

## **Мотивация**

В возрасте двух лет у ребенка наступает период интенсивного формирования его мотивационной сферы, которая в значительной мере будет строиться на основе предпосылок, сложившихся в младенчестве. В это время в мотивационной сфере ребенка наблюдается возникновение новообразований различной степени выраженности, характеризующихся новыми свойствами и структурными особенностями. Этому способствуют многие факторы: развитие речи, общение ребенка с взрослыми и сверстниками, включение его в разнообразные виды деятельности.

Структуру мотивации ребенка 2-3 лет обычно характеризуют как достаточно аморфную, так как доступные ребенку мотивы и потребности сменяются друг за другом в относительно случайном порядке. Жизненно важные потребности и капризы еще не дифференцируются и приобретают иногда одинаково высокую значимость для ребенка. Мотивы сменяются во времени, не подчиняясь еще единому сознательно-волевому контролю ребенка. Новые потребности или изменение потребностей ребенка может быть результатом многообразия обстоятельств и событий.

По мнению В.С.Мухиной, поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основной линии. Ребенок может поделиться гостинцем со сверстником и тут же отобрать у него приглянувшуюся игрушку. Другой старается помогать матери убирать комнату, а через пять минут может разбросать свои игрушки. Это происходит потому, что разные мотивы сменяют друг друга и в зависимости от изменения ситуации поведением руководит то один, то другой мотив [В.С.Мухина, 2011].

Примерно к 4 годам соподчиненность потребностей и желаний ребенка приобретает более или менее устойчивые формы. Появляются доминирующие установки: у одних – престижные (эгоистические), у других – альтруистические, у третьих – направленные на достижение успеха. Разнообразные интересы ребенка также начинают приобретать относительную устойчивость. Вследствие этого, как считает Е.П.Ильин, начинает складываться

**индивидуальная мотивационная система** ребенка [Е.П.Ильин, 2000].

**Соподчинение мотивов** является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению ребенка. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом.

Одной из характерных особенностей этого возраста являются возникающие у ребенка после 2 лет негативизм, упрямство, непослушание, строптивость, то есть те симптомы, которые составляют кризис трех лет. Проявление этих реакций можно рассматривать как зарождение потребности в признании, уважении, так как, по выражению Л.С.Выготского: «Ребенок настаивает не по содержанию, а потому, что *он это сказал*». Одно из первых слово «нет» позволяет ребенку выразить свое несогласие, нежелание, дает ему возможность сопротивляться желанию родителей делать все за него, выразить свое право на самостоятельность.

Достаточное удовлетворение **потребности** ребенка **в автономии** на этом этапе делает ребенка уверенным в себе, помогает ему осознать свою значимость для других. Все это способствует формированию у ребенка глобального чувства самоуважения, которое является базовой потребностью каждого человека. Неудовлетворение же данной потребности ребенка приводит к возникновению у него целого ряда негативных тенденций (пассивность, забитость, агрессивность, чувство беспомощности и т.п.).

На третьем году жизни существенно изменяется **потребность** ребенка **в общении**. Во время кризиса перестраивается социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, в первую очередь к родителям. Ребенок постепенно входит в сложный мир людей, как взрослый, так и детский, и пытается отыскать свое место в этом мире. Как отмечает Л.С.Выготский, кризис трех лет протекает в атмосфере перестройки взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей – ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми.

Когда окружающие взрослые относятся к ребенку ласково, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. Именно в таких ситуациях формируется и развивается очень важная **потребность в любви и одобрении**, которая является условием обретения эмоциональной защиты и чувства привязанности к взрослому. В случае неудовлетворения потребности в любви ребенок переживает такие негативные эмоциональные состояния, как соперничество и ревность.

В рамках общения ребенка с взрослыми формируется не менее важная потребность – **признание со стороны взрослого**. Она проявляется в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое – его брату или сверстнику. Ребенок дошкольного возраста стремится к тому, чтобы взрослые им оставались довольны, а если он заслужил порицание, то всегда хочет исправить испортившиеся отношения с взрослым.

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Проявляется она также и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений. В этом случае важно поддержать ребенка. Нельзя говорить ребенку: «Ты не знаешь, как это делать», «У тебя не получится» и т.п. У ребенка может выработаться комплекс неполноценности, затрудняющий общение с другими людьми и создающий тяжелое внутреннее состояние.

Наряду с изменениями, происходящими в отношениях ребенка с взрослыми, на третьем году наблюдается возникновение существенного и довольно постоянного интереса к другим детям, потребности в общении с ними. Постепенно развиваясь и обогащаясь, общение со сверстниками превращается в настоящее социальное взаимодействие, которое приводит к созданию маленьких детских сообществ с собственными законами и правилами

жизни.

Возникнув в процессе общения с взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Эта потребность проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все». Наиболее полно это проявляется в игре.

В дошкольном возрасте можно констатировать постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом на основе данных различных отечественных и зарубежных исследований можно утверждать, что заложенный в этом возрасте опыт во многом предопределяет будущее такого поведения. Согласно теории Д.Макклелланда, **мотив достижения** развивается из растущих ожиданий ребенка. Когда ребенок входит в новую ситуацию достижения какой-либо цели у него нет определенных экспектаций относительно его способности справиться с этой задачей.

Х.Хекхаузен выделил определенные этапы в развитии мотивации достижения у детей – дошкольников. Между 2,5 и 3,5 годами у ребенка впервые начинает проявляться способность выводить самостоятельно достигнутый результат из глобальной атрибуции – собственных возможностей. С этого собственно и начинается развитие мотивации достижения. Следующий шаг – различение трудности задачи и оценка своих возможностей в процессе ее решения. Причем первое время, между 3 и 4 годами, прежде всего, выделяется трудность. Однако 3-4-летние дети еще не усматривают позитивной связи между трудностью задачи и привлекательностью успеха. Очевидно, что одним из главных условий формирования мотива достижения у ребенка является наличие у него способности к оценке собственных возможностей. Примерно в 3-4 года некоторые дошкольники уже способны самостоятельно оценить

некоторые свои возможности и верно предсказать результаты своей деятельности на основе собственного опыта.

### **Игровая деятельность**

В дошкольном детстве ведущим типом деятельности является игра. Игра – это обманчиво простой термин. Она имеет биологическую основу, отчётливо выраженную у молодых животных и человеческих младенцев, но в той или иной форме сопровождает человека на протяжении всей его жизни. У человека игра тесно связана с культурой, что особенно ярко проявляется в ритуализованных формах детских игр, в используемых для игры предметах, а также в таких играх, где успех зависит от удачи и умения.

В психологии существует множество взглядов на игру, существует множество теорий игры. Это теория Ф. Шиллера и Г. Спенсера, известная теория К. Гросса, Р. Холла, К. Бюлера, В. Штерна; своеобразные взгляды на игру развивали Ж. Пиаже, П. Жане. В России теорию игры разрабатывали С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ф.И. Фрадкина. Охватить все эти теории в рамках пособия нет возможности, поэтому мы остановимся на общих моментах, характеризующих игру.

Теоретики, интересовавшиеся биологическими корнями игры, давно утверждали, что она служит инстинктивным средством упражнения таких умений, которые существенны для выживания. Однако игра не просто способ упражнения. Понятие игры скорее относится к определённому качеству поведения, чем к любым частным навыкам.

Дж.Баттерворт и М.Харрис, описывая игру, указывают, что играть можно в одиночку, тренируя индивидуальные навыки, или же в группе, где игра может использоваться для ознакомления с неодушевлёнными предметами или для изучения человеческих взаимоотношений и социальных ролей. Игра может быть спонтанной или подчиняться правилам. Игра противоположна работе: первая мотивирована изнутри, вторая направлена на социально значимые внешние цели [Дж.Баттерворт, М.Харрис, 2000].

Дж.Брунером отмечается, что промышленно развитые общества проводят

достаточно чёткую границу между игрой юных и работой взрослых, тогда как в традиционных обществах игра помогает смоделировать взрослый стиль жизни. Дети играют, например, в охоту, и, по мере их взросления, эти игровые действия постепенно переходят в разряд реальных.

Катерин Гарвин дала такую характеристику игре: ею занимаются ради одного удовольствия; игра не преследует какой-то иной цели, нежели та, которая заложена в ней самой; она начинается по инициативе самих играющих; требует, чтобы играющие были активно вовлечены в неё; связана с другими сторонами жизни, содействуя социальному росту и развитию творческих способностей.

Игра способствует развитию сенсорных способностей и физических навыков, создавая все возможности для того, чтобы ребёнок мог отточить и расширить только что приобретённые им интеллектуальные умения [Г.Крайг, 2001].

Отечественный психолог В.В.Зеньковский в своём анализе игры показал, что всякая игра связана с работой фантазии, так как объект игр, в значительной своей части, соткан воображением. Однако игра требует хоть капли реальности как исходной основы для работы фантазии, ибо дети играют так, как если бы они имели дело с настоящими, а не вымышленными предметами. Без этого преобразования исходной реальной основы с помощью воображения игра невозможна: ребёнок в процессе игры обращается с предметами игры так же, как обращается он с реальными предметами в деловом отношении к ним [В.В.Зеньковский, 1995].

А.Н.Леонтьев, раскрывая психологическую основу игры, писал, что в ранний период жизни ребёнка развитие игры является вторичным, отражённым и зависимым процессом, в то время как, наоборот, формирование предметных действий неигрового типа составляет основную линию развития. Однако при переходе на стадию дошкольного детства отношение игры и тех деятельностей, которые отвечают неигровым мотивам, становится иным – они меняются своими местами. Теперь игра становится ведущим типом деятельности

[А.Н.Леонтьев, 1981].

Причина этого изменения, в результате которого игра из вторичного процесса превращается в ведущий, заключается в том, что предметный мир, осознаваемый ребёнком, всё более расширяется для него. В этот мир входят не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребёнка, с которыми он может действовать, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребёнок ещё не в состоянии фактически действовать, которые для него ещё физически недоступны [А.Н.Леонтьев, 1981].

Поскольку игра – это крупный феномен, включающий в себя широкий спектр повторов и вариаций исследовательского поведения ребёнка, то необходимо выделить виды игры. Этот вопрос рассматривался многими учёными.

По мнению Ш.Бюлер, игра является этапом развития ребёнка, но при этом сама она состоит из ряда последовательных периодов. Пока игра остаётся непосредственной и не включает объектов, имеющих обучающее значение, она исчерпывает всю деятельность ребёнка. На первой стадии развития игра носит чисто функциональный характер, затем следует игры с воображаемыми объектами, познавательные и творческие.

По описанию А.Валлона, *функциональные игры* могут выступать в качестве весьма простых движений, например, ребёнок вытягивает и поднимает руки или ноги, производит шумы и звуки. Здесь легко можно выделить деятельность, направленную на получение определённых эффектов, пока элементарных. В *играх с воображаемыми объектами*, примером которых являются игры в куклы, езда верхом на палке, как на лошади, и т.д., мы находим деятельность, объяснить которую более сложно. Но зато она стоит ближе к некоторым более дифференцированным определениям игры. В *познавательных играх* ребёнок превращается весь в «глаза и уши»: он смотрит, слушает, стремится воспринять и понять. Кажется, что вещи и живые существа, сцены, образы, рассказы, песни захватывают его целиком. В *творческих играх* ему доставляет удовольствие собирать, комбинировать между собой различные

предметы, изменять и переделывать их, создавать из них новые. Творческие игры не подавляют ни воображения, ни возможности познания – и то, и другое часто играет в них важную роль [А.Валлон, 2001].

В современной психологии классификация игр несколько иная. Г.Крайг [Г. Крайг, 2001] приводит такие виды игр, как сенсорные, моторные, игра-возня, языковые, ролевые игры, игры с правилами, игры-соревнования. Все виды игр имеют свои особенности и назначение, но между ними нет явно обозначенных границ – в каждой игровой ситуации они могут накладываться друг на друга.

**Сенсорные игры.** Цель этого вида игры: приобретение сенсорного опыта ради самого этого опыта. Дети без конца могут плескаться водой, греметь посудой, отрывать лепестки у цветов – только ради того, чтобы насладиться новыми звуками, запахами, вкусовыми и тактильными ощущениями. Благодаря сенсорной игре дети узнают о своих физических и чувственных возможностях, а также о свойствах вещей, которые их окружают.

**Моторные игры.** Бег, прыжки, кувырки – это некоторые из множества разновидностей игр с движениями, удовольствие от которых дети получают в силу самой игры. Игра, предполагающая постоянную смену ощущений движения, – одна из первых, которым предаются младенцы. Моторные игры часто иницируются взрослыми и являются для младенцев одной из первых возможностей общения с окружающими. Как правило, дети начинают играть в подобные игры с другими детьми не ранее, чем им исполнится три года.

**Игра-возня.** Родители и педагоги часто пытаются отучить детей от игр, которые превращаются в потасовки и которые малышам очень нравятся. Родители обычно стараются уменьшить детскую агрессивность и не допустить драки между детьми. Но игра-возня – это драка понарошку, а не настоящая драка. Проведённые исследования свидетельствуют о пользе подобных игр для детей. Она не только даёт детям возможность поупражняться и выплеснуть энергию, но и учит сдерживать свои чувства, контролировать импульсивные желания и помогает избавиться от негативных привычек. Более того, дети учатся видеть разницу между настоящим и изображаемым. Мальчики

посвящают игре-возне примерно в три раза больше времени, чем девочки.

**Языковые игры.** Дети любят экспериментировать с ритмичной и мелодичной речью; объединяют слова друг с другом, придавая им новое значение. Основная функция речи – передача наполненных смыслом сообщений – отходит в этой игре на задний план. Детей интересует сама речь; они играют с её звуками, формами и смысловыми оттенками.

Кроме того, игра со словами даёт детям возможность поупражняться в грамматике, которой они в этот период овладевают. Дети используют язык для того, чтобы контролировать свои шаги. Люди, стараясь упорядочить свою жизнь, структурируют её различными обычаями и законами. Старшие дошкольники поступают подобным образом, прибегая к помощи языка, чтобы структурировать свою игру. Они придумывают правила, которым необходимо следовать.

**Ролевые игры.** Один из основных видов игр заключается в разыгрывании различных ролей и ситуаций: девочки играют в дочки-матери, школу; мальчики играют в космонавтов, шоферов и т.д. Такая игра, называемая сюжетно-ролевой, включает в себя не только имитацию чьего-то поведения, но также значительный элемент фантазии и новые способы взаимодействия. С помощью подобных игр дети знакомятся с социальными отношениями, нормами, традициями и другими аспектами культуры.

**Игры с правилами и игры-соревнования.** По мере того как дети становятся старше, их игры начинают проходить по определённым правилам и преследовать какую-то цель. Дети оговаривают очередность действий участников игры, решают, что им можно делать, а что нельзя, и часто устраивают такие игры, в которых есть победители и проигравшие. Подобные игры требуют владения определёнными когнитивными навыками – нужно знать правило, учитывать последствия тех или иных действий, уметь выигрывать и проигрывать – и одновременно способствуют развитию этих навыков.

Дети проводят намного больше времени в непосредственном общении друг с другом, чем со взрослыми. Дети играют со своими братьями, сёстрами,

другими детьми – дома, на улице, в детских садах. По мнению В.С.Мухиной, в игре существует два вида взаимоотношений – игровые и реальные. Игровые отношения – это отношения по сюжету и роли. Реальные отношения – это отношения детей как партнёров, товарищей, выполняющих общее дело.

В игровой деятельности складываются определённые формы общения детей. Игра требует от ребёнка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение [В.С.Мухина, 1997].

В период, когда игра заключается лишь в выполнении самых элементарных действий с игрушками, взаимодействие ребёнка со сверстниками носит кратковременный характер. Содержание игры ещё не даёт оснований для устойчивого общения. Здесь дети могут делиться игрушками, помогать друг другу.

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать в более длительное общение. Этому способствует сама игра. Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребёнок начинает нуждаться в партнёрах, которые играли бы вместе с ним. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи, учатся согласовывать свои действия с действиями другого.

Объединение детей в совместной игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению содержания игр. В игре возникает обмен опытом. Дети перенимают друг у друга имеющиеся знания, обращаются за помощью к взрослым. В результате игры становятся многообразнее. Усложнение содержания игр ведёт не только к увеличению количества участников игры, но и к усложнению реальных взаимоотношений, к необходимости более чёткого согласования действий.

Таким образом, описав только общие черты игры, мы можем сделать следующие выводы.

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, в которой

воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, закреплённый в предметах культуры, а также в социально обусловленных образцах предметных действий и общения.

Игровая деятельность становится ведущей в возрасте от 4 до 6–7 лет. В ней наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребёнка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов (память, внимание) и на умственное развитие ребёнка дошкольного возраста.

Подводя итог основным видам деятельности ребёнка в младенческом и дошкольном возрасте, мы можем заключить, что смена одного вида ведущей деятельности другой знаменует собой переход от одного этапа психического развития к другому и приводит к глубоким качественным изменениям детского сознания. В этих переходах обнаруживается внутренняя логика развития, так как психофизиологические предпосылки перехода к новому виду деятельности подготавливаются на предшествующем возрастном этапе. Вместе с тем, поскольку формирование нового вида деятельности существенным образом зависит от условий жизни и воспитания ребёнка, дети одного и того же возраста, подвергшиеся различным педагогическим воздействиям, могут приобретать неодинаковые психологические особенности.