точка зрения практик, *центрированных на ребенке*, базируется на работах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, в которых подчеркивается, что ребенок активно конструирует свои знания. В классах, *центрированных на ребен-*

ке, педагог помогает и способствует обучению детей, обеспечивая им одновременно указания и возможности направлять их собственное исследование объектов и учебных тем, что делает обучение сродни партнерству между учителем и детьми. Классы с высокими показателями *практик, центрированных на ребенке*, характеризуются активной учительской поддержкой учебных усилий детей и их социальных навыков, а также практиками обучения, которые сензитивны к детским потребностям и интересам. Напротив, точка зрения практик, *руководимых учителем*, основана на предпосылке, что базовые учебные навыки нужно сформировать до того, как начнется более продвинутое, школьное обучение. В этом дидактически ориентированном типе обучения учителя акцентируют внимание на обеспечении детей информацией, применяют структурированные групповые уроки, обучают дискретным навыкам и хвалят детей, когда заданные цели достигнуты. В таких классах усвоение базовых учебных навыков происходит посредством устного рассказа учителя и использования тетрадей; детским интересам и развитию социальных навыков уделяется мало внимания, а также не используется взаимодействие детей со сверстниками [11].

В исследовании М.-К. Lerkkanen интерес дошкольников к чтению и математике измерялся с помощью метода интервью с использованием «Шкалы ценности задач для детей» [2]; [15] весной подготовительной к школе группы (*kindergarten*). Наблюдения в группах проводились также весной, и использовалась методика ЕССОМ [16]. Наблюдатели делали заметки об обучающей практике, климате и управлении в груп-

пе в течение сессий наблюдения [11]. В исследовании приняли участие 515 детей и 49 педагогов. Результаты показали, что, как и предполагалось, дети в разных подготовительных группах различаются по своему интересу к учебным предметам, особенно к чтению. Полученные результаты позволили сделать вывод, что практики, *центрированные на ребенке*, способствуют развитию интереса детей к чтению. Для математики результаты были сходными, хотя различия между группами по интересу детей к математике были меньше, чем

по чтению. Однако чем больше *центрированных на ребенке* практик применялось в подготовительной группе, тем больше интереса к математике проявляли дети [11].

По мнению ряда исследователей [5]; [8]; [11], на дошкольном уровне образования поддержка развития мотивации детей — важнейшая задача. Учебные программы для дошкольных групп и подготовительных классов школ должны составляться с учетом этой цели как приоритетной, что будет способствовать прогрессу в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Alexander J.M.* The development of conceptual interests in young children / J.M. Alexander, K.E. Johnson, M.E. Leibham, K. Kelley // *Cognitive Development*. 2008. Vol. 23, № 2. P. 324—334.
2. *Aunola K., Leskinen E., Nurmi J.-E.* Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school // *British Journal of Educational Psychology*. 2006. Vol. 76, № 1. P. 21—40.
3. *Berhenke A.* Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates / A. Berhenke, A.L. Miller, E. Brown, R. Seifer, S. Dickstein // *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26, № 4. P. 430—441.
4. *Day C.A., Burns B.M.* Characterizing the Achievement Motivation Orientation of Children From Low- and Middle-Income Families // *Early Education & Development*. 2011. Vol. 22, № 1. P. 105—127.
5. *Greene M.R., Pasmak R., Romero S.L.* A Time Lag Analysis of Temporal Relations Between Motivation, Academic Achievement, and Two Cognitive Abilities // *Early Education & Development*. 2009. Vol. 20, № 5. P. 799—825.
6. *Gilmore L., Cuskelly M., Purdie N.* Mastery Motivation: Stability and Predictive Validity from Ages Two to Eight // *Early Education & Development*. 2003. Vol. 14, № 4. P. 411—424.
7. *Johnson K.E.* Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains / K.E. Johnson, J.M. Alexander, S. Spencer, M.E. Leibham, C. Neitzel // *Cognitive Development*. 2004. Vol. 19, № 3. P. 325—343.
8. *Harris R.S.* Motivation and School Readiness: What Is Missing From Current Assessments of Preschooler's Readiness for Kindergarten? // *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*. 2007. Vol. 10, № 3—4. P. 151—163.
9. *Leibham M.E.* Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study / M.E. Leibham, J.M. Alexander, K.E. Johnson, C.L. Neitzel, F.P. Reis-Henrie // *Applied Developmental Psychology*. 2005. Vol. 26. P. 397—414.

10. *Lepola J.* The Role of Gender and Reading Competence in the Development of Motivational Orientations from Kindergarten to Grade 1 // *Early Education and Development*. 2004. Vol. 15, № 2. P. 215—240.
11. *Lerkkanen M.-K.* The Role of Teaching Practices in the Development of Children's Interest in Reading and Mathematics in Kindergarten / M.-K. Lerkkanen, N. Kiuru, E. Pakarinen, J. Viljaranta, A.M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, M. Siekkinen, J.-E. Nurmi // *Contemporary Educational Psychology*. 2012. Vol. 37, № 4. P. 266—279.
12. *Li J.* "I learn and I grow big" Chinese preschoolers' purposes for learning // *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28, № 2. P. 116—128.
13. *McDermott, Leigh N.M., Perry M.A.* Development and validation of The Preschool Learning Behaviors Scale // *Psychology in the Schools*. 2002. Vol. 39, № 4. P. 353—365.
14. *McDermott P.A.* The Preschool Learning Behaviors Scale: Dimensionality and External Validity in Head Start / P.A. McDermott, S.H. Rikoon, C. Waterman, J.W. Fantuzzo // *School Psychology Review*. 2012. Vol. 41, № 1. P. 66—81.
15. *Nurmi J.E., Aunola K.* Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data // *Learning and Instruction*. 2005. Vol. 15, № 2. P. 103—122.
16. *Stipek D., Byler P.* The early childhood classroom observation measure // *Early Childhood Research Quarterly*. 2004. Vol. 19, № 3. P. 375—397.
17. *Viljaranta J.* Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten / J. Viljaranta, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, K. Aunola, J.-E Nurmi // *Learning and Instruction*. 2009. Vol. 19, № 4. P. 335—344.
18. *Fyrsten S., Nurmi J.E., Lyytinen H.* The role of achievement beliefs and behaviours in spontaneous reading acquisition // *Learning and Instruction*. 2006. Vol. 16, № 1. P. 569—582.
19. *Wang P.-J.* The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers / P.-J. Wang, A.-W. Hwang, H.-F. Liao, P.-C. Chen, W.-S. Hsieh // *Infant Behavior and Development*. 2011. Vol. 34, № 3. P. 434—442.
20. *Zentall S.R., Morris B.J.* "Good job, you are so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2010. Vol. 107, № 2. P. 155—163.

Contemporary foreign studies in preschoolers' motivation development

V.V. Nazarenko

Ph.D in Psychology, senior research fellow of the Laboratory of psychological readiness for school education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

The article presents the review of contemporary foreign studies related to the problem of motivation development in preschoolers. The bigger part of these publications is focused on the study of achievement motivation in terms of preschoolers' learning and their readiness for school education. The data analyzed in the article indicates the influence of child motivation on his/her academic achievement. The results of the studies demonstrate that the practice of preschool education centered on a child, his/her needs and interests as well as child social competence positively correlate with formation of child interest to systematic school study. Promoting to child motivational development is thus the substantial task of preschool education.

Keywords: motivation; preschool age; readiness for school education.