Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующая кафедрой
_____ Е.Ю. Федоренко
подпись
« 25 » января 2016 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

37.03.01 Психология

Связь семейного воспитания и уровня социальных мотивов у старших дошкольников

Руководитель _____ доцент, канд. психол. наук В.Н. Бутенко
подпись, дата

Выпускник _____ И.В. Камалова
подпись, дата

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3
1. Связь семейного воспитания и уровня развития социальных мотивов у старших дошкольников 7
1.1. Проблема детско-родительских отношений 7
1.2. Понятие мотива и мотивации в психолого-педагогической литературе .. 17
1.3. Возрастные особенности старших дошкольников 33
Вывод по 1 главе 42
2. Исследование связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений 43
2.1 Методическая организация и ход исследования 43
2.2. Анализ результатов исследования 51
2.3. Рекомендации 62
Выводы по 2 главе 65
Заключение 67
Список использованных источников 69
Приложение А 73
Приложение Б 80
Приложение В 81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность:

В современном мире все больше возрастает понимание семьи как определяющей общее и личностное развитие ребенка. Становление личности старшего дошкольника осуществляется на фоне постоянно расширяющейся и усложняющейся системы отношений со значимым социальным окружением, к которому в первую очередь принадлежат родители. В это время взаимоотношения с родителями переходят на качественно новый этап – ребенок и родитель ежедневно вносят в эти взаимоотношения новые черты. В доступных для ребенка видах деятельности образуются соответствующие формы общения, в которых ребенком усваиваются правила и нормы человеческих отношений, развиваются потребности, формируются интересы и мотивы, которые, став побудительной основой личности, ведут к дальнейшему расширению сферы личности. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка.

Многие авторы, например, Варга А.Я., Карабанова О.А., Спиваковская А.С. и другие подчеркивают, что семья, семейное воспитание, а также особенности детско-родительских отношений обеспечивают ребенку условия для формирования целостной личности, особенно в мотивационной сфере, ведь в старшем дошкольном возрасте возникают новые потребности, прежде всего социальные.

А.Н. Леонтьев говорил «Дошкольное детство – это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов». Ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте

становится игровая, и в соответствии с А.Н. Леонтьевым, ведущим мотивом является игровой – то есть мотив играть. Все остальные мотивы подчиняются этому основному мотиву. В игре дети воспроизводят социальные отношения, и следовательно, возникают социальные мотивы. Как отмечает А.Н. Леонтьев, социальные мотивы у старших дошкольников - быть полезным обществу, стремление получить одобрение; ребенок старается избегать наказания или порицания; быть похожим на взрослого, желание сделать приятное, нужное другим людям, облегчить их положение, принести им пользу. В дошкольном возрасте появляются мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. [26]

Таким образом, несомненная значимость данной проблемы для изучения детско-родительских отношений на формирование уровня социальных мотивов дошкольников обусловили тему нашего исследования: «Связь семейного воспитания и уровня развития социальных мотивов у старших дошкольников».

Целью работы является: выявить связь социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений.

Объект исследования: социальные мотивы старших дошкольников.

Предмет исследования: связь социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений.

Гипотеза: существует связь между уровнем социальных мотивов у старших дошкольников с типом детско-родительских отношений; а именно при симбиотическом и авторитарном типе детско-родительские отношения у детей будет низкий уровень развития социальных мотивов-признания, награды.

Задачами нашего исследования являются:

- Проанализировать состояние проблемы в отечественной и зарубежной литературе.
- Подобрать адекватные методы и методики исследования.

– Провести исследование связь социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений.
– Проанализировать и интерпретировать полученные эмпирические данные.
– Разработать рекомендации.

Методологической основой исследования выступили работы Алешиной Ю.Е, Алексеевой Л.С, Меновщикова В.Ю., Бурменской Г.В., Захаровой Е.И., Карабановой ОА., Варга АЯ., Смехова В.А., Спиваковской А.С., Эйдемиллера Э.Г., Юстицкиса В.

Методы исследования:

– теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования;
– эмпирические – тестирование, проективный метод (авторская методика А.Н. Леонтьева «Горькая конфета»; авторская методика «Поделись конфетой»; тест-опросник детско-родительских отношений А.Я. Варга, В.В. Столин, проективные рисуночные методики: «Рисунок семьи»);
– методы статистической обработки данных - коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Экспериментальная база исследования: При организации экспериментального исследования в соответствии с целью и задачами работы в число респондентов были включены испытуемые в количестве 30 человек, дети старшего дошкольного возраста 6-7 лет из центра развития «АБВГДЕЙКа».

Теоретическая значимость исследования в том, что были обобщены материалы теоретического характера по проблеме изучения связи семейного воспитания и уровня развития социальных мотивов у старших дошкольников, рассмотрены основные понятия.

Практическая значимость исследования в том, что полученные в работе данные можно использовать в профилактической, консультационной и коррекционной работе, способствующей более эффективному формированию детско-родительских отношений старших дошкольников, которые могут

применяться в работе педагогов центра. Результаты исследования могут быть учтены в планировании содержания работы с родителями детей.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

1. Связь семейного воспитания и уровня развития социальных мотивов у старших дошкольников

1.1. Проблема детско-родительских отношений

С теоретической точки зрения, в задачи детско-родительских отношений входит подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях, усвоения ими знаний, умений и навыков, образующих фундамент нормального формирования и функционирования личности. Выступая в качестве объекта воспитания, каждая семья выполняет эту функцию в зависимости от социального и социально-психологического состояния, идейно-нравственной зрелости и педагогической грамотности.

Клиническими психологами, такими как А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, был накоплен огромный опыт работы в сфере детско-родительских отношений. Ими была предложена динамическая двухфакторная модель детско-родительских отношений, основанная на двух факторах — эмоциональном (любовь — ненависть) и поведенческом (автономия — контроль). А.С. Спиваковская понимает родительскую позицию как целостное образование, реальную направленность воспитательной деятельности родителей, возникающую под влиянием мотивов воспитания; как совокупность трех компонентов: представления родителя о ребенке, отношение к нему и характер обращения с ним [52]. Конкретная родительская позиция определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью. Таким образом, можно увидеть, что с одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой — родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем.[52]

Именно родитель приводит ребенка к реальности, является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками [3]

Рассматривая детско-родительские отношения, стоит обратить внимание на определение В.В. Столина: это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.[52] Данное определение позволяет анализировать отношения в семье по следующим направлениям:

1. реальное взаимодействие родителей с ребенком (родительская позиция);
2. отрефлексированное родителем отношение к ребенку и взаимодействие с ним;
3. отношение родителя к ребенку, подчиненное влиянию неосознанной мотивации родителя (родительские установки).[52]

Специфика детско-родительского отношения заключается в его постоянном изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей.

Э. Фромм, рассматривая детско-родительские отношения как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку.[52]

Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям:

1) условность — безусловность,

2) контролируемость — неконтролируемость.

Тип детско-родительских отношений и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка.[3] Выделяются два основных типа детско-родительских отношений: личностный и предметный. Преобладание личностного начала будет проявляться в сочувствии, желании помочь, в сопереживании ребенку и в ориентации на его психологический комфорт, в

отсутствии конкретных ожиданий и требований родителя к ребенку, в безоценочном отношении к ребенку. Преобладание предметного начала предполагает наличие определенных требований родителя к ребенку, внешнюю оценочную позицию родителя, достаточно жесткую стратегию поведения родителя, направленную на воспитание ценных с его точки зрения качеств ребенка.[55]

Наибольшее количество накопленного теоретического и экспериментального материала в настоящее время касается эмоционального отношения родителей и детей, которое можно подразделить на две группы:

- крайние нарушения взаимоотношений с детьми при материнской девиации;
- исследование влияния эмоционального отношения родителей к детям на особенности формирования самоотношения ребенка в условиях нормальной жизни семьи.

В исследованиях Т. В. Нещерет показывается, что отношение к ребенку в семье и, в первую очередь, со стороны родителей в значительной степени определяет межличностные связи ребенка, его положение в группе. Эти положения существенно дополняются результатами исследования детско-родительских отношений Е.В. Насоновой, где показано, что независимо от типа взаимоотношений в семье, матери и отцы строят разные модели взаимодействия с мальчиками и девочками. Именно эти модели оказывают решающее влияние на устанавливаемые ребенком отношения с взрослыми и детьми [3].

В литературе выделяются несколько линий исследования детско-родительских отношений:

1) изучение структуры детско-родительских отношений, то есть выделение отдельных компонентов родительских отношений и общения между родителями, которые в большей мере влияют на формирование личности ребенка (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, А.И. Захаров, Дж. Милтон, М. Рофф, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, и др.);

2) выделяются «типы» и тактики детско-родительских отношений (А.Е. Личко, Е. Шеффер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.);

3) рассматривается влияние отдельных способов воздействия или типов детско-родительского отношения на личность ребенка (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская и др.).

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть структуру детско-родительских отношений, определить понятия стиль и тип детско-родительских отношений.

Так М. Рофф выделяет следующие факторы, как составные элементы в структуре детско-родительских отношений: заинтересованность в ребенке; демократическое руководство; гармоничные детско-родительские отношения; социальная адаптированность родителей; отказ от критики (методом наблюдения). [35]

Воспитательные позиции родителей — один из важнейших факторов, формирующих личность ребенка.

Среди сложных позиций можно выделить главные типы, позволяющие объяснить различные стили поведения родителей по отношению к детям.

Б.Б. Насонова выделила четыре группы семей, отличающихся по типу и окрашенности эмоциональных отношений:

1. семьи с наибольшим числом положительных эмоциональных связей и отсутствием негативных эмоций (гиперопекающие родители);
2. семьи с преобладанием положительных эмоций при незначительной доле отрицательных, возникающих как непосредственная реакция на запреты родителей, требования дисциплины, порядка, однако не затрагивающих личностных отношений и социальных потребностей ребенка (разумная любовь);
3. семьи с сосуществованием в равной мере положительных и отрицательных отношений (амбивалентное родительское отношение);
4. семьи с преобладанием отрицательных эмоциональных связей между родителями и детьми [20]

Данная классификация указывает на значимость характера эмоциональных связей в семье.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Наблюдение за воспитанием детей в разных семьях, за поведением родителей по отношению к детям, позволило психологам выделить стили семейных отношений.

Исторически различают шесть семейных стилей отношений к детям.

1. Инфантицидный - детоубийство, насилие (с древности до IV в. н.э.).
2. Бросающий - ребенка отдают кормилице, в чужую семью, в монастырь и пр. (IV-XVII вв.).
3. Амбивалентный - дети не считаются полноправными членами семьи, им отказывают в самостоятельности, индивидуальности, «лепят» по «образу и подобию», в случае сопротивления жестоко наказывают (XIV-XVII вв.).
4. Навязчивый - ребенок становится ближе родителям, его поведение строго регламентируется, внутренний мир контролируется (XVIII в.).
5. Социализирующий - усилия родителей направлены на подготовку детей к самостоятельной жизни, формирование характера; ребенок для них - объект воспитания и обучения (XIX - начало XX в.).
6. Помогающий - родители стремятся обеспечить индивидуальное развитие ребенка с учетом его склонностей и способностей, наладить эмоциональный контакт (середина XX в. - настоящее время). [52].

Современные наблюдения за воспитанием детей в разных семьях, за поведением родителей по отношению к детям, позволило психологам выделить другие стили семейных отношений. Большинство современных психологов опираются на стили, предложенные Д. Бомриндом: демократический, авторитарный и попустительский.[52]

Е.М. Волкова показывает, что на основании стилей семейного воспитания, психологи выделяют 4 тактики воспитания: диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество.[3]

Говоря о структуре детско-родительских отношений, надо сказать, что Е. Шеффер и Р. Белл создали её концептуальную иерархическую схему, в которой выделяют такие общие полярные факторы как «любовь - ненависть», «автономия - контроль».

В отечественной психологии вслед за В.М.Мясищевым внутри общения принято выделять три основных компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Осуществив перенос структуры общения на структуру воспитания, исследователи выделяют три компонента, как составляющие элементы структуры последнего:

1) представление родителей о ребенке,

2) отношение к нему,

3) характер обращения с ребенком.

В таком составном элементе структуры детско-родительских отношений, как родительское отношение к ребенку авторы А.И. Захаров, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская и В.В. Столин и др. [55] выделяют такие варианты когнитивного компонента, как адекватное и неадекватное представление о ребенке. Адекватное представление о ребенке - наиболее полное и объективное знание психических и характерологических особенностей ребенка, его интересов и увлечений, склонностей, учет индивидуального своеобразия ребенка. К неадекватным представлениям относятся: инвалидизация (приписывание болезненности), инфантилизация (навязывание ребенку представления о его беспомощности, зависимости), социальная инвалидизация (приписывание социальной неуспешности).

Говоря о родительском отношении к ребёнку, в его эмоциональном компоненте В.В. Столин выделил три основания эмоционально-ценностного отношения человека к человеку: «симпатия-антипатия», «уважение-неуважение», «близость-отдаленность» [55].

Кроме структуры воспитания ребенка в семье, исследователи выделяют различные типы детско-родительских отношений.

А.С. Спиваковская, исходя из трехчленной модели В.В. Столина, описывает восемь типов родительской любви: действенная любовь, отстраненная любовь, действенная жалость, любовь по типу снисходительного отстранения, отвержение, презрение, преследование, отказ.

Рассматривая типы воспитания, за внутреннюю основу принимают представление о ребенке и отношение к нему. Она реализуется через воспитательные воздействия и способы обращения с ребенком. Многие исследователи выделяют такие воспитательные воздействия как контроль, наказание, поощрение. Часть исследователей обращают внимание на степень открытости и закрытости отношений между родителями и ребенком.

Исследуя воспитательные воздействия, Е. Маккоби включает в родительский контроль следующие моменты: ограничительность, требовательность, произвольное проявление власти, последовательность контроля.

А.Е. Спиваковская определяет родительские позиции как совокупность установок родителей, которые осуществляются в трех планах: эмоциональном, когнитивном, поведенческом.

А.Е. Спиваковская выделяет три основных свойства родительской позиции, благоприятные для развития ребенка:

1. Адекватность - степень ориентировки родителей в восприятии индивидуальных особенностей ребенка, его развития, соотношение качеств, объективно присущих ребенку и качеств, видимых и осознаваемых родителями. Это наиболее близкая к объективной оценка психических и характерологических особенностей ребенка. Адекватность описывает когнитивный компонент родительской позиции.

2. Динамичность /гибкость/ - степень подвижности родительской позиции, способность к изменению. Динамичность проявляется в нескольких планах. Во-первых, динамичность в восприятии ребенка, способность к прорисовке все более и более углубленных и изменяющихся портретов ребенка. Во-вторых, это степень гибкости во взаимодействии с ребенком, способность

изменять формы и методы воздействия в связи с возрастными изменениями ребенка. В-третьих, это степень изменчивости воздействия на ребенка в соответствии с различными ситуациями. Динамичность или гибкость описывает поведенческий и когнитивный компоненты родительской позиции.

3. Прогностичность - требование, которое тесно связано с гибкостью. Это способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и способность к построению взаимодействия с ребенком с учетом этого предвидения. То есть, прогностичность описывает как когнитивный компонент родительской позиции, так и ее поведенческий компонент.

Эмоциональный компонент пронизывает все три проявления родительской позиции. Он выражается в эмоциональной окраске образа ребенка, в преобладании того или иного фона во взаимодействии с ним, в эмоциональной реакции по поводу всех воспитательных воздействий.

Отечественные исследования материнского отношения в школе М.И. Лисиной позволили выделить два типа материнского отношения к ребенку: субъектное и объектное. Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова полагают, что субъектно-объектная ориентация может выступать как основание для классификации материнского отношения.

В таблице 1 приводятся описанные разными исследователями стили семейного воспитания.

Таблица 1 - Стили семейного воспитания

Название	Эмоциональная близость	Требования	Контроль, санкции	Модель общения	Тип личностного развития ребенка
Демократический (разумная любовь; сотрудничество: принимающе-авторитарный; авторитетный; ценностное отношение с высокой рефлексией)	Принятие, тепло, любовь	Справедливые, с обоснованием запретов	На основе разумной заботы Диалог и сотрудничество	Личностно-ориентированная	Оптимальный - чувство собственного достоинства и ответственности; самостоятельность и дисциплина, полноценное общение
Авторитарный (автократический; диктат)	Чаще отсутствует, хотя не исключается	Жесткие, без объяснения причин	Жесткий, часто некорректный; наказания	Дисциплинарная (окрики, угрозы)	Пассивный - отсутствие инициативы, зависимость, низкая самооценка. Агрессивный - превращение в тирана(подобно родителю). Лицемерный
Гиперопека (гиперпротекция; доминирующая гиперопека: симбиотический; «жизнь за ребенка»)	Излишняя забота	Отсутствуют при многочисленных запретах и ограничениях	Тотальный, чрезмерный	Стремление к тесному эмоциональному контакту (мелочная опека)	Несамостоятельный - зависимость; эгоцентризм, вседозволенность, асоциальность; инфантилизм; усиление астенических черт
Гиперопека (гиперпротекция; потворствующая гиперопека; «кумир семьи»)	Обожание, любование	Отсутствуют	Слабый; вседозволенность	«Жертвоприношение» (максимальное удовлетворение потребностей, прихотей)	Истероидный - демонстратив-ность, несдержанность в негативных эмоциях. Эпилептоидный - завышенные притязания; трудности в отношениях со сверстниками
Повышенная моральная ответственность (гиперсоциализация)	Пониженное внимание	Высокие	Возможны варианты	Чрезмерная озабоченность будущим, социальным статусом, учебными успехами	Тревожно-мнительный
Анархический (потворствующий: либерально-попустительский)	Прерывание эмоционального контакта при нарушениях поведения ребенка	Отсутствуют или слабые	Отсутствует (оправдание поведения)	«Заискивающая» (некритичное отношение)	Неустойчивый - эгоистичность, некритичность, приспособленчество
Гипопротекция (безнадзорность; индифферентный; мирное сосуществование)	Безразличие; недостаток тепла	Отсутствуют	Отсутствует (равнодушие)	«Невмешательство» (автономия, закрытость для общения)	Неустойчивый, гипертимный - асоциальность, непредсказуемость
Эмоциональное отвержение (отчужденный; отвергающий; «золушка»; «маленький неудачник»)	Отсутствует	Повышенные	Жесткий, строгие наказания	Психологическая дистанция, полная потеря контакта	Эпилептоидный - мечтательность, жестокость; трудности в общении; невротические расстройства
Жестокое обращение (агрессивный)	Отсутствует	Открытая агрессия	Жесткий, лишение удовольствий, унижения	Антагонизм, враждебность (по поводу поведения)	Эгоистичный - жестокость, провокации. Эпилептоидный

Таким образом, можно подвести краткий итог анализу литературы по проблеме.

Специфика родительского отношения заключается в его постоянном изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Тип детско-родительских отношений и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество.

Отечественные исследователи на основе анализа теоретических моделей и собственных исследований выделяют следующие критерии родительских отношений: «принятие – отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник».

1.2. Понятие мотива и мотивации в психолого-педагогической литературе

В рамках изучаемой нами проблемы, в первую очередь нужно определиться, что развитие мотивов в контексте старшего дошкольного возраста происходит в игровой деятельности, которая накладывает свою специфику на процесс мотивации. В этом возрасте игровая деятельность является ведущей и определяет все направление развития личности ребенка [8, с. 45]

Основные теории, изучающие мотивы и мотивацию, в настоящее время представлены двумя направлениями – с позиций теорий процесса, и позиций теорий содержания [27, с. 58]

В отечественной психологии основные направления изучения мотивации разделяются на такие направления, как изучение внешней и внутренней мотивации [27, с. 65]. Как аналог в западной науке идет обычно речь о двух видах мотивации и их различительных признаках: *экстринсивной* (обусловленной внешними условиями и обстоятельствами) и *интринсивной* (внутренней, связанной с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями), при которой действия и поступки совершаются «по доброй воле» субъекта.

Когда говорят о внешних мотивах и мотивации, то имеют в виду либо обстоятельства (актуальные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, действий), либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее); в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата. В этих случаях более логично говорить о *внешнестимулируемой*, или *внешнеорганизованной, мотивации*, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда

становятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания. Поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

Внутренняя мотивация.

Рассмотрим этапы формирования мотива, когда стимулом является *биологическая потребность личности,* проявляющая себя в виде нужды, влечения [11, с. 48]

1) Первый этап (стадия) — *формирование первичного (абстрактного) мотива.* Он состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности. Потребность, как аккумулятор, заряжает энергией всю дальнейшую поисковую активность человека.

2) Вторая стадия формирования конкретного мотива — *поисковая внешняя или внутренняя активность. Внешняя поисковая активность* осуществляется человеком, когда он попадает в незнакомую обстановку или не обладает необходимой для принятия решения информацией и вынужден заняться поиском во внешней среде *реального объекта,* который мог бы удовлетворить имеющуюся потребность (по принципу «что подвернется»). *Внутренняя поисковая активность* связана с *мысленным перебором* конкретных предметов удовлетворения потребности и условий их получения.

Задачей второго этапа мотивационного процесса, прежде всего, является определение *субъективной вероятности достижения успеха* при различных способах поведения и деятельности. Этот прогноз делается человеком с учетом своих возможностей и ситуации, в которой он находится

Другой важной задачей второго мотивационного этапа является *предвидение (прогнозирование)* последствий выбираемого пути достижения цели. Наличие второй стадии формирования мотива показывает, что в мотивации может быть несколько причин и побуждений: одни приводят к поисковой активности, другие — к выбору цели и путей ее достижения. Поэтому мотивацию нужно рассматривать не как сочетание одной причины и

одного побуждения, а как *совокупность и определенную последовательность ряда причин и побуждений.*

Учитываемые в процессе формирования мотива факты (оценка внешней ситуации, своих возможностей, склонностей и т. п.) составляют *мотивационное поле.* Оно может быть широким (когда учитывается много факторов) и узким (когда принимаются во внимание один-два фактора, лежащих на поверхности сознания)

3) Третья стадия формирования мотива — выбор *конкретной* цели и формирование *намерения* ее достичь. После рассмотрения различных вариантов удовлетворения потребности человек должен на чем-то остановиться, выбрать конкретную цель и способ ее достижения.

На третьей стадии формирования мотива возникает намерение достичь цели, побуждение воли, выражающееся в сознательном преднамеренном *побуждении к действию.* Именно это побуждение приводит к действию человека, и именно с его возникновением заканчивается формирование *конкретного мотива.*

Мотивация, как отмечает В. А. Иванников (1991), — это решение частных задач, протекающее не только линейно, но и с циклическими возвращениями к предыдущим задачам. Возвратные механизмы могут действовать и при осуществлении принятого человеком намерения (как корректировка мотива деятельности) в связи с вновь обнаруживающимися обстоятельствами.

Внешняя мотивация

Под внешнеорганизованной мотивацией понимается воздействие на процесс мотивации субъекта А со стороны субъекта Б с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции мотива [27, с. 32].

В связи с этим необходимо отметить, что нельзя извне в процессе воспитания *формировать мотивы,* на что, например, надеются многие

педагоги. Можно только способствовать этому процессу. *Мотив* — сложное психологическое образование, которое *должен построить сам субъект*. Извне формируются не мотивы, а мотиваторы [8, с. 91].

Эти воздействия, влияния могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намека и т. д. и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции). *Информирование* влияет главным образом на представления индивида о том, каково наиболее вероятное направление развития ожидаемых событий и каковы последствия избранной им альтернативы поведения. *Инструктирование* предписывает индивиду наиболее эффективные способы достижения поставленных перед ним целей. *Стимулирование* направлено на усиление мотива. *Интердикция* связана с препятствием осуществлению субъектом его намерений путем запрета, ограничений правилами и т. п.

Так как выше уже упоминалось, что основными направлениями в психологии, объединяющими в себе различные теории мотивации, являются теории процесса, и теории содержания, то было бы логичным начать с их краткой характеристики.

Анализ этих двух направлений мы начнем с группы теорий, объединенных под общим названием «Теории содержания» [27, с. 45].

Эти теории анализируют факторы, оказывающие влияние на мотивацию человека. Такие теории описывают структуру потребностей, их содержание и то, как данные потребности связаны с мотивацией человека к деятельности. В них делается попытка дать ответ на вопрос о том, что человека побуждает к той или иной деятельности.

Широко распространенной концепцией потребностей, определяющих мотивацию человека к деятельности, является концепция Мак-Клелланда, связанная с изучением и описанием влияния соучастия и потребности властвования [11, с. 142].

В соответствии с этой теорией, потребности, если они достаточно сильно присутствуют у человека, оказывают заметное воздействие на его

поведение, заставляя предпринимать усилия и осуществлять действия, которые должны привести к удовлетворению потребностей. При этом Мак-Клелланд рассматривает эти потребности как приобретенные под влиянием жизненных обстоятельств, опыта и *обучения.*

Потребность достижения проявляется в стремлении человека достигать стоящих перед ним целей более эффективно, чем он это делал ранее. Дети с высоким уровнем потребности достижения предпочитают самостоятельно ставить свои цели. Дети с выраженной потребностью достижения склонны делать умеренные рискованные решения и ожидают немедленной обратной связи из осуществленных ими действий и принятых решений. Мак-Клелланд выдвинул теорию, согласно которой дети обладают врожденной способностью испытывать удовлетворение от *постепенного овладения навыками.* Если это периодически случается, данная мотивация становится сильнее [29, с. 73].

Согласно теории Мак-Клелланда, мотив достижения развивается из растущих ожиданий ребенка. Родителям, стремящимся развить у ребенка мотив достижения, необходимо в этот момент дать ему новую, немного более сложную задачу. Однако, если ситуации будут всегда сложны, ребенок начнет испытывать негативные эмоции, и у него станет складываться не мотив достижения успеха, а мотив избегания неудач.

Одним из главных условий формирования мотива достижения у ребенка является способность к оценке собственных возможностей. Примерно в 3-4 года часть дошкольников уже в силах самостоятельно оценить некоторые свои возможности и верно предсказать результаты своих действий на основе собственного опыта (М. И. Лисина и А. И. Сильвестру, 1983).

Потребность соучастия проявляется в виде стремления к дружеским отношениям с окружающими. Дети с высокой потребностью соучастия стараются устанавливать и поддерживать хорошие отношения, стремятся получить одобрение и поддержку со стороны окружающих.

Потребность властвовать является третьей крупной потребностью, влияние на поведение человека которой было изучено и описано Мак-Клелландом. Основной направленностью данной потребности является стремление контролировать действия людей, оказывать влияние на их поведение.

Потребности достижения, соучастия и властвования в концепции Мак-Клелланда не исключают друг друга и не расположены иерархически. Более того, проявление влияния этих потребностей на поведение человека сильно зависит от их взаимовлияния.

Теория когнитивного выбора Дж. Аткинсона. Джон Аткинсон, сотрудничавший с Мак-Клелландом на ранних этапах исследований, которые были посвящены мотиву достижения, разработал соответствующую когнитивную теорию. В ней осталась незыблемой основополагающая идея Мак-Клелланда: дети ставят перед собой цели и двигаются к ним потому, что у них есть потребность в достижении [29, с. 65].

Но Аткинсон внес два важных дополнения. Во-первых, он заметил, что такая потребность умеряется другой — избежать неудач. Он считал, что если первая сильнее второй, человек предпримет какие-то действия. Если все наоборот, то его поведение следует признать избегающим. Во-вторых, Аткинсон полагал, что эти две фундаментальные потребности многообразными способами взаимодействуют с ожиданиями и ценностями. Если ожидание успеха велико или мало, побудительная ценность незначительна. Если оно небольшое, человек не верит в свой успех, и тогда ему бессмысленно прилагать усилия. В том случае, если оно большое, человеку нечего преодолевать и опять-таки незачем усердствовать. При значительном ожидании неудачи велика негативная побудительная значимость и, следовательно, есть основания избегать выполнения задания. В противоположном случае, как это ни парадоксально, дело обстоит так же. Аткинсон думал, что, поскольку неудача при выполнении легкого задания

всегда унизительна, человек, потребность которого — избежать неудачи, склонен отказываться от решения нетрудных задач [27, с. 235].

Вероятно, наибольшая заслуга Аткинсона — выдвижение идеи о том, людям свойственна не только потребность достичь результата, цели, успеха, но и избежать неудач.

Другой представитель направления, занимающегося изучением мотивации как содержания, Клейтон Альдерфер, [29, с. 133] исходит в своей теории из того, что потребности человека могут быть объединены в отдельные группы. Он считает, что таких групп потребностей существует три:

- потребности существования;
- потребности связи (отражает социальную природу человека, стремление быть членом семьи, иметь друзей. Здесь как раз мы видим социальную направленность мотивов, т.е. социальное окружение, которые являются стороной социальной мотивации);
- потребности роста (развития) - отражают сторону социальной мотивации.

Эти три группы потребностей расположены иерархически. Альдерфер считает, что движение между потребностями происходит в обе стороны. Наверх, если неудовлетворена потребность нижнего уровня, и вниз, если не удовлетворяется потребность более высокого уровня. При этом Альдерфер считает, что в случае неудовлетворенности потребности верхнего уровня усиливается степень потребности более низкого уровня, что переключает внимание человека на этот уровень. Процесс движения вверх по уровням потребностей Альдерфер называет процессом удовлетворения потребностей, а процесс движения вниз - процессом фрустрации, то есть поражения в стремлении удовлетворить потребность. Существует также схожее по своему теоретическому видению проблемы мотивации направление - теория самодетерминации.

Двое известных ученых - Дечи и Райан - разработали теорию самодетерминации [29, с. 74]. Они попытались сформулировать идеи, которые бы учитывали роль личностного фактора в теории любопытства и исследовательского поведения. Из результатов исследования они сделали вывод, что у человека имеются *три врожденные потребности*. К ним относятся — компетентность, связь с другими людьми и автономность. Не учитывая первую и третью, нельзя понять суть внутренней мотивации. Как и другие теоретики, Дечи и Райан утверждают, что ощущение компетентности — необходимое условие мотивации, направленной на исследование окружающего мира и реакции на трудности. Но ученые отмечают также, что, прежде чем достичь компетентности, человек должен ощутить автономность.

Автономность связана с поведением, которое проявляется при отсутствии подобного внешнего контроля или влияния. При поощрении автономности у детей заметна большая внутренняя мотивация, сильнее любопытство и потребность преодолеть трудности. Если же устанавливается жесткий контроль, инициативность падает, эффективность обучения снижается. Это особенно заметно в том случае, когда обучение предполагает задействование концептуальных и креативных процессов

Создатели теории самодетерминации уверены, что человек изначально склонен систематически реагировать на новизну и вызов и тем самым развивать компетентность. У индивида есть способность к саморегуляции. То есть он может поставить перед собой цели, найти способы их достижения, а также активировать психические возможности, необходимые для преодоления возникающих трудностей.

Чтобы выяснить, почему дети не всегда демонстрируют внутреннюю мотивацию, Дечи и Райан стали исследовать условия, нарушающие ее. Райан и Дечи выделяют три базовые человеческие потребности — в компетентности, во взаимосвязи с другими людьми и в автономности.

Потребность во взаимосвязи с другими людьми проявляется из ощущения принадлежности. Для достижения его человек интериоризует ряд

важных правил, относящихся к совместной с другими людьми деятельности. Следовательно, эта потребность обеспечивает мотивацию к интериоризации таких ценностей, как уважение членов собственной социальной группы. Данный процесс формирует достаточно часто чувство автономности.

Автономность способствует внутренне мотивированному поведению, т. е. поиску новизны и препятствий, развитию и применению своих способностей, а также исследовательской и познавательной деятельности. Если ее нарушают такие факторы, как награды со стороны, внутренняя мотивация ослабевает или исчезает вообще. Для ее стимулирования человеку необходимо предоставлять большую свободу действий, а также поощрять интериоризацию ценностей группы.

Теории компетентности. По мнению Роберта Уайта, тенденция к исследовательскому поведению обусловлена более общим мотивом, который он назвал *мотивацией эффективности,* направленой на понимание сущности окружающего мира и миропорядка. Ощущение *эффективности* возникает, когда человек осознает свою способность влиять на мир вокруг. Подобные чувства могут выполнять роль награды. Маленький ребенок, к примеру, обнаружив, что при каждом движении ноги подвешенная сверху игрушка начинает раскачиваться, ощущает такую эффективность. Он может улыбнуться, засмеяться или как-то иначе выразить свое состояние. Главное, у него появится ощущение овладения навыками. [8, с. 145].

Согласно теории социального научения, дети, наблюдая за взрослыми, начинают понимать, что один из способов получить желаемое — приобрести знания и развивать свои навыки. По теории социального научения моделирование и подражание — процессы, посредством которых человек обеспечивает получение желаемого. Теория социального научения помогает понять, почему дети склонны выбирать определенные цели и как они приобретают необходимые умения и знания. Ряд экспериментов показал, что если родители подчеркивают важность независимости и овладения навыками

и поощряют это в своих детях, те имеют более высокие показатели потребности в достижении [8, с. 154].

Одна из теорий этого направления была в свое время выдвинута А. Маслоу, который выдвинул положение о существовании у человека ряда потребностей, определяющих его повседневные поступки [28, с. 56].

В концепцию иерархии потребностей, разработанной Маслоу, включаются следующие основные идеи и предпосылки: дети постоянно ощущают какие - то потребности; дети испытывают определенный набор сильно выраженных потребностей, которые могут быть объединены в отдельные группы:

- группы потребностей находятся в иерархическом расположении по отношению друг к другу;
- потребности, если они не удовлетворены, побуждают человека к действиям; удовлетворенные потребности не мотивируют людей;
- если одна потребность удовлетворяется, то на ее место выходит другая неудовлетворенная потребность;
- обычно человек ощущает одновременно несколько различных потребностей, находящихся между собой в комплексном взаимодействии;
- потребности, находящиеся ближе к основанию «пирамиды», требуют первостепенного удовлетворения; потребности более высокого уровня начинают активно действовать на человека после того, как, в общем, удовлетворены потребности более низкого уровня;
- потребности более высокого уровня могут быть удовлетворены большим числом способов, нежели потребности нижнего уровня.

Также Маслоу выделил пять основных (базовых) групп потребностей человека: *физиологические потребности*, которые человек должен удовлетворять, чтобы выживать, чтобы поддерживать организм в жизнедеятельном состоянии; *потребности в безопасности* связаны со стремлением и желанием людей находиться в стабильном и безопасном

состоянии; *потребности принадлежности и причастности* - быть членом определенной группы (например, семьи, друзей); *потребности признания и самоутверждения* отражают желание людей быть компетентными, уверенными в себе, чтобы окружающие признавали их таковыми и уважали их за это; *потребности самовыражения*, выражающиеся в стремлении человека к наиболее полному использованию своих знаний, способностей, умений и навыков [28, с. 175]. Роль теории А.Маслоу в настоящее время заключается в том, что она послужила основой для многих других теорий мотивации.

Существует ряд теорий, которые говорят о том, что мотивация является процессом, и можно осуществлять мотивирование на достижение желаемых результатов. Теории мотивации этого типа составляют группу, которая имеет общее название «теорий процесса». Самая общая характеристика этих концепций мотивации сводится к следующим положениям. Человек, осознав задачи и возможное вознаграждение за их решение, соотносит эту информацию со своими потребностями, мотивационной структурой и возможностями, настраивает себя на определенное поведение, вырабатывает определенное расположение и осуществляет действия, приводящие к конкретному результату, характеризующемуся определенными качественными и количественными характеристиками [29, с. 83].

В теориях, рассматривающих мотивацию как процесс, наиболее распространена следующая схема, описывающая процесс мотивации как замкнутый цикл, состоящий из шести следующих одна за другой стадий [28, с. 56]:

Первая стадия - возникновение потребностей. Потребность проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Потребности могут быть самыми различными. Условно можно разбить на три группы: физиологические, психологические, социальные.

Вторая стадия - поиск путей устранения потребности [12, с. 48].

Третья стадия - определение целей (направления) действия. Человек фиксирует, что и какими средствами он должен делать, чего добиться, что получить для того, чтобы устранить потребность. На данной стадии происходит увязка четырех моментов:

- что я должен получить, чтобы устранить потребность;
- что я должен сделать, чтобы получить то, что желаю;
- в какой мере я могу добиться того, чего желаю
- насколько то, что я могу получить, может устранить потребность.

На этом этапе мотивации происходит то поведение, которое получило название исследовательского поведения [12, с. 148].

Четвертая стадия - осуществление действия. На этой стадии человек затрачивает усилия для того, чтобы осуществить действия, которые, в конечном счете, должны предоставить ему возможность получения чего-то, чтобы устранить потребность. Так как процесс деятельности оказывает обратное влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей. Именно на этой стадии происходит такой феномен, как предпочтение сложности.

Пятая стадия - получение вознаграждения за осуществление действия. На данной стадии выясняется то, насколько выполнение действий дало желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к действию.

Шестая стадия - устранение потребности. В зависимости от степени снятия напряжения, вызываемого потребностью, а также от того, называет устранение потребности ослабление или усиление мотивации деятельности, человек либо прекращает деятельность до возникновения новой потребности, либо продолжает искать возможности и осуществлять действия по устранению потребности.

Следующим важным фактором в этой группе теорий является изменчивость мотивационного процесса. Характер мотивационного процесса зависит от того, какие потребности инициируют его. Однако сами

потребности находятся между собой в сложном динамическом взаимодействии, при этом составляющие этого взаимодействия могут меняться во времени, изменяя направленность и характер действия мотивов, поэтому даже при самом глубоком знании мотивационной структуры человека, мотивов его действия могут возникать непредвиденные изменения в поведении человека и непредвиденная реакция с его стороны на мотивирующие воздействия.

Теорию ожидания можно сформулировать как учение, описывающее зависимость мотивации от двух моментов: как много человек хотел бы получить и насколько возможно для него получить то, что он хотел бы получить, в частности, как много усилий он готов затрачивать для этого [27, с. 65].

Процесс мотивации по теории ожидания складывается из взаимодействия трех блоков: *усилия; исполнения; результата*.

Теория ожидания изучает и описывает взаимодействие этих трех блоков. При этом усилия рассматриваются как следствие, и даже результат мотивации. Исполнение рассматривается - как следствие взаимодействия усилий, личных возможностей и состояния среды, а результат, как функция, зависящая от исполнения и от степени желания получить результаты определенного типа.

Результат в теории ожидания рассматривается на двух уровнях. Результаты первого уровня - это собственно результаты выполнения работы, осуществления действий. Они состоят в качестве и количестве произведенного продукта, величине затраченного времени, объеме потерь времени и т.п. Результаты второго уровня - это те последствия для человека, которые вытекают из результатов первого уровня. Связаны они с возможным вознаграждением или наказанием.

Выделяют две группы ожиданий. Ожидания, связывающие усилия и исполнение деятельности, и ожидания, связывающие исполнение деятельности и результаты, наступающие за этим.

В теории ожидания считается, что для того, чтобы смог осуществиться процесс мотивирования, должен быть выполнен ряд предварительных условий. Такими условиями являются: наличие у детей достаточно высокой степени ожидания результатов первого уровня; наличие достаточно высокой степени ожидания результатов второго уровня и суммарная неотрицательная оценка результатов второго уровня.

Теория постановки целей исходит из того, что поведение человека определяется теми целями, которые он ставит перед собой. При этом предполагается, что постановка целей - это сознательный процесс, а осознанные цели и намерения - это то, что лежит в основе определения поведения человека [27, с. 59]. Человек с учетом эмоциональной реакции осознает и оценивает события, происходящие в окружении. На этой основе он определяет для себя цели, к которым он стремиться, и, исходя из этих целей, выполняет определенную деятельность. Уровень исполнения деятельности непосредственно или опосредованно в значительной степени зависит от четырех характеристик целей: сложность; специфичность; приемлемость; приверженность.

Эти четыре характеристики цели влияют как на цель, так и на те усилия, которые человек готов затрачивать, чтобы достичь поставленной перед ним цели.

Сложность цели отражает степень профессиональности и уровень исполнения, необходимый для ее достижения. Чем сложнее цели ставит перед собой человек, тем лучших результатов он добивается. Исключение составляет тот случай, когда ставятся цели нереалистично высокие, которые в принципе не могут быть достигнуты [27, с. 72].

Специфичность цели отражает количественную ясность цели, ее точность и определенность.

Приемлемость цели отражает степень, до которой человек воспринимает цель как свою собственную. Приемлемость цели оказывает существенное влияние на то, как воздействуют на исполнение работы

сложность и специфичность цели. Если человек не приемлет цель, то и сложность и специфичность цели будут иметь очень слабое влияние на исполнение работы.

Приверженность цели отражает готовность затрачивать усилия определенного уровня для достижения.

Последним шагом процесса мотивации в теории постановки цели является удовлетворенность результатом. Особое значение данного шага состоит в том, что он не только завершает цепочку процесса мотивации, но и является исходным для осуществления следующего цикла мотивации [27, с. 75]. В положениях этой теории констатируется, что если в результате действий получен позитивный для субъекта результат, то он получает удовлетворение, если негативный - то расстройство. Удовлетворенность или же неудовлетворенность определяется двумя процессами: внутренним по отношению к человеку процессом и внешним.

Внутренние процессы, приводящие к удовлетворенности, в основном связаны с тем, как человек оценивает полученный им результат с точки зрения соотнесения его с поставленной целью. Если цель достигнута, выполнена взятая на себя задача, то человек испытывает чувство удовлетворенности. Если же нет, то это вызывает неудовлетворенность.

Внешними процессами, влияющими на удовлетворенность или же на неудовлетворенность человека достигнутыми результатами, являются процессы реакции на результаты труда со стороны окружения, оценка окружением исполнения. Если окружение позитивно реагирует, то это вызывает удовлетворение, если нет, то приводит к неудовлетворенности.

Внешние процессы также заключают в себе некоторое противоречивое начало, оказывающее двойное воздействие на поддержание мотивационного процесса в эффективном, с точки зрения качества и уровня исполнения, состоянии [12, с. 48].

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного возраста, развивается в двух направлениях: во-первых, в

направлении формирования самого механизма соподчинения, во-вторых, в направлении усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности [12, с. 56]. Примерно к 4 годам соподчиненность потребностей и желаний ребенка приобретает более или менее устойчивые формы. Появляются *доминирующие установки:* у одних престижные (эгоистические), у других, наоборот,— альтруистические, у третьих — направленные на достижение успеха. Разнообразные интересы ребенка также начинают приобретать относительную устойчивость. Вследствие всего начинает складываться *индивидуальная мотивационная система (сфера)* ребенка.

Таким образом, подводя итог параграфа, можно выделить два направления изучения мотивации детей дошкольного возраста в настоящее время, которые могут в какой-то мере объяснить некоторые особенности возрастного развития мотивации дошкольников – это теории процесса и теории содержания. На основе этих теорией в настоящее время строятся и концепции ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

1.3. Возрастные особенности старших дошкольников

Старший дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве. По всем линиям психического развития возникают новообразования различной степени выраженности, характеризующиеся новыми свойствами и структурными особенностями. [35 : 26]

Происходят они благодаря многим факторам: речи и общению со взрослыми и сверстниками, различным формам познания и включению в различные виды деятельности (игровые, продуктивные, бытовые). Наряду с новообразованиями, в развитии психофизиологических функций на основе индивидной организации возникают сложные социальные формы психики, такие, как личность и ее структурные элементы (характер, интересы и др.), субъекты общения, познания и деятельности и их основные компоненты — способности и склонности. [28 : 125]

Одновременно происходит дальнейшее развитие и социализация индивидной организации, в наибольшей степени выраженные на психофизиологическом уровне, в познавательных функциях и психомоторике. Формируются новые психические функции, точнее, новые уровни, которым благодаря усвоению речи становятся присущи новые свойства, позволяющие ребенку адаптироваться к социальным условиям и требованиям жизни. [36 : 55]

В дошкольном периоде развитие психофизиологических функций происходит одновременно по разным направлениям; их социализация носит множественный и разнокачественный характер. По соотношению двух основных параметров — произвольности и вербальности — в развитии указанных функций могут быть выделены соответствующие типы, которые определяются разным характером и различной степенью выраженности процесса социализации. [15 : 32]

Индивидные естественные формы психики в этот период, подвергаясь социализации, сохраняют свою относительную самостоятельность и характеризуются своеобразием развития не только в дошкольном возрасте, но и в последующие годы жизни человека. Характерной чертой интересующего нас периода является интенсивное развитие тех психических функций, которые складывались в раннем детстве (сенсорики, перцепции, образной памяти, внимания, практического мышления, моторики) и которые в то же время являются базовыми для построения новообразований в познавательной сфере и в формировании произвольного поведения. [32 : 57]

Психофизиологические функции, их образные компоненты в это время развиваются при непременном участии речи в различных ее проявлениях. [15 : 54]

В первоначальном естественном виде психофизиологические функции, при наличии достаточно большого словарного запаса и развитой речи у ребенка, в это время встречаются крайне редко. Речь не только углубляет процесс познания предметного мира, но и стимулирует развитие самих психофизиологических механизмов. Благодаря речи и многообразию ее ролей складываются различные типы социализации индивидных структур и прежде всего в сфере психофизиологических функций. [32 : 48]

В развитии основных свойств перцепции наблюдаются две противоречивые тенденции. С одной стороны, происходит становление и рост ее целостности, а с другой — проявляется детализация и структурность перцептивного образа. К концу дошкольного возраста появляется способность вычленять форму объекта. [47 : 24]

С 5–6 лет наступает переломный момент в развитии структурности. Так, А. А. Прессман установила, что детям до 5 лет трудно построить плоскостную фигуру из отдельных ее частей. Такого рода задачи решаются дошкольниками начиная с 5-летнего возраста, когда происходит усиление роли зрения в предметных действиях и развитие его контрольно-измерительных функций. [36 : 88] О развитии способности к выделению и

соотношению между собой структурных элементов в сложных объектах свидетельствуют также результаты исследования Л. А. Венгера. На 3-м году дети решали задачу выбора объектов при минимальной величине их различий. И только на пятом году жизни они оказывались способными успешно решать задачи по выбору сложных многокомпонентных фигур. [25 : 24]

Способность дифференцировать объекты по форме, определять их структурные особенности интенсивно растет в дошкольном возрасте. Эта способность является результатом качественной перестройки способов перцептивных действий. К этому следует добавить, что ускоренное развитие основных характеристик перцепции и сенсорики осуществляется под усиленным влиянием речи в ее многообразных проявлениях. [27 : 85]

Другая линия в развитии перцепции выражена в том, что появляются разного рода новообразования, которые являются результатом социальных воздействий и осуществляются также посредством речи. К ним относится усвоение социальных перцептивных эталонов геометрических фигур, цветового спектра, темперированного музыкального строя. [45 : 84]

Существенным новообразованием в дошкольном периоде является высшая социализированная форма перцепции — наблюдение, которое связано с формированием определенных способов его осуществления и носит целенаправленный характер, когда ребенок начинает выступать в качестве субъекта познавательной деятельности. Социальные формы перцепции формируются в процессе взаимодействия не только с предметным миром, но и с человеческим окружением. На основе предпосылок, складывающихся в раннем детстве, в дошкольном периоде социальная перцепция приобретает структурированный характер и свою специфику. [24 : 48]

В дошкольном возрасте образуются два основных функциональных уровня памяти. Высший социальный уровень, начинает подчинять себе низший, хотя в определенных условиях последний может сохранять свою

самостоятельность, проявляя свойства элементарного уровня. Теперь содержанием памяти является вербальный осмысленный материал, а его механизмом — произвольное регулирование процесса запоминания и воспроизведения. Трудность различения этих уровней заключается в существовании разнообразных переходных форм проявления социальности, т. е. степени участия вербальных компонентов и произвольного механизма регулирования процессов памяти. [23 : 27]

Своеобразие социального становления психики дошкольника состоит в том, что ее развитие опосредуется ведущей, доминирующей в это время психической формой — представлениями. С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков и другие психологи отмечают, что представления детей носят фрагментарный, неустойчивый, диффузный характер. [21 : 87]

В дошкольном периоде идет процесс их интенсивного развития в различных видах игровой и продуктивной деятельности. Об этом свидетельствует появление у дошкольников творческого воображения. По данным исследования О. Цын, у детей в 5–6 лет показатели воображения оказываются в центре корреляционной структуры познавательных функций и различных компонентов интеллекта. [15 : 87]

Развивающиеся представления накладывают отпечаток на весь процесс психического развития. Иначе говоря, другие формы психики складываются наиболее успешно лишь в том случае, если они связаны с вторичными образами. Поэтому быстрее развиваются такие формы психики и компоненты психофизиологических функций, как воображение, образная память и запоминание конкретных слов. [24 : 89]

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. По мнению Н. Н. Поддьякова, представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно-образного мышления детей. «Последнее характеризуется тем, что познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе

оперирования образами этих вещей. Но прежде чем оперировать образом, необходимо уметь его актуализировать». [41 : 155]

Не только различные психические функции, но и речь ребенка, ее развитие в этот период связаны главным образом с представлениями. «Понимание речи детьми в значительной мере зависит от содержания тех представлений, которые возникают в процессе восприятия речи». [26 : 82]

Связь слова и представления обеспечивает развитие семантического аспекта речи. «Словотворчество ребенка связано с синтаксисом, с процессом построения грамматически оформленных предложений, осуществлением грамматических правил в речи». [35 : 87]

Принципиально новые возможности речи приводят к генезу субъектного типа поведения, которое реализуется в разнообразных формах деятельности (игры, творческие, продуктивные виды занятий и др.), к появлению первичных форм субъекта познавательной деятельности в его разнообразных модификациях (субъект перцептивной, мнемической, мыслительной, речевой деятельности), где деятельность и поведение ребенка подчиняются направленной на конкретный результат цели. Наряду с этим наблюдение, запоминание, словотворчество осуществляются ребенком и без специальной постановки задачи, стихийно, как познавательные процессы, характеризующиеся сложным составом, но не образующие еще деятельностной структуры. [45 : 33]

В дошкольном возрасте психическое развитие осуществляется двумя основными путями. С одной стороны, продолжается развитие естественных форм психики, возникающих еще в раннем онтогенезе, с другой — появляются и интенсивно формируются социальные формы психики при непосредственном взаимодействии ребенка с предметами, когда познание окружающего мира опосредуется общением со взрослыми. Стимулирующее влияние на развитие как естественных, так и социальных форм психики оказывают различные сложные виды деятельности (игра, продуктивные занятия, бытовой труд), где имеется возможность одновременного

включения и активного функционирования многих психических образований. Наблюдается также развитие переходных форм психики с разной степенью социализированности в условиях многообразного и тесного взаимодействия познания и общения, продуктивных видов деятельности. [42 : 352]

Таким образом, в этом возрасте начинает складываться многоуровневая организация психического развития. К концу дошкольного периода, в условиях целевого, обучающего общения со взрослыми возникают более сложные субъектные произвольные формы психической познавательной активности, направленные на определенный познавательный результат и включающие элементарные приемы умственного преобразования материала. Эти формы психики обнаруживают деятельностную структуру. Поэтому дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной деятельности. Для его развития необходима специальная организация деятельности ребенка и его общения со взрослыми.

Многообразие путей и факторов, влияющих на психику, создает неравномерность развития отдельных психофизиологических функций и способствует более ускоренным темпам динамики их социальных форм. Все это создает готовность к дальнейшему развитию ребенка в условиях школьного обучения.

В дошкольном периоде появляется личностная форма поведения, связанная не только с выделением собственного «я», но и с принципиально новым типом отношений ребенка к окружающему миру. [24 : 125]

Ценностные ориентации формируются в общении со взрослыми, в процессе усвоения ребенком норм и правил поведения. В то же время происходит накопление практического опыта непосредственного взаимодействия с социальным окружением. [27 : 54]

В дошкольном возрасте осуществляется переход от непосредственного эмоционального отношения к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок поведения в различных

ситуациях и которые начинают регулировать и подчинять себе саму эмоциональную сферу.

К 5 годам у ребенка складывается определенная позиция в группе, происходит дифференциация детей в системе межличностных отношений по социометрическому статусу. Дифференциация детского коллектива осуществляется вследствие избирательности выбора, которая связана с формированием в общении, в познавательной и практической деятельности мотивационно-потребностной сферы, личностных характеристик. [12 : 65]

В результате исследования, проведенного Л. Вальковой, выявились три основные разновидности мотивов, детерминирующих выбор дошкольника: потребность в игровом общении, положительные качества выбираемого и способности другого ребенка к какому-либо конкретному виду деятельности. В 5–7 лет намечаются генетические уровни в развитии мотивационной сферы. [23 : 83]

Одним из мотивов, побуждающих детей объединяться, является удовлетворение процессом игрового общения. Потребность в нем занимает в этом возрасте первое место. На втором месте находится ориентация на положительные качества личности выбираемого, которые обнаруживаются в общении детей между собой (веселый, честный, добрый и др.). [23 : 325]

Позже у старших дошкольников 6–7 лет в качестве побудительной силы выбора партнера выступают также его способности к какой-либо конкретной деятельности. Ориентация на личностные особенности, в том числе на такие, которые формируются вне непосредственного игрового общения, на различного рода занятиях, в общении со взрослыми (трудолюбие, послушание, способности к рисованию, танцам, пению), свидетельствует о широкой информационной основе, о разных источниках формирования мотивов, определяющих взаимоотношения в группе. С возрастом растет число и разнообразие мотивов выбора и усложняется их структура. Так, отдельные личностные достоинства, называемые детьми в качестве причины выбора, к концу дошкольного возраста значительно

дифференцируются, образуя целый комплекс разнородных черт, где основную роль играют нравственные качества выбираемого. [6 : 355]

В дошкольном возрасте личностные свойства ребенка начинают выступать в качестве существенных факторов, регулирующих взаимоотношения его с другими детьми и взрослыми и влияющих на ускорение дальнейшего хода социального и культурного развития.

Дошкольный период является начальным этапом формирования субъекта деятельности. В процессе общения, познания и практической деятельности складываются его основные компоненты, имеющие как общие, так и специфические черты. Переход к дошкольному периоду знаменуется тем, что ребенка перестают удовлетворять простые манипулятивные действия, которыми он овладевал в предыдущие годы. [14 : 18]

Развитие одного из основных компонентов субъекта деятельности — целеполагания — происходит именно в дошкольном возрасте [45 : 87]

Таким образом, в ходе проведенного анализа возрастных особенностей, можно отметить следующее.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве. По всем линиям психического развития возникают новообразования различной степени выраженности, характеризующиеся новыми свойствами и структурными особенностями.

В дошкольном периоде развитие психофизиологических функций происходит одновременно по разным направлениям; их социализация носит множественный и разнокачественный характер. В этом возрасте начинает складываться многоуровневая организация психического развития. Многообразие путей и факторов, влияющих на психику, создает неравномерность развития отдельных психофизиологических функций и способствует более ускоренным темпам динамики их социальных форм.

В дошкольном периоде появляется личностная форма поведения, связанная не только с выделением собственного «я», но и с принципиально новым типом отношений ребенка к окружающему миру.

Превращение социальных ценностей в значимые для самого ребенка осуществляется в дошкольном возрасте посредством преобразования эмоциональной сферы, которая начинает связываться с правилами поведения и взаимоотношений людей. В результате к концу дошкольного возраста происходит переход от эмоционально непосредственных к опосредованным нравственным критериям и отношениям.

В дошкольном возрасте личностные свойства ребенка начинают выступать в качестве существенных факторов, регулирующих взаимоотношения его с другими детьми и взрослыми и влияющих на ускорение дальнейшего хода социального и культурного развития.

Дошкольный период является начальным этапом формирования субъекта деятельности. В процессе общения, познания и практической деятельности складываются его основные компоненты, имеющие как общие, так и специфические черты. Переход к дошкольному периоду знаменуется тем, что ребенка перестают удовлетворять простые манипулятивные действия, которыми он овладевал в предыдущие годы.

Тесное взаимодействие складывающихся сложных новообразований, таких как личностные характеристики и свойства субъекта деятельности, общения и познания, интенсивный процесс социализации индивида и прежде всего его психофизиологического уровня, создают реальные предпосылки для перехода к школьному периоду жизни.

Вывод по 1 главе

Специфика родительского отношения заключается в его постоянном изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Тип детско-родительских отношений и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество.

Отечественные исследователи на основе анализа теоретических моделей и собственных исследований выделяют следующие критерии родительских отношений: «принятие – отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник».

В настоящее время можно выделить два направления изучения мотивации детей дошкольного возраста, которые могут в какой-то мере объяснить некоторые особенности возрастного развития мотивации дошкольников – это теории процесса и теории содержания. На основе этих теорией в настоящее время строятся и концепции ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Развитие мотивов в контексте старшего дошкольного возраста происходит в игровой деятельности, которая накладывает свою специфику на процесс мотивации. В этом возрасте игровая деятельность является ведущей и определяет все направление развития личности ребенка.

У современных дошкольников мотивы, формируются на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо»). Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Мотивы поведения детей обусловлены, прежде всего, семейным воспитанием.

2. Исследование связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений

2.1 Методическая организация и ход исследования

Цель проведенного исследования - опытно-экспериментальным путём выявить связь социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений.

Рабочая гипотеза: мы предположили, что у старших дошкольников существует связь социальных мотивов с типом детско-родительских отношений:

- когда более авторитарный тип отношений родителей способствует более низкому уровню развития социальных мотивов
- когда более кооперативный и нацеленный на сотрудничество тип взаимоотношений родителей способствует более высокому уровню развития социальных мотивов.

Для проверки рабочей гипотезы нами были поставлены следующие задачи:

- организовать группу испытуемых
- подобрать методы и методики исследования
- провести диагностическое исследование социальных мотивов старших дошкольников и типа родительского отношения
- провести исследование связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений
- проанализировать полученные данные с помощью математического статистического метода корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмана (R).
- представить психологическую интерпретацию и анализ результатов
- разработать рекомендации

– сформулировать выводы

Исследование проводилось на базе центра развития «АБВГДЕЙКа», в качестве испытуемых выступили дети старшего дошкольного возраста 6-7 лет в количестве 30 человек.

Проведенное эмпирическое исследование включало 3 этапа:

1. *Подготовительный этап* – на этом этапе предполагался подбор методик для исследования, подбор группы испытуемых;

2. *Диагностический этап* – предполагал проведение диагностики социальных мотивов старших дошкольников и типа детско-родительских отношений

3. *Аналитический этап* – предполагал проведение качественного и количественного, а также статистического анализа и последующей интерпретации полученных данных.

Исследование проводилось следующим образом:

На первом подготовительном этапе проводился подбор методик для исследования, а также проводился подбор группы испытуемых. Подбор методик происходил в соответствии с теоретическим исследованием проблемы, в соответствии с основными положениями. Также во время подбора методик учитывалась надежность и валидность методик, для обеспечения достоверности полученных результатов.

1. Авторская методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета».

Инструкция звучала следующим образом: «Тебе нужно достать предмет, лежащий на отдаленном расстоянии, не вставая со стула. Если ты сможешь это сделать, то получишь в награду одну конфету (показывается конфета и убирается).

Ход работы: Ребенок дошкольного возраста должен был решить задачу: достать удаленный от него предмет, не вставая со своего места. Как только ребенок приступал к решению задачи, экспериментатор переходил в соседнюю комнату, откуда за ребенком велось скрытое наблюдение.

Экспериментатор возвращается обратно, хвалит ребенка за достигнутый успех, и в качестве награды предлагает конфету. Пока взрослый находился в комнате, ребенок совершал попытки достать удаленный предмет. Как только экспериментатор покидал комнату, ребенок встал, брал предмет и садился на место.

Результаты:

0-съедает без каких либо переживаний

1– не взял конфету

2– съедает, проявляя неуверенность, замешательство, паузу

3– съедает с переживанием «горькой конфеты»

2. Диагностическая методика «Поделись конфетой»

Для расширения представления о социальных мотивов детей старшего дошкольного возраста через позитивное подкрепление мы использовали диагностическую методику «Поделись конфетой».

Инструкция звучала следующим образом:

«Посмотри (показывалась фотография) это мальчик Саша, он лежит в больнице. У него нет родителей, ему там грустно и одиноко. Сегодня на полдник у вас будут конфеты. Вот тебе конфета (изображение конфеты). Ты мог бы сделать доброе дело его, передать ему конфету. Там есть коробка, ты можешь выбрать - передать конфету Саше – оставь её в коробке, если оставить себе, то забери её с собой.

После проведенной методики от воспитателя прозвучала похвала: «Сегодня кто-то из вас решил сделать доброе дело – отдал свою конфетку мальчику Саше в больницу. Мне очень приятно, что вами был сделан такой выбор. А кто-то решил оставить себе. Кто решил оставить себе можете взять свою конфету. На блюдечке лежало 10 конфет».

Результаты (приняли решение оставить конфету):

3б – без колебаний;

2б – с сомнениями;

1б – приняли решение оставить, но не удержались и забрали реальную конфету;

0б – приняли решение забрать себе и съели без переживаний.

3. Тест-опросник родительского отношения – авторы Варга А.Я., Столин В.В.

Структура опросника: опросник состоит из пяти шкал.

1. «Принятие - отвержение». Шкала отражает интеллектуальное эмоциональное отношение к ребенку.
2. «Кооперация». Социально желаемый образ родительского отношения.
3. «Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком.
4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля за поведением ребенка.
5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Данная методика позволяет судить об эффективности либо неэффективности родительского отношения к ребенку; поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия, понимания, характера и личности ребенка, его поступков.

Процедура проведения.

Опросник предлагается родителям, а также и детям в виде бланка теста – опросника. Перед началом заполнения проводится устная инструкция испытуемых.

Обработка результатов.

Ответы обрабатываются согласно ключу. Ответы заносятся в специальный бланк ответов. Ответ может быть только «да» или «нет». Ответ «да» отмечается как 1, ответ «нет» отмечается как 2.

Ключи к опроснику ОРО.

I. «Принятие – отвержение»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 24, 26, 27, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 60. Тестовая норма – 9 – 13.

II. «Образ социальной желательности поведения»: 6, 9, 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36. Тестовая норма – 7 – 9.

III «Симбиоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58. Тестовая норма – 2 – 4.

IV «Авторитарная гиперсоциализация»: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59. Тестовая норма – 2 – 5.

V «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61. Тестовая норма – 1 – 3.

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». То есть, при совпадении ответа со значением «верно» к суммарному баллу по шкале плюсуется еще один балл. Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

- отвержение;
- социальная желательность;
- симбиоз;
- гиперсоциализация;
- инфантилизация (инвалидизация).

4. «Кинетический рисунок семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана

Для проведения исследования необходимы: лист белой бумаги (15х20,21х29 см), шесть цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый), ластик.

Ребенку дается инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

Время выполнения задания не ограничивается.

Ход работы:

Экспериментатор отмечает:

-последовательность рисования деталей;

-паузы более 15 секунд;

-стирание деталей;

- спонтанные комментарии ребенка;

-эмоциональные реакции и их связь с содержанием рисунка.

После выполнения задания задаются вопросы, обычно задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Оформляются протоколы.

Ребенок, переживающий эмоциональное благополучие в семье, будет рисовать полную семью. Искажение реального состава семьи заслуживает пристального внимания, так как за этим почти всегда стоят эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых: 1) вообще не изображены люди; 2) изображены только не связанные с семьей люди. За такими реакциями чаще всего кроются: травматические переживания, связанные с семьей; чувство отверженности, покинутости.

Анализ особенностей нарисованных фигур. Особенности графических презентаций отдельных членов семьи могут дать информацию большого диапазона: об эмоциональном отношении ребенка к отдельному члену семьи, о том, каким его видит ребенок, об «Я-образе» ребенка, его половой идентификации и т. д.

При оценке эмоционального отношения ребенка к членам семьи следует обращать внимание на следующие моменты графических презентаций:

– количество деталей тела: присутствуют ли голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, брови, нос, щеки, рот, шея, плечи, руки, ладони, пальцы, ноги, ступни;
– декорирование (детали одежды и украшения): шапка, воротник, галстук, банты, карманы, ремень, пуговицы, элементы прически, сложность одежды, украшения, узоры на одежде и т. п.;
– количество использованных цветов для рисования фигуры.

Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате находит отражение в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разнообразных цветов.

После того как был подобран пакет диагностических методик, был установлен контакт с психологом учреждения на предмет возможности проведения исследования. Затем вместе с ним были согласованы подобранные для исследования методики. После того, как было определено, какая группа испытуемых будет участвовать в исследовании, и в какое время это будет происходить, вся исследовательская работа перешла на второй этап.

Второй этап работы – диагностический этап – предполагал проведение диагностики социальных мотивов старших дошкольников и типа детско-родительских отношений.

Для проведения эмпирического исследования было выбрано место, знакомое детям (их группа), что способствовало уменьшению у них напряжения и большей включенности в процесс исследования. Время проведения исследования было выбрано таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном психологическом и физическом состоянии, не были утомлены или возбуждены. Таким образом, была выбрана середина недели (среда, четверг) и время (9.50-10.35). Для *любого* исследования (эмпирического в том числе) важен характер отношения испытуемого к исследованию, наличие желания выполнять предлагаемые задания. С этой

целью перед началом исследования было осуществлено знакомство с испытуемыми, установлен контакт, что способствовало созданию положительного настроя и вызвало интерес и желание испытуемых принять участие в выполнении предложенных заданий (тестов).

В своей работе мы исходили из того, что исследователь в той или иной мере неизбежно влияет на ход проводимой работы: его внешний вид, одежда, манера общения, отношение к испытуемому и многое другое – все может повлиять на обстановку исследования. С учетом вышеперечисленного мы придерживались следующих правил:

- одежда исследователя не должна была быть яркой, привлекающей внимание (чтобы не отвлекать детей от выполнения задания);
- исследователю важно было не проявлять своего плохого настроения, усталости, озабоченности и других негативных состояний;
- отношение к испытуемым должны было быть доброжелательными и заинтересованными.

Инструкции к выполнению составлялись на стадии планирования эмпирического исследования с учетом требований четкости, краткости и однозначности их формулировки. Во время проведения исследования все необходимые данные протоколировались. Впоследствии данные протоколов использовались при оценке результатов проведенного исследования.

После проведенной диагностики работа перешла на *третий этап* – аналитический, который предполагал проведение анализа и интерпретации полученных данных. На этом этапе работы данные обрабатывались в соответствии с инструкциями методик, а затем данные группировались в сводные таблицы. После этого проводился подсчет наличия того или иного качества, свойства у испытуемых, а также проводилось выявление зависимостей между изучаемыми переменными с помощью коэффициента корреляции Спирмана. По окончании количественной обработки была проведена качественная обработка данных. Результаты качественной и количественной обработки данных представлены далее в параграфе 2.2.

2.2. Анализ результатов исследования

После проведенной диагностики, полученные диагностические данные были сведены в таблицы и проанализированы. Сначала рассмотрим результаты, полученные по методике А.Н Леонтьева «Горькая конфета». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 2 - Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по авторской методике А.Н Леонтьева «Горькая конфета»

Уровень социальных мотивов	%	кол-во испытуемых
Отсутствуют социальные мотивы	0%	0
Низкий уровень социальных мотивов	17%	5
Средний уровень социальных мотивов	73%	22
Высокий уровень социальных мотивов	10%	3

Как видно из данных, представленных в таблице 1, у большинства детей старшего дошкольного возраста – у 73%, социальные мотивы находятся на среднем уровне развития. Полученные результаты показывают, что большинство детей в старшем дошкольном возрасте обладают средним уровнем развития социальных мотивов, они стремятся получить одобрение взрослых и сверстников, стараются избегать наказания или порицания; хотя быть похожими на взрослого.

На низком уровне развития социальных мотивов выявлено 17% детей старшего дошкольного возраста. Эти дети имеют слабо развитое стремление к достижению успеха, избегают соревнования, соперничества.

На высоком уровне развития социальных мотивов выявлено только 10% детей. Такие дети нацелены на достижение поощрения, получения награды.

Рассмотрим далее результаты, полученные по методике «Поделись конфетой» - (таблица 2.).

Таблица 3 - Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по методике «Поделись конфетой»

Уровень социальных мотивов	%	кол-во испытуемых
Отсутствуют социальные мотивы	0%	0
Низкий уровень социальных мотивов	13%	4
Средний уровень социальных мотивов	67%	20
Высокий уровень социальных мотивов	20%	6

Как видно из результатов, приведенных в таблице 2, большинство детей старшего дошкольного возраста - 67%, имеют средний уровень развития социальных мотивов. Такие испытуемые характеризуются стремлением занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, ориентированы на разные способы взаимодействия с другим человеком.

Высокий уровень развития социальных мотивов был выявлен у 20% детей. Такие испытуемые стремятся сделать полезное не только для себя, но и для других, ради результата, стремясь удовлетворить потребности окружающих людей. Эти дети действуют по собственной инициативе, что свидетельствует о превращении усваиваемых социальных норм и требований во внутренние мотивы деятельности, они стремятся к заданиям повышенной трудности.

Низкий уровень развития социальных мотивов был установлен у 13% детей старшего дошкольного возраста. Эта часть детей нечетко осознают понятия долга и ответственности, не стремятся поддерживать контакты со сверстниками, и не ориентированы на получение их оценок, слабо инициативны, избегают коллективной работы.

Далее рассмотрим результаты диагностики родительского отношения отцов и матерей к детям старшего дошкольного возраста по тест-опроснику родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В., представленные в таблице 3.

Таблица 4 - Результаты диагностики родительского отношения отцов и матерей к детям старшего дошкольного возраста по тест-опроснику родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В.

Уровень социальных мотивов	Отношение матерей к детям		Отношение отцов к детям	
	%	кол-во испытуемых	%	кол-во испытуемых
Принятие – отвержение	30%	9	40%	12
Социальная желательность	23%	7	27%	8
Симбиоз	17%	5	10%	3
Гиперсоциализация	23%	7	17%	5
Маленький неудачник	7%	2	3%	1

Как видно из данных, представленных в таблице 3, тип родительского отношения «Принятие-отвержение» был выявлен у 30% матерей, и у 40% отцов. Родители с этим типом отношения к детям, предпочитают демонстрировать, что им нравится их ребенок таким, какой он есть, они уважают индивидуальность своего ребенка, симпатизируют ему, они стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы.

Тип родительского отношения «Образ социальной желательности поведения» был выявлен у 23% матерей, и у 27% отцов. У этой части родителей преобладает кооперация со своим ребенком. Родители с этим типом отношения заинтересованы в делах и планах своего ребенка, стараются во всем ему помочь, сочувствуют ему. В то же время эти родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности своего ребенка, испытывают чувство гордости за него, поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Тип родительского отношения «Симбиоз» был выявлен у 17% матерей, и у 10% отцов. Эта часть родителей стремится к симбиотическим отношениям со своими детьми, они ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все его потребности, оградить от

трудностей и неприятностей жизни. Родители с таким типом отношения к ребенку постоянно ощущают тревогу за него, их ребенок кажется им маленьким и беззащитным.

Тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» был выявлен у 23% матерей, и у 17% отцов. Эта категория родителей относится к своему ребенку с позиций авторитаризма, пытаясь контролировать во всем ребенка. Такие родители требуют от своего ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать во всем свою волю, не в состоянии встать на точку зрения своего ребенка. Эти родители пристально следят за социальными достижениями своих детей, их индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Тип родительского отношения «Маленький неудачник» был выявлен у 7% матерей, и у 3% отцов. У этой части родителей имеются стремления инфантилизировать своего ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Такие родители, видят своих детей более младшими, по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся таким родителям детскими, несерьезными, сами дети представляются неприспособленными, неуспешными, открытыми для дурных влияний. Эти родители не доверяют своему ребенку, досадуют на его неуспешность и неумелость, в результате чего они стараются оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Далее рассмотрим результаты диагностики семейных отношений детей старшего дошкольного возраста и их родителей по «Кинетическому рисунку семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана, представленные в таблице 4.

Таблица 5 - Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста по «Кинетическому рисунку семьи» - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана

Показатели семейных отношений	%	кол-во испытуемых
Положительное отношение ребенка к членам семьи	93%	28
Отрицательное отношение ребенка к членам семьи	7%	2
Конфликтность ребенка в отношении членов семьи	17%	5
Конфликтность направленная на ребенка	40%	12
Потребность ребенка в контактах с родителями	80%	24
Потребность ребенка в избегании контакта с родителями	7%	2
Авторитарность родителей	60%	18
Попустительство родителей	33%	10
Гиперопека родителей	70%	21
Гипоопека родителей	23%	7
Эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком	37%	11
Эмоционально-отвергающие отношения родителей с ребенком	27%	8

Как видно из данных, представленных в таблице 4, судя по результатам рисунков и опроса детей, у большинства из них в семье – у 93%, преобладает положительное отношение ребенка к членам семьи. Также, судя по полученным данным, у 80% детей есть не удовлетворенная потребность в контактах с родителями, хотя при этом у 70% детей на своих рисунках родители отличаются гиперопекой. Также было установлено, что у 60% детей родители авторитарны. При этом 40% детей на своих рисунках отмечают направленность на них конфликтности их родителей, и 37% детей показывают на эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком. Треть детей – 33%, отмечают на своих рисунках в семейных взаимоотношениях попустительство своих родителей, и 27% детей указывают на эмоционально-отвергающие отношения родителей. Также 23% детей на своих рисунках указали на гипоопеку родителей, 17% детей конфликтны в отношении членов семьи, 7% детей отрицательно относятся к членам семьи, и имеют потребность в избегании контакта с родителями.

Далее, с помощью метода корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмана (R) была изучена взаимосвязь социальных мотивов

старших дошкольников с типом детско-родительских отношений. Результаты рассматриваются далее.

Таблица 6 - Корреляционная матрица выявленных взаимозависимостей между параметрами у старших дошкольников и их матерей

Выявленные взаимозависимости между параметрами у старших дошкольников и их матерей		Социальные мотивы	
		методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета»	методика «Поделись конфетой»
тест-опросник родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В	Принятие – отвержение	0,54 ***	0,12
	Социальная желательность	0,45 **	0,57 ***
	Симбиоз	0,20	0,21
	Гиперсоциализация	-0,41 **	0,23
	Маленький неудачник	0,07	-0,17
«Кинетический рисунок семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана	Положительное отношение ребенка к членам семьи	0,55 ***	-0,08
	Отрицательное отношение ребенка к членам семьи	0,03	0,34
	Конфликтность ребенка в отношении членов семьи	-0,04	-0,20
	Конфликтность направленная на ребенка	0,05	-0,56 ***
	Потребность ребенка в контактах с родителями	0,45 **	-0,23
	Потребность ребенка в избегании контакта с родителями	-0,51 ***	0,22
	Авторитарность родителей	-0,70 ***	-0,13
	Попустительство родителей	-0,14	0,15
	Гиперопека родителей	0,46 **	0,41 **
	Гипоопека родителей	-0,02	-0,17
	Эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком	0,26	0,21
	Эмоционально-отвергающие отношения родителей с ребенком	0,06	-0,02

Примечание:

** – значимая корреляционная связь (95%);
***– высокозначимая корреляционная связь (99%)

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между принятием-отвержением матерей и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (0,54; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте принятия-отвержения матерей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между социальной желательностью матерей и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (0,45; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте социальной желательности матерей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между гиперсоциализацией матерей и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (-0,41; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте гиперсоциализации матерей, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между положительным отношением ребенка к членам семьи и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,55; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте положительного отношения ребенка к членам семьи, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между потребностью ребенка в контактах с родителями и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,45; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте потребности ребенка в контактах с родителями, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между потребностью ребенка в избегании контакта с родителями и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,51; 99%). Эта

взаимосвязь показывает, что при росте потребности ребенка в избегании контакта с родителями, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между авторитарностью родителей и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,70; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте авторитарности родителей, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между гиперопекой родителей и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,46; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте гиперопеки родителей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между социальной желательностью матерей и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,57; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте социальной желательности матерей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между конфликтностью направленной на ребенка и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,56; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте конфликтности направленной на ребенка, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между гиперопекой родителей и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,41; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте гиперопекой родителей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Таблица 7 - Корреляционная матрица выявленных взаимозависимостей между параметрами у старших дошкольников и их отцов

Выявленные взаимозависимости между параметрами у старших дошкольников и их отцов		Социальные мотивы	
		методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета»	методика «Поделись конфетой»
тест-опросник родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В	Принятие – отвержение	-0,45 **	-0,35
	Социальная желательность	0,65 ***	-0,29
	Симбиоз	0,01	-0,43 **
	Гиперсоциализация	0,06	0,40 **
	Маленький неудачник	-0,07	-0,40 **
«Кинетический рисунок семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана	Положительное отношение ребенка к членам семьи	0,49 ***	0,19
	Отрицательное отношение ребенка к членам семьи	0,13	0,04
	Конфликтность ребенка в отношении членов семьи	0,08	-0,12
	Конфликтность направленная на ребенка	-0,68 ***	-0,07
	Потребность ребенка в контактах с родителями	0,00	0,02
	Потребность ребенка в избегании контакта с родителями	-0,34	-0,44 **
	Авторитарность родителей	-0,36 **	0,07
	Попустительство родителей	0,00	-0,18
	Гиперопека родителей	-0,15	-0,16
	Гипоопека родителей	-0,41 **	-0,09
	Эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком	0,26	-0,08
	Эмоционально-отвергающие отношения родителей с ребенком	-0,09	-0,47 **

Примечание:

** – значимая корреляционная связь (95%);
***– высокозначимая корреляционная связь (99%)

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между принятием-отвержением отцов и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (-0,45; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте принятия-отвержения отцов, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между социальной желательностью отцов и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (0,65; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте социальной желательности отцов, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между положительным отношением ребенка к членам семьи и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (0,49; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте положительного отношения ребенка к членам семьи, у старших дошкольников повышается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между конфликтностью направленной на ребенка и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (-0,68; 99%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте конфликтности направленной на ребенка, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между авторитарностью родителей и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (-0,36; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте авторитарности родителей, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между гипоопекой родителей и уровнем социальной мотивации (методика А.Н Леонтьева «Горькая конфета») (-0,36; 95%). Эта взаимосвязь показывает,

что при росте гипоопеки родителей, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между симбиозом отцов и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,43; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте симбиоза отцов, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между гиперсоциализацией отцов и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (0,40; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте гиперсоциализации отцов, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между стилем отношения маленький неудачник у отцов и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,40; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте стиля отношения маленький неудачник у отцов, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между потребностью ребенка в избегании контакта с родителями и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,44; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте потребности ребенка в избегании контакта с родителями, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между эмоционально-отвергающими отношениями родителей с ребенком и уровнем социальной мотивации (методика «Поделись конфетой») (-0,47; 95%). Эта взаимосвязь показывает, что при росте эмоционально-отвергающих отношений родителей с ребенком, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации.

2.3. Рекомендации

Все дети нуждаются в мотивации, которая помогает им достичь желаемых результатов. Родители являются для своих детей примером для подражания и источником мотивации в достижении желаемого. Если у детей есть мотивация, то они развивают свои способности собственными усилиями. Такие дети испытывают тягу к получению информации, которая поможет им на пути к цели. Кроме того, мотивация поможет детям сосредоточиться на получении новых знаний и умений.

Исследователи выявили шесть механизмов мотивирования — это те способы, с помощью которых можно повысить мотивацию ребёнка к достижению цели в домашних условиях.

Вот эти 6 механизмов:

- Поощрять исследование окружающей среды
- Прививать начальные способности к исследованию, такие как: определение предметов, упорядочение, сортировка, сравнение
- Хвалить ребёнка за совершённые достижения
- Оказывать помощь в развитии и тренировке навыков
- По возможности воздерживаться от наказания и критики за ошибки и плохие результаты
- Стимулировать языковое и символическое общение

Рекомендации родителям по развитию детской мотивации.

1. Обеспечьте ребёнка необходимой стимулирующей обстановкой и множеством разнообразных впечатлений
2. Позвольте ребёнку сделать собственный выбор. Это придаст ему уверенности в себе и создаст мотивацию.
3. Давайте Вашему ребёнку задания, соответствующие его возрасту. Это придаст ему уверенность в выполнении заданий.

4. Помогайте ребёнку справляться с заданиями. Благодаря Вашей помощи ребёнок сможет дольше оставаться в игре и не отступит перед первыми трудностями.
5. Разделяйте интересы ребёнка. Спрашивайте и говорите с ним о том, что ему интересно. Предлагайте различные задания, выполнение которых способствует его развитию. Успешное выполнение одного задания подталкивает ребёнка к выполнению другого.
6. Помогите ребёнку овладеть базовыми умениями. Покажите ему, что происходит, когда он пользуется приобретёнными умениями, и наоборот.
7. Участвуйте в играх ребёнка, взаимодействуйте с ним. Проводя время с ребёнком, Вы сможете лучше его понять и помочь ему.
8. Награждайте и поощряйте ребёнка за хорошо выполненное задание. Но не используйте награду как способ привлечения к выполнению задания. И никогда не обещайте награду прежде, чем дадите её.
9. Позвольте ребёнку участвовать в семейных дискуссиях и учитывайте его взгляды.
10. В удовлетворении потребностей ребёнка будьте последовательны и устанавливайте определённые ограничения.
11. Дайте ребёнку понять, что все дети разные, и помогите ему осознать свои слабости и развить в себе сильные стороны.
12. Говорите Вашему ребёнку, что Вы верите в его способность выполнить задание. Дайте ему понять, что неудача всего лишь случайность.
13. Хвалите ребёнка всякий раз, когда он старается овладеть новыми умениями. Это заставляет его стараться ещё сильнее. Хвалите ребёнка не только за достижения, но даже за попытки.
14. Помогите ребёнку понять, что достичь успеха нелегко, для этого требуется время и старание.

15. Попросите ребёнка самому оценить, насколько хорошо он выполнил задание. Гораздо полезнее спросить, что ребёнок сам думает о своей работе, чем просто похвалить его.
16. Позвольте ребёнку проявлять активность различными способами. Дети обычно учатся делать что-либо методом проб и ошибок. Никогда не критикуйте ребёнка за неудачу, наоборот, посоветуйте ему, что делать, чтобы добиться желаемого результата.
17. Вместо того чтобы говорить ребёнку, как именно выполнить ту или иную задачу, просто предложите ему различные способы выполнения и пусть он выберет сам.
18. Дайте ребёнку возможность показать свои умения и талант окружающим.
19. По мере того, как ребёнок развивается, меняются его интересы и способности. Время от времени обсуждайте с Вашим ребёнком его интересы.
20. Старайтесь не кричать на ребёнка и не ставить его в неловкое положение перед окружающими.

Выводы по 2 главе

В результате проведенного исследования связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений были получены следующие результаты.

По авторской методике А.Н Леонтьева «Горькая конфета», установлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста – у 73%, социальные мотивы находятся на среднем уровне развития. На низком уровне развития социальных мотивов выявлено 17% детей старшего дошкольного возраста. На высоком уровне развития социальных мотивов выявлено только 10% детей.

По методике «Поделись конфетой», выявлено, что большинство детей старшего дошкольного возраста - 67%, имеют средний уровень развития социальных мотивов. Высокий уровень развития социальных мотивов был выявлен у 20% детей. Низкий уровень развития социальных мотивов был установлен у 13% детей старшего дошкольного возраста.

По тест-опроснику родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В., установлено, что тип родительского отношения «Принятие-отвержение» был выявлен у 30% матерей, и у 40% отцов. Тип родительского отношения «Образ социальной желательности поведения» был выявлен у 23% матерей, и у 27% отцов. Тип родительского отношения «Симбиоз» был выявлен у 17% матерей, и у 10% отцов. Тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» был выявлен у 23% матерей, и у 17% отцов. Тип родительского отношения «Маленький неудачник» был выявлен у 7% матерей, и у 3% отцов.

По «Кинетическому рисунку семьи» - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана, выявлено, что у большинства старших дошкольников в семье – у 93%, преобладает положительное отношение ребенка к членам семьи. Также у 80% детей есть не удовлетворенная потребность в контактах с родителями,

хотя при этом у 70% детей на своих рисунках родители отличаются гиперопекой. Также было установлено, что у 60% детей родители авторитарны. При этом 40% детей на своих рисунках отмечают направленность на них конфликтности их родителей, и 37% детей показывают на эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком. Треть детей – 33% отмечают в семейных взаимоотношениях попустительство своих родителей, и 27% детей указывают на эмоционально-отвергающие отношения родителей. Также 23% детей на своих рисунках указали на гипоопеку родителей, 17% детей конфликтны в отношении членов семьи, 7% детей отрицательно относятся к членам семьи, и имеют потребность в избегании контакта с родителями.

Изучение связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений, позволило выявить следующее. При росте принятия-отвержения матерей, социальной желательности матерей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации. При росте положительного отношения ребенка к членам семьи, потребности ребенка в контактах с родителями, гипер и гипоопеки родителей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации. При росте гиперсоциализации матерей, потребности ребенка в избегании контакта с родителями, авторитарности родителей, при конфликтности направленной на ребенка, у детей снижается уровень социальной мотивации.

При росте принятия-отвержения отцов, росте конфликтности направленной на ребенка, росте авторитарности родителей, росте гипоопеки родителей, симбиозе отцов, стиля отношения маленький неудачник у отцов, потребности ребенка в избегании контакта с родителями, эмоционально-отвергающих отношений родителей с ребенком, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации. При росте социальной желательности отцов, положительного отношения ребенка к членам семьи, гиперсоциализации отцов, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного теоретического и эмпирического исследования было установлено, что в настоящее время можно выделить два направления изучения мотивации детей дошкольного возраста, которые могут в какой-то мере объяснить некоторые особенности возрастного развития мотивации дошкольников – это теории процесса и теории содержания. На основе этих теорией в настоящее время строятся и концепции ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Развитие мотивов в контексте старшего дошкольного возраста происходит в игровой деятельности, которая накладывает свою специфику на процесс мотивации. В этом возрасте игровая деятельность является ведущей и определяет все направление развития личности ребенка.

У современных дошкольников мотивы, формируются на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо»). Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Мотивы поведения детей обусловлены, прежде всего, семейным воспитанием.

Специфика родительского отношения заключается в его постоянном изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Тип детско-родительских отношений и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество.

Отечественные исследователи на основе анализа теоретических моделей и собственных исследований выделяют следующие критерии

родительских отношений: «принятие – отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник»

В результате проведенного исследования связи социальных мотивов старших дошкольников с типом детско-родительских отношений было установлено, что при росте принятия-отвержения матерей, социальной желательности матерей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации. При росте положительного отношения ребенка к членам семьи, потребности ребенка в контактах с родителями, гипер и гипоопеки родителей, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации. При росте гиперсоциализации матерей, потребности ребенка в избегании контакта с родителями, авторитарности родителей, при конфликтности направленной на ребенка, у детей снижается уровень социальной мотивации.

При росте принятия-отвержения отцов, росте конфликтности направленной на ребенка, росте авторитарности родителей, росте гипоопеки родителей, симбиозе отцов, стиля отношения маленький неудачник у отцов, потребности ребенка в избегании контакта с родителями, эмоционально-отвергающих отношений родителей с ребенком, у старших дошкольников снижается уровень социальной мотивации. При росте социальной желательности отцов, положительного отношения ребенка к членам семьи, гиперсоциализации отцов, у старших дошкольников усиливается уровень социальной мотивации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. Р. Возрастная психология/ Г. Р.Абрамова. – Екатеринбург: Радуга, 2009. – 516 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания/ Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2008. – 456 с.

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И.Божович. – М.: Академия, 2008. – 205 с.

4. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. /под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежной/. монография. – М.: 1972.-359с.

5. Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития/ Дж.Баттерворт, М.Харрис. – М.: Когито-Центр, 2007. – 500 с.

6. Венгер, Л.А. Психология/ Л.А. Венгер, В.С. Мухина.– М.: Академия, 2008. – 87 с.

7. Воспитание детей в игре / сост. А.К.Бондаренко, А.И. Матусик. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2008. – 230 с.

8. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием /И. А.Васильев, М. Ш. Магомед – Эминов/ текст. – М.: 1991. – 350 с.

9. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека/В. К. Вилюнас/ монография. – М.: 1990. – 135 с.

10. Вилюнас, В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации //А.Н. Леонтьев и современная психология/В. К. Вилюнас/ текст. □ М.: 1983.– 260 с.

11. Выгодский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. /Л.С.Выгодский/ текст. – М.: 1984. 650 с.

12. Гомезо, М.В. Возрастная психология. Личность от молодости до старости/ М.В. Гомезо, В.С.Герасимова, Г.Г. Горелова, Л.М. Орлова. – М.: Академия, 20018. – 520 с.

13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 2008. – 180 с.

14. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте/ Т.Н. Доронова. – М.: НД «Воспитание дошкольника», 2008. – 450 с.

15. Елфимова, Н. В. К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – 21 с.

16. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – М.: Педагогика, 2009. - 336 с.

17. Ильин Е. П. Психология мотивации – СПб, 2000. – 570 с.

18. Ильин Е. П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. — Киев, 1998. – 320 с.

19. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/Е.П. Ильин/ монография. – СПб.: Питер, 2003, – 512 с.

20. Игра и развитие личности дошкольника/ под ред. Г.Г.Кравцова. – М.: Академия, 2009. – 500 с.

21. Игра дошкольника./ Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова и др.; под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 2009. – 410 с.

22. Запорожец, А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста/ А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 2008. - 230 с.

23. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика/ С. А. Козлова, Т.А.Куликова. – М.: Академия. 2009. – 410 с.

24. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология/ И. Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 2009. – 459 с.

25. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2009. – 685 с.

26. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность /А.А. Леонтьев/ монография. – М.: Смысл; 2005. – 352 с.

27. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб.пособие – практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. Заведений [текст] / А.Г.Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 432 с.

28. Марцинковская, Т.Д. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений [текст] /Т.Д. Марцинковская. – М.: 2005. – с.528

29. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. [монография] /А. Маслоу. – СПб., 1997. – 332 с.

30. Маклаков, А.Г. Общая психология [текст] / А.Г.Маклаков. – Изд. Питер, СПб – Москва – Харьков – Минск, 2000 г. – 452 с.

31. Михайленко, Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 2009. № 4. – 15 с.

32. Миллер, С. Психология игры/ С.Миллер. – СПб.: Университетская книга, 2009. – 250 с.

33. Муссен, П. Развитие личности ребенка/ П. Муссен. – М.: Академия, 2009. – 180 с.

34. Мухина, В.С. Детская психология/ В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, 2009. – 480 с.

35. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2010. – 500 с.

36. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана СПб.: Питер, 2010. – 656 с

37. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Академия, 2009. – 850 с.

38. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / *под ред. И. В. Дубровиной*. – М.: Академия, 2008. – 350 с.

39. Развитие общения дошкольников со сверстниками // под редакцией А.Г. Рузской. – М.: Академия, 2009. – 420 с.

40. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти [хрестоматия] /А.А. Реан. 4-е изд., дополненное и переработанное. – СПб.: Питер, 2004. – 455 с.

41. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 690 с.

42. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека/ Е.Е.Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 460с.

43. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир/ Е.В. Субботский.– М.: Педагогика, 2009. – 230 с.

44. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольника – 2-е издание, стереотип/ Г.А.Урунтаева. – М.: Академия, 2008. – 348с.

45. Смирнова, Е.О. Детская психология/ Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2009. – 440 с.

46. Смирнова, Е.О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности.//Дошкольное воспитание. – 2009. – №4. – С.70 -73.

47. Слободчиков, В.И. Психология человека/ В.И. Слободчиков. – М.: Просвещение, 2008. – 230 с.

48. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства/ Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ/ Флинта, 2008. – 280 с.

49. Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 2009. – 325 с.

50. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности [текст] / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, Москва-Харьков-Минск.-2000. – 523 с.

51. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка [монография] / Г.Т.Хоментаускас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

52. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). /И.В. Шаповаленко/ учебник. – М.: 2004. – с.394

53. Шилов И.Ю. Фамилистика (психология и педагогика семьи). [текст]/ И.Ю.Шилов. – СПб.: ООО Издательство Петрополис, 2000. – 416 с.

54. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений [текст]/ Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

55. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. [текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.Юстицкис. – 2-е изд., расшир. и доп. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

56. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: ИПП, 2010. – 413с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин)

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Инструкция.

Отвечая на вопросы методики, выразите свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «Да» или «Нет».

Текст опросника ОРО

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.

12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.

Продолжение приложения А

14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как «губка».
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.

Продолжение приложения А

33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка — эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения своего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка — сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.
54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

Продолжение приложения А

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

- *Принятие / отвержение ребенка:* -3, 5, 6, -8, -10, -12, -14, -15, -16, -18, 20, -23, -24, -26, 27, -29, 37, 38, -39, -40, -42, 43, -44, 45, -46, -47, -49, -51, -52, 53, -55, 56, -60.
- *Кооперация*: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.
- *Симбиоз*: 1, 4, 7, 28, 32,41, 58.
- *Контроль*: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
- *Отношение к неудачам ребенка*: 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

За каждый ответ типа «Да» испытуемый получает 1 балл, а за каждый ответ типа «Нет» – 0 баллов. Если перед номером ответа стоит знак “-”, значит за ответ “Нет” на этот вопрос начисляется один балл, а за ответ “Да” – 0 баллов.

Описание шкал

Принятие / отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

Кооперация. Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

Продолжение приложения А

Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это – своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

Отношение к неудачам ребенка. Эта, шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Интерпретация результатов теста

Шкала **«Принятие / Отвержение»**

Высокие баллы по шкале (от 24 до 33) – говорят о том, что у данного испытуемого имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по шкале (от 0 до 8) – говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка.

Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.

Шкала **«Кооперация»**

Высокие баллы по шкале (6-7 баллов) – являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка,

Продолжение приложения А

высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкие баллы поданной шкале (1-2 балла) – говорят о том, что взрослый по отношению к ребенку ведет себя противоположным образом и не может претендовать на роль хорошего педагога.

Шкала **«Симбиоз»**

Высокие баллы по шкале (6-7 баллов) – достаточны для того, чтобы сделать вывод о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей.

Низкие баллы по шкале (1-2 балла) – являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Шкала **«Контроль»**

Высокие баллы по шкале (6-7 баллов) – говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным, как воспитатель, для детей.

Низкие баллы по шкале (1-2 балла) – напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки, от 3 до 5 баллов.

Шкала **«Отношение к неудачам ребенка»**

Окончание приложения А

Высокие баллы по шкале (6-7 баллов) – являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Низкие баллы по шкале (1-2 балла), напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б.1 - Результаты диагностики испытуемых по выбранным методикам

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Оставили мальчику	3	3,00	3,00	3,00	2	2	0	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Горькая конфета	0	0,00	0,00	0,00	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Баллы за соц. мотивы	3	3,00	3,00	3,00	2	2	1	3	3	5	3	3	3	3	3	0	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Шкала Варга-Столин	гиперсоциализация	гиперсоциализация	симбиоз	симбиоз	симбиоз	симбиоз	гиперсоциализация	гиперсоциализация	симбиоз	кооперация	симбиоз	кооперация	симбиоз	кооперация	Симбиоз	гиперсоциализация	симбиоз	симбиоз	кооперация	симбиоз	симбиоз	симбиоз	принятие	симбиоз	гиперсоциализация	симбиоз	симбиоз	симбиоз	гиперсоциализация	гиперсоциализация
	5	5,00	6,00	6,00	6	6	6	5	5	6	6	5	5	5	6	6	5	5	7	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	6
Проективные методики	1	1,00	1,00	1,00	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
сумма	6	6,00	7,00	7,00	7	7	7	6	6	6	7	5	6	5	7	7	6	6	7	7	7	6	6	7	6	7	6	7	7	7

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Рекомендации

Все дети нуждаются в мотивации, которая помогает им достичь желаемых результатов. Родители являются для своих детей примером для подражания и источником мотивации в достижении желаемого. Если у детей есть мотивация, то они развивают свои способности собственными усилиями. Такие дети испытывают тягу к получению информации, которая поможет им на пути к цели. Кроме того, мотивация поможет детям сосредоточиться на получении новых знаний и умений.

Исследователи выявили шесть механизмов мотивирования — это те способы, с помощью которых можно повысить мотивацию ребёнка к достижению цели в домашних условиях.

Вот эти 6 механизмов:

- Поощрять исследование окружающей среды
- Прививать начальные способности к исследованию, такие как: определение предметов, упорядочение, сортировка, сравнение
- Хвалить ребёнка за совершённые достижения
- Оказывать помощь в развитии и тренировке навыков
- По возможности воздерживаться от наказания и критики за ошибки и плохие результаты
- Стимулировать языковое и символическое общение

Рекомендации родителям по развитию детской мотивации.

1. Обеспечьте ребёнка необходимой стимулирующей обстановкой и множеством разнообразных впечатлений
2. Позвольте ребёнку сделать собственный выбор. Это придаст ему уверенности в себе и создаст мотивацию.
3. Давайте Вашему ребёнку задания, соответствующие его возрасту. Это придаст ему уверенность в выполнении заданий.

Продолжение приложения В

4. Помогайте ребёнку справляться с заданиями. Благодаря Вашей помощи ребёнок сможет дольше оставаться в игре и не отступит перед первыми трудностями.
5. Разделяйте интересы ребёнка. Спрашивайте и говорите с ним о том, что ему интересно. Предлагайте различные задания, выполнение которых способствует его развитию. Успешное выполнение одного задания подталкивает ребёнка к выполнению другого.
6. Помогите ребёнку овладеть базовыми умениями. Покажите ему, что происходит, когда он пользуется приобретёнными умениями, и наоборот.
7. Участвуйте в играх ребёнка, взаимодействуйте с ним. Проводя время с ребёнком, Вы сможете лучше его понять и помочь ему.
8. Награждайте и поощряйте ребёнка за хорошо выполненное задание. Но не используйте награду как способ привлечения к выполнению задания. И никогда не обещайте награду прежде, чем дадите её.
9. Позвольте ребёнку участвовать в семейных дискуссиях и учитывайте его взгляды.
10. В удовлетворении потребностей ребёнка будьте последовательны и устанавливайте определённые ограничения.
11. Дайте ребёнку понять, что все дети разные, и помогите ему осознать свои слабости и развить в себе сильные стороны.
12. Говорите Вашему ребёнку, что Вы верите в его способность выполнить задание. Дайте ему понять, что неудача всего лишь случайность.
13. Хвалите ребёнка всякий раз, когда он старается овладеть новыми умениями. Это заставляет его стараться ещё сильнее. Хвалите ребёнка не только за достижения, но даже за попытки.

Окончание приложения В

14. Помогите ребёнку понять, что достичь успеха нелегко, для этого требуется время и старание.
15. Попросите ребёнка самому оценить, насколько хорошо он выполнил задание. Гораздо полезнее спросить, что ребёнок сам думает о своей работе, чем просто похвалить его.
16. Позвольте ребёнку проявлять активность различными способами. Дети обычно учатся делать что-либо методом проб и ошибок. Никогда не критикуйте ребёнка за неудачу, наоборот, посоветуйте ему, что делать, чтобы добиться желаемого результата.
17. Вместо того чтобы говорить ребёнку, как именно выполнить ту или иную задачу, просто предложите ему различные способы выполнения и пусть он выберет сам.
18. Дайте ребёнку возможность показать свои умения и талант окружающим.
19. По мере того, как ребёнок развивается, меняются его интересы и способности. Время от времени обсуждайте с Вашим ребёнком его интересы.
20. Старайтесь не кричать на ребёнка и не ставить его в неловкое положение перед окружающими.