**Министерство Образования Российской Федерации.**

**Российский Государственный Педагогический Университет имени А.И. Герцена.**

**Тема дипломной работы:**

***Развитие мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.***

**Факультет: коррекционной педагогики**

**Кафедра: олигофренопедадогогики**

**Отделение: специальной психологии**

**Работу выполнила:**

**Студентка 5 курса 11(8) группы**

**Сердюкова Н.В.**

 **Научный руководитель:**

 **Волкова Наталья Викторовна**

**Санкт – Петербург**

**2000г.**

Содержание.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Содержание | стр. 2 |
|  | Введение | стр. 3-7 |
| Глава I | Теоретический анализ проблем мотивации деятельности  | стр. 8-44 |
| 1.1. | Природа мотивации | стр. 8-27 |
| 1.1.1. | Взгляды на мотивацию в зарубежной и отечественной психологии. | стр. 8-14. |
| 1.1.2. | Потребность как один из источников активности. | стр. 15-20 |
| 1.1.3. | Динамическая модель мотива и его функциональная подструктура | стр. |
| 1.2. | Мотивация, как сложная иерархическая психическая система. Модель мотивационной структуры и ее компоненты.  | стр.  |
| 1.3. | Особенности мотивации игровой деятельности ребенка дошкольного возраста.  | стр. |
| 1.4. | Особенности мотивации игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.  | стр. |
|  | Выводы | стр. |
| Глава II. | Анализ результатов экспериментальных исследований мотивации игровой деятельности.  | стр. |
| 2.1. | Экспериментальные исследования мотивации игровой деятельности нормально развивающихся детей.  | стр. |
| 2.1.1. | Цели, задачи исследования.  | стр. |
| 2.1.2. | Характеристика исследуемых детей | стр. |
| 2.1.3. | Методы исследования. | стр. |
| 2.1.4. | Наблюдения исследования. | стр. |
|  | Выводы | стр. |
| 2.3. | Экспериментальное исследование мотивации игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. | стр. |
| 2.3.1. | Цели, задачи исследования. | стр. |
| 2.3.2. | Характеристика исследуемых детей. | стр. |
| 2.3.3. | Наблюдения исследования. Разработка рекомендаций. | стр.. |
|  | Выводы. | стр. |
| Глава III. | Развитие мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. | стр. |
| 3.1.1. | Цели, задачи эксперимента. |  |
| 3.1.2. | Характеристика нормального развития детей, принимающих участие в эксперименте. | стр. |
| 3.1.3. | Характеристика детей, принимающих участие в эксперименте по развитию мотивации игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью  | стр. |
| 3.1.4. | Программа занятий | стр. |
|  | Выводы. | стр. |
|  | Заключение. | стр. |

Введение.

 Слишком много есть в каждом из нас

 Неизвестных, играющих сил…

А. А. Блок

Актуальность проблемы мотивации.

 Проблема мотивации в качестве важнейшего структурного элемента в системе деятельности и поведения – одна из стержневых в психологии. Ее исследование имеет важное значение, как для теории психологии, так и для общественной практики.

 Возрастает значение проблем развития личности, ибо решение стоящих перед обществом задач в значительной мере зависит от личности, ядром которой является ее мотивационная сфера.

 Важность разработки проблемы мотивов для теории психологии связана с тем, что она относится к важнейшему разделу психологической науки – психологии личности, являясь в ней одной из значимых проблем.

 Мотивация, являясь стержнем психологии личности, обуславливает особенности и поведения и деятельности личности. Становится все более очевидной невозможность их рассмотрения без анализа мотивации. Последняя оказывается своеобразным барометром общественных отношений, происходящих в них перемен. Являясь стержнем психологии личности, мотивация задает и направленность, и характер, способности личности, оказывая на них решающее влияние.

 Становление и формирование личности тесно связано с формированием все более устойчивого поведения в положительно мотивированной, вначале лично значимой деятельности. В деятельности человек (ребенок) вступает в систему общественных отношений, начинает функционировать в контакте с другими людьми. Все это непосредственно формирует его личность, занявшую определенное место в системе отношений. В этом вопросе мы опираемся на позицию А. Н. Леонтьева, изложенную в его книге “Деятельность. Сознание. Личность”. Автор считает необходимым изучение личности, связывая с изучением деятельности.

 В дошкольном возрасте, по словам А. Н. Леонтьева, завязываются первые узлы, первые связи и отношения, которые образуют новое высшее единство – единство личности [А. Н. Леонтьев 1948]. Поэтому так важно изучить конкретный путь развития аномального ребенка, чтобы начать формировать его поведение и деятельность в тот период, когда в процессе этого формирования закладывается фундамент личности.

 Подход к изучению игровой деятельности умственно отсталых дошкольников как деятельности целостной ставит проблему исследования роли личностных компонентов в этой деятельности. Одним из таких компонентов являются мотивы. Еще Л. С. Выготский указывал на

необходимость строить рассмотрение проблемы психического развития ребенка на базе изучения динамического единства его мотивационно-

-потребностной сферы, деятельности и поведения [15].

 Проблема мотивов деятельности умственно отсталых дошкольников относится к числу малоразработанных. За последние годы в специальной психологии намечается тенденция по преодоления подхода изучения мотивов как таких образований, которые лишь сопутствуют определенной деятельности или стоят вне ее. С позиций современных воззрений мотивов рассматривается как одно из важнейших структурных образований самой деятельности. Такое понимание мотива весьма плодотворно для дальнейшей разработки одной из важнейших проблем специальной психологии умственно отсталых детей: проблемы своеобразия игровой деятельности детей с нарушенным интеллектом, на это указывали Катаева А. А., Стребелева Е.А. [58]. Ведь измененная мотивационная сфера таких детей обуславливает в свою очередь изменение строения и протекания всей их игровой деятельности. С точки зрения нашего подхода мотивационный компонент игры рассматривается не как сосуществующий с процессом игровой деятельности – он представляется сращенным с игровым процессом, причем мотивационному компоненту принадлежит своеобразная роль регулятора игровой деятельности.

 Объектом исследования являются: мотивационная сфера дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

 Предмет нашего исследования:

особенности мотивации игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

 Цель исследования:

изучение особенностей мотивации и игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

 Реализуются следующие задачи:

1. Теоретический анализ проблем мотивации.
2. Определение методов исследования.
3. Экспериментальное исследование мотивации игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.
4. Разработка рекомендаций.

В работе используются методы:

1. Эксперимент “Волшебная комната”.
2. Методика “Выбор игры”.
3. Наблюдение в ходе игровой деятельности.

 Гипотеза:

 Игровая мотивация у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью не сформирована в достаточной степени, чтобы побуждать ребенка к самостоятельной игровой деятельности.

Глава 1. Теоретический анализ проблем мотивации

деятельности.

* 1. **Природа мотивации.**

**1.1.1. Взгляды на мотивацию в зарубежной и отечественной психологии.**

Мотивационная сфера занимает видное место в структуре личности, выполняя ряд важнейших функций. Поведение и деятельность личности побуждаются, направляются и регулируются мотивацией –иерархизированной совокупностью мотивов, составляющих мотивационную сферу личности. Но важно не только признание этих функций мотивов, что обычно не вызывает возражений и, по существу, общепризнанно (хотя понимание сущности этих функций у разных авторов различно). Не менее важно понимание природы мотивации, ее происхождения.

 Многообразие теоретических и экспериментальных подходов в изучении мотивации порождается, во-первых, различными философскими ориентациями современных психологических школ, во-вторых, противоречивостью и сложностью этого явления. В результате понятие “мотивация” имеет весьма неоднозначный характер и часто обозначает различные по своей природе явления. Разногласие в понимании сущности мотивации исходят из разногласия психологических теорий.

 В зарубежной психологии, мотивация нередко рассматривается в качестве общего термина для обозначения того, что организм действует, детерминирован его собственной природой или внутренней структурой, что существует тенденция всего живого проявлять активность избирательным, организованным путем. Однако в таком общем толковании мотивации много неопределенности, неконкретности, в нем не отражаются даже те функции, которые рассматривались в многочисленных фрейдистских, бихевиористских и других зарубежных теориях.

 Несмотря на неоднозначность определения основных понятий, связанных с учением о побудительных силах, можно выделить несколько типов мотивации, разрабатываемых зарубежными, главным образом, американскими психологами. К первому типу относится мотивация с биоэнергетической основой: “Мотивация инстинкта”, “Мотивация влечения”, “Мотивация драйва”. В качестве ведущего механизма этого типа мотивации выступает физиологический гомеостаз.

 Ко второму типу относится мотивация с психоэнергетической основой: “Мотивация потребностей”, “Мотивация психических и социальных факторов”. Механизмы этого типа мотивации разработаны слабо. Остается не ясным, каким образом мотивация факторов приобретает побудительные, энергетизирующие свойства.

 Во многих теориях, вопросы сознания, личности или не рассматриваются вовсе, или рассматриваются как сопутствующий момент влечений, инстинктов, как, например, феномен сознания. На наш взгляд, без изучения сознания как психологической основы мотивационных механизмов нельзя понять общих закономерностей становления и проявления человеческой мотивации. Отсюда претензии бихевиоризма и психоанализа на создание “Новой психологии”, способной не только объяснить, но и регулировать психологические и даже социальные законы, остаются нереализованными.

 Изучение мотивации в нашей психологической науке идет с позиции принципов диалектико-материалистической детерминации, структурности, системности, единства сознания и деятельности, деятельности и личности. Это более трудный путь исследования, но зато позволяет вскрывать всеобщие связи мотивационных единиц с другими психическими и психофизиологическими явлениями.

 Эти принципы в целом позволяют избежать абсолютизации внутреннего и внешнего в учении о мотивации, понимать мотивацию как проявление природного и социального, индивидуального и общественного. В зарубежных теориях (по крайней мере, в большинстве из них) социальное трактуется только как внешнее по отношению к человеку, что осложняет осмысление влияния социального на личность и ее мотивы. В работах же советских ученых [3, 30, 31, 32, 51, 7, 68, 48, 49], [с. 57-117; с. 35-52; с. 3-17; с. 181-196; с. 132-174;с. 113-128; с. 20; с. 158-170; с. 22-47] подчеркивается, что социальное не просто внешнее для человека, оно тесно связано с внутренним, способно в определенных условиях творить это внутреннее. Известно, что общественные отношения составляют саму структуру личности, образуют ее мотивационное ядро. От социальных условий и отношений социальной среды зависит, как неоднократно подчеркивал Б. Ф. Ломов, то, какие мотивы станут определяющими в мотивационной сфере личности. Следовательно, индивидуальное и социальное – это две формы общественного бытия, это существование “одного в другом”.

 Проблема мотивов прошла длительный путь развития. Рассматривая историю исследований, отметим, что мотивация начала разрабатываться в связи с преодолением концепций “атомизма” ассоционистов. К этому времени (конец 19 – начало 20 в) относится возникновение динамических теорий личности.

 Важным моментом в учении о природе мотива в отечественной психологии является вопрос о его соотношении с личностью, о его месте в структуре личности и деятельности. У Б. Ф. Ломова эти вопросы решаются с позиции системного подхода. Относя мотивы к системообразующим факторам, он подчеркивает, что “мотив является не просто одной из “составляющих” деятельности. Он выступает в качестве компонента сложной системы – мотивационной сферы личности”. [Ломов Б. Ф., 1984]. Накопленный советскими психологами научный материал позволяет вполне определенно утверждать, что мотивации является глубоко личностным образованием [4, 5, 9, 18, 25]; [с. 99-123; с. 59; с. 7-44; с. 131], [с. 29-44 ]. Именно мотивы обеспечивают личности ее активную сущность, способность преобразовывать окружающий мир, не адаптивно к нему относится. В свою очередь, сами личностные образования являются воплощением некоторых характеристик мотивации, например, динамических свойств, устойчивости побуждения, возможности волевого управления импульсивных влечений и пр.

 В советской психологии всегда стоял вопрос о соотношении мотива и деятельности, мотива и ее отельных компонентов. Эти вопросы были предметом внимания и зарубежных исследователей. Но в их теориях мотив или становился над деятельностью, или непосредственно сливался с ней. Примером этого может служить указание на то, что влечение есть мера активности или элемент деятельности.

 Однако, как показывают данные наших психологов, связи мотива и деятельности более сложные и неоднозначные, чем это кажется на первый взгляд. Изучение этих связей в нашей психологии идет на основе принципа единства личности и деятельности, хорошо разработанного такими крупными учеными, как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалёв, Д. Н. Узнадзе, Е. В. Шорохова и другие.[29, 51, 32, 7, 66, 68].

 В соответствии с этим принципом можно сказать, что если мотивы являются выражением сущности личности, неразрывны с ней, личность проявляет себя в активности через мотивы, которые обеспечивают ее взаимодействие с окружающей средой и социальными условиями, то они находятся в единстве с деятельностью личности, ее поведением.

 Проведенные исследования [27, 22, 23, 26, 33, 12], [с. 77-84; с.31-39; с.87-94; с. 35-44; с. 37-45; с. 191-200]показали, что мотивы являются внутренней детерминацией деятельности, ее побудительным компонентом. Деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на мотивы. Об этом точно и ясно сказано у Б. Ф. Ломова: “Соотношение деятельности и мотива как личностного образования не простое и неоднозначное. Тот или иной мотив, возникший у личности и побуждающий ее к определенной деятельности, может этой деятельностью и не исчерпаться; тогда, завершив данную деятельность, личность начинает другую (или же реализует этот мотив в общении). В процессе деятельности мотив может измениться, и точно так же при сохранности мотива может измениться выполняемая деятельность (ее программа, структура, состав действий и т.д.)” [32], с. 312].

 И. В. Имедадзе тоже указывал на полимотивацию деятельности [23, с. 87-94]. По его мнению, полимотивация в психологии понимается по-разному. В одном случае в нее включают систему мотивов, различающихся лишь по широте, обобщенности и значимости. В другом – она образуется из одного смыслообразующего и ряда дополнительных мотивов. [28,29], [с. 362-383]. Эти типы полимотивации по И. В. Имедадзе не согласуются с понятием мотива, если под мотивом понимать потребность или предмет потребности. Известно, что мотив – это системообразующий фактор [28, 61, 49], с. 362-383; с. 102-111; с. 223-264]. Он, следовательно, может побуждать, направлять, организовывать, регулировать, санкционировать и т.д. деятельность. В нем представлены эмоциональные, волевые, когнитивные, ситуационные стороны деятельности и те потребности, которые она удовлетворяет. “Моментом, объединяющим в единообразном поведении эти различные потребности, - замечает И.В. Имедадзе, - предстает мотив как субъективная ценность деятельности, отражающая интегрированное действие всех потребностей”. [23, с. 91]. Мотив не только обосновывает решение, но и действует на всем протяжении деятельности, определяя ее начальный этап – принятие решения и регулирования ее вплоть до завершения.

 Обобщая данные анализа основных направлений в изучении природы мотивации, ее структуры, факторов, необходимо отметить, что мотивационные системы являются продуктом развития всех побудительных сил человека, его деятельности, жизненной практики, социализации и превращения его в личность.

 Мотив есть высшая форма побуждения и регуляции деятельности, взаимодействия человека с окружающей средой.

# 1.1.2. Потребность как один из источников активности.

 Все живые существа способны к самостоятельной силе реагирования, преобразуя или поддерживая жизненно важные связи с окружающим миром, то есть, проявляя активность. Выступая, как всеобщая характеристика живого, в человеческом обществе активность имеет своеобразное проявление и, в силу своей специфичности, получила название “деятельность”.

 Деятельность человека – сложное явление. Результатом человеческой деятельности является определенный продукт. Деятельность личности как динамическая саморазвивающаяся иерархическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образам отношений субъекта в предметной деятельности. Данный образ выступает как осознанная цель деятельности.

 Как подчеркивает А.Н. Леонтьев [29], основной конституирующей характеристикой деятельности является ее предметность. Выражение “беспредметная деятельность” лишено всякого смысла. Деятельность может казаться беспредметной, но научное исследование деятельности необходимо требует открытия ее предмета. При этом предмет выступает двояко: первично – в своем независимом существовании как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которые осуществляются в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может.

 Деятельность – это специфическая форма общественно-исторического бытия людей, состоящая в целенаправленном преобразовании или природной и социальной действительности. Любая деятельность, осуществляемая субъектом, включает в себя цель, средство, процесс преобразования и его результат. При выполнении деятельности существенно меняется и развивается сам ее субъект.

 Что же заставляет человека действовать определенным образом в определенном положении? Источником активности человека, как и любого живого существа, являются его потребности, то есть состояния индивида, выражающие его зависимость от конкретных условий его существования и развития. Любая потребность имеет свой предмет, то есть, она всегда есть осознание нужды в чем-то.

В отличие от представителей животного мира, удовлетворение потребностей, у которых непосредственно связано с той или иной природной вещью как стимулом его активности (пища, нора, индивидуум противоположного пола и пр.), человеческие потребности являются следствием развития производства и культуры. Если потребности животных можно назвать органическими, то человеческие потребности преобразуются в “надорганические”, опосредствованные предметной деятельностью. Даже действия маленького ребенка, который сидит на стульчике за столом, ест ложкой из тарелки, невозможно целиком вывести из одних его собственных потребностей. Ни стол, ни ложка вовсе не нужны для удовлетворения потребности в пище. Но под воздействием воспитания подобные предметы начинают выступать для ребенка как необходимое условие такого удовлетворения. Не сама потребность, как таковая, а общественно принятые способы ее удовлетворения начинают диктовать формы поведения.

 В том, что для удовлетворения своих потребностей человек использует исторически сложившиеся в данном обществе приемы, наиболее ярко проявляется совмещение личного и общественного в потребностях. Это находит выражение также и в том, что для удовлетворения своих узколичных потребностей, например, связанных с потреблением пищи, используются результаты общественного разделения труда (горожане не участвуют в процессе выращивания, сбора урожая, но пользуются сельхозпродуктами в обмен на продукцию своей деятельности). Сочетанием личного и общественного в потребностях можно объяснить тот факт, что большинство потребностей человека тесно связано с потребностями общества, коллектива, группы, к которым он принадлежит. Именно поэтому потребности людей, сознательно объединенных в одну группу, обычно совпадают (в семье, в классе).

 Потребности можно разделить по происхождению и предмету. По своему происхождению потребности могут быть естественными (органическими) и культурными. Естественные потребности связаны с необходимостью сохранения и поддержания жизни человека и его потомства (пища, сон, защита от холода и жары и т.д.). Неудовлетворение естественных потребностей ведет к гибели человека или его вырождению.

 Мы уже отмечали, что в человеческом обществе естественные потребности существенно отличаются от таковых в животном мире. “Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемый с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов”[34], c. 718]. Объекты культурных потребностей включают в себя как предметы, служащие для удовлетворения какой-либо естественной потребности (вилка, тарелка), так предметы, необходимые для общения с другими людьми, для участия в общественной жизни. Неудовлетворение культурных потребностей не ведет к физической гибели человека, но вызывает смерть социальную.

 Культурные потребности существенно различаются по своему соответствию требованиям общества. Включаясь в различные группы, молодежь может испытывать культурные потребности в очень широком диапазоне, начиная от модной одежды и фотографий киногероя и заканчивая интересной, содержательной книгой. Внутренняя субъективная оценка этих потребностей будет зависеть от сложившихся ценностных установок, мировоззрения человека, в то время как внешняя объективная оценка будет определяться соответствием потребностей требованиям того общества, в котором живет человек.

 По характеру предмета потребности могут быть разделены на материальные, связанные с предметами материальной культуры (пища, одежда, жилище, предметы быта и т.д.), и духовные, выявляющие зависимость от продуктов общественного сознания (потребность делиться мыслями и чувствами, получать информацию, слушать музыку, видеть прекрасное и т.п.). Вполне очевидна неразрывная связь всех видов потребностей между собой. Так, естественная по происхождению потребность может быть вместе с тем материальной по предмету, культурной по происхождению – либо материальной, либо духовной по предмету. Удовлетворение духовных потребностей невозможно без удовлетворения материальных.

 Однако сама по себе потребность не порождает сознательной деятельности, а в лучшем случае может стать причиной инстинктивного или импульсивного поведения. Для возникновения целенаправленной деятельности необходимо соотнести потребность с предметом, которым можно удовлетворить данную потребность. Осознанная потребность становиться мотивом поведения. Понятиям мотива и цели принадлежит в психологическом анализе деятельности важное место. Немотивированной деятельности, так же как и нецеленаправленной, просто не может быть. Мотив и цель образуют своего рода вектор деятельности, определяющий ее направление, а также величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении. Этот вектор организует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся, развертывающихся в ходе деятельности.

**1.1.3. Динамическая модель мотива и его функциональная подструктура.**

 Анализ изучения мотивации в зарубежной и советской психологии выявил вполне определенную тенденцию, которая заключается в том, что мотивы не отождествляются с влечениями, потребностями, другими побудителями человеческой активности. Они представляют собой качественно новый уровень побуждения и регуляции поведения и деятельности человека. Мы называем этот уровень личностным, интегральным, системным и целостным.

 Чтобы показать и выразить системность мотива, то есть его многогранность и динамизм, многоуровневость и многомерность, мы построили достаточно простую модель. Она отражает все эти его существенные характеристики, структуру его свойств и функции.

На рисунке №1 дается изображение динамической структуры мотива. В этой модели представлены две подструктуры: подструктура свойств мотива, образующий его ядро, и подструктура функций мотива, в которых проявляются свойства.

Функции или действия мотива включают в себя: побудительную, селективную, когнитивную, целемоделирующую, смыслообразовательную и регулятивную функции.

Поскольку функция есть законченный период действия мотива на поведение и деятельности человека, то это действие можно показать в виде синусоиды (рисунок №2). Она показывает изменчивость функции от min до max и от max до min в первом и во втором полупериоде. Вместе с тем функция изменяется и в виде “вращения”. На рисунке №1 это показано стрелками, что можно понимать как последовательное замещение места одной функции другой. Следовательно, функция как бы вращается по кругу, сменяя действие соседней с ней функции. Отсюда на выходе мотива происходит последовательная смена действия функций личности на ее формы активности. При этом за один период “вращения” функции, ее уровень воздействия успевает меняться по величине и знаку (рисунок №2)

Используя термин “вращения функции”, подчеркиваем, что действие мотива проявляется разносторонне. В один период свойства мотива в мотивации проявляются в виде селективного действия, в другой – в другой когнитивного, в третий – в виде целемоделирующего и т.д.

В модели показаны и свойства мотива: в центре – содержание, в качестве которого выступают потребности, влечения, инстинкты и другие побудители; направленность, понимаемая нами как вектор побудителя; значимость, или личностный смысл побудителя, личностная необходимость в том, что отражается в содержании мотива; динамичность – это сила, напряженность, подвижность, подвижность и устойчивость действия мотива: эмоциональность – наполненность переживанием, чувствами содержания мотива и его значимости; установка как свойство мотива, выражающая готовность к действию и, наконец, волевые свойства, понимаемые как сознательные компоненты мотива поведения и деятельности человека.

Как уже отмечалось, подструктура свойств составляет ядро мотива. Она проявляется в функциональной подструктуре, описанной нами ранее. Все эти свойства не только взаимосвязаны, но и способны последовательно взаимообуславливать друг друга. Более того, мы склонны предполагать, что исходным компонентом в данной структуре является содержание мотива, в качестве которого выступает система потребностей, влечений, других внутренних побудителей человека. Именно содержание задает все другие компоненты ядерной части мотива. На основе содержания формируется вначале направленность как определенная избирательность форм поведения и деятельности, предметов внешней среды, на которые должна быть направлена активность человека. Направленность есть вектор активности, вектор желания, переживания, чувствования, иначе говоря, это есть ориентированность мотива. Направленность определяется содержательными свойствами, и, прежде всего предметами человеческих потребностей.

****

Рис 2

Однако направленность может быть связана не только с потребностью, но и с действием стимулов. В этих случаях направленность может слабо соотносится с личной значимостью, с нуждами и чаяниями человека как личности.

Следовательно, значимость порождается направленностью, которая в свою очередь, способна сама оказывать влияние на повышение мотивационной напряженности, силы мотива. Значимость является носителем личностного смысла, она выражает отношение человека с предметами и явлениями внешнего мира. При этом отношения характеризуется страстностью, устойчивостью, способностью задавать стремления к предметам потребностей. Именно эту особенность отношений нередко используют в качестве критерия удовлетворенности деятельностью [35, 32], c. 89-94; c.62-72].

На базе содержания, направленности, значимости возникают динамические, эмоциональные, установочные и волевые свойства мотива.

Качественные же характеристики эмоций, их специфичность зависят от качества потребностей, мотивов, на основе которых формируется эмоциональные состояния. Знак эмоций, по данным П.В. Симонова [52] и прогнозируется вероятностью удовлетворения потребности и оценкой вероятности, существующий в данный момент.

Важное положение сформулировала Э.А. Голубева [17], c. 16-28] о соотношении природного и социального, организма и личности. По ее мнению, системообразующие признаки: эмоциональность, активность, саморегуляция, побуждение образуют единство таких важных компонентов личности как мотивация, темперамент, способности и характер. В рамках нашего понимания природы мотива данное замечание можно рассматривать как подтверждение правомерности деления мотива на две подструктуры: на ядерную и функциональную. С другой стороны, современное научное представление о зависимости эмоциональности от потребности. Оно было экспериментально подтверждено и в исследованиях М.Н. Валуевой [10], c. 127-131]. Это дает основание более уверенно утверждать, что содержательная сторона ядерной части мотива действительно задает другие мотивационные свойства, а именно, динамические, эмоциональные, установочные, волевые.

На рисунке №1показано, что любое из этих свойств, возникнув, не теряет свои характеристики, не редуцируется и не “переливается” в другое свойство. Оно лишь задает параметры в виде импульса новому свойству и в определенной мере воплощается в него, сохраняя, однако, свои основные черты. Именно поэтому человек при наличии мотива одновременно испытывает потребность в чем-либо, переживает эту нужду как личную необходимость, как значимость. Он ориентирован на предмет потребности с определенной силой, напряженностью и эмоциональной страстностью. У него возникает в результате этих переживаний готовность к действию и поведению (установка), которая по мере осознания того, в чем нуждается человек, порождает способность к волевому усилию, к волевой регуляции мотивированного действия.

Выделение в ядерной части мотива установочных и волевых свойств не означает, что мы осуществляем мотив с установкой и волей. Эти явление имеют свою самостоятельность и определенную “психологическую индивидуальность”. Однако их существенной особенностью является тесная взаимосвязь и взаимообусловленность между собой. Их некоторые стороны и свойства взаимно проникают друг в друга, обеспечивая, таким образом, целостность и необходимое единство регуляционно-побудительных механизмов деятельности.

В учении об установке Д.Н. Узнадзе[61,62] и его учеников А.С. Прангишвили [46], c. 30-44]; Ш.А. Надирашвили [40], c. 32-39], [41]; [42, 44, 66, 47], c. 80-88, c. 130-136, c.345-361, c. 82-105] и другими неоднократно подчеркивалось влияние потребности и мотива на установку, на проявление ее функций в поведении и деятельности. Этот вопрос Д.Н. Узнадзе особенно глубоко и всесторонне рассмотрел в своем анализе процесса мотивации, принятия решения, мотива, как основы волевого действия, соотношения мотивации и установки.

Все эти свойства мотива, выступающие в виде эмоционально-волевой регуляции деятельности, реализуются в практике посредством функций, то есть мотивационных действий. Однако мотивационные функции не прямо воздействуют на поведение, а через программу, через некоторый этап интегрирования (смотри рисунок № 3). В программе накапливаются необходимые данные, параметры, характеристики будущего практического поведения и деятельности. В ней воплощаются регуляторные, побудительные, смысловые, когнитивные, целевые стороны мотива. Накопление этих важных характеристик будущего поведения осуществляется посредством селекции – отбора. Следовательно, мотивационный акт представляет собой взаимодействие многих сторон личности, вовлекающий различные уровни активности человека.

Таким образом, мотив предстает не как неделимое и бесструктурное явление психики, а как сложное многостороннее и многоуровневое, структурное образование, способное побуждать и регулировать деятельность человека на бессознательном и сознательном уровне. Регуляция мотивом отсюда относится высшему уровню, свойственному лишь личности.

1.2.Мотивация как сложная, иерархическая “психическая” система.

Модель мотивационной структуры человека и ее компоненты.

 Модель состоит из двух основных блоков, каждый из которых в свою очередь делится на ряд взаимосвязанных элементов. Первый блок отражает исходную мотивацию, возникающую на уровне организма, второй – личностный уровень мотивации, в основе которого лежит мотив как интегральный, целостный способ побуждения и регуляции деятельности человека. В этих двух блоках представлен процесс мотивации, реализующийся в различных формах активности: на уровне организма в форме инстинкта, эмоции, потребности; на уровне личности – в форме мотива. Мотивация, как процесс побуждения и системы побудителей, в значительной мере зависит от внешней среды, от ее действия на человека.

На рисунке №3 видно, что внешняя среда представляет собой с позиции мотивации совокупность определенных раздражителей воздействующих на человека. В соответствии с учением о функциональных системах [2, 60, 57], c. 15-27, c. 39-48, c. 70-88] к этим раздражителям относятся ключевые, обстановочные и пусковые факторы, на основе воздействия которых и возникают мотивационные возбуждения.

Ключевые раздражители характеризуются своим соответствием потребности, влечению, инстинкту. Это соответствие, как правило, является врожденным. Свойства ключевых раздражителей способны удовлетворять влечения и потребности, вызывая повышенную чувствительность к себе организма, при этом возникает избирательность к этим раздражителям.

Обстановочные раздражители представляют собой условия, при которых происходит удовлетворение потребности. В качестве таких раздражителей может выступать время, конкретная обстановка, в которой человек осуществляет деятельность или реализует акты поведения. Известно, что человек часто привыкает к тем или иным внешним условиям деятельности, возникновение которых вызывает у него к ним определенное мотивационное отношение.

И, наконец, пусковые раздражители являются теми факторами, иначе говоря, “командами”, которые как бы дают разрешение на удовлетворение потребности. Они активизируют аппарат мотивационного возбуждения. Например, прозвенел звонок и начинается невольное оживление аудитории.

Все эти раздражители являются необходимыми условиями для превращения мотивационного возбуждения в действия или деятельность. Они направляют процесс удовлетворения потребностей и влечений. Без них

не могут развертываться последующие явления мотивационного цикла, например, формирования адекватных целей и в целом самого мотива. Структура ключевых, обстановочных и пусковых раздражителей складывается у человека и животного в процессе жизнедеятельности и обучения. Они выражаются в виде приобретенного индивидуального опыта.

Однако же значительная роль в зарождении и становлении мотивации как направленного побуждения к деятельности принадлежит потребностям и влечениям. Именно потребность как источник первоначальной активности человека порождает поиск необходимых раздражителей, особенно ключевых, мобилизуя память и весь приобретенный и врожденный опыт. На базе потребностного состояния и воздействующей внешней среды анализируется акцептор действия, в котором запрограммированы и ключевые раздражители, то есть те свойства внешнего мира, которые способны удовлетворить потребность или влечение, и врожденный и приобретенный опыт. Благодаря акцептору действия становится возможным целенаправленное поведение у человека и животного.

На этом этапе, когда актуализировалась потребность, пришел в действие акцептор, возникло направленное побуждение, детерминированное внешней средой, можно сказать образовалась мотивация первого уровня.

Рис 3

У человека в зависимости от внешней среды и интенсивности потребности этот уровень мотивации может реализоваться в импульсивном поведении. Как известно, такое поведение слабо контролируется сознанием. Оно интенсивно, обладает инстинктивными проявлениями и похоже на аффектную реакцию. Можно сказать, что на этом уровне у человека отсутствует мотив, как наиболее сложное личностное образование. Поведение или действие совершается на базе той мотивации, которая непосредственно возникает из инстинкта, влечения, потребности или эмоции. В сущности, такая мотивация представляет собой мотивационную функцию этих инициаторов. Эта мотивация, говоря словами Б.Ф. Ломова [32, c. 206], диктует людям поведение “с такой же властностью, как и сила тяготения – движения физических тел”. (Б.Ф. Ломов эти слова относил не к мотивации, а к потребности, однако, на наш взгляд, они точно выражают особенность и первичной мотивации).

 Ниже мы рассмотрим особенности исходной (первичной) мотивации, которая присуща не только человеку, но и животным, выделим ее основные виды и отношения с потребностью, влечением, другими элементарными побудителями. А сейчас есть необходимость обратить внимание на важное методологическое положение о единстве внешнего (среды) и внутреннего (мотивации, то есть психического), которое развивается в отечественной психологии.

 Значительное внимание раскрытию сути взаимосвязи внутреннего и внешнего было уделено В.Н. Мясищевым [39], c. 70-78, c.4] и Б.Г. Ананьевым. В.Н. Мясищева к этому побудил тот факт, что в психологии изучение внутреннего длительное время избегалось. Видимо, это явилось следствием неправильного использования идей И.М. Сеченова и И.П. Павлова о высшей нервной деятельности (1974г), [45], c.365]. Верные положения учения о единстве организма и окружающей среды, о внешней обусловленности биологического и психического в действительности, как отмечал В.Н. Мясищев, превратились в физиологизм при изучении тех или иных психических явлений. Более того, во многих случаях попытки проникнуть в сущность внутреннего рассматривались как “душок идеализма”.

 В.Н. Мясищев отвергает такой подход, высказывает мнение о необходимости рассматривать внешнее и внутреннее в единстве. “Внутреннее, - пишет он, - есть перешедшее внутрь или усвоенное внешнее”. Значит и потребность, и мотивация, как и внутренний компонент, есть по существу психическое отражение внешнего воздействия, отражение нужды в необходимых условиях. Таким образом, потребность выражает связь

объективного и субъективного, отражает внутреннее состояние организма и мозга, в которых, в свою очередь, отражается воздействие внешних объективных явлений и предметов. Это отражение не зеркально, а в психологическом понимании отражение преобразовательное, преломленное через внутренние свойства организма, психики, личности. Все действия, вызванные внутренней потребностью, обусловлены связью внешних воздействий с внутренним состоянием.

 Б.Г. Ананьев, определяя потребность как внутреннее требование к определенным условиям внешней среды, тоже стремиться подчеркнуть, что возникновение явления потребности нельзя понимать как явление спонтанное, как явление независящее от внешних условий. Под внутренними требованиями к внешним предметам и условиям, указывает Б.Г. Ананьев, надо понимать психическое отражение этих предметов и условий.

 Мотивация является активным процессом, который идет навстречу воздействиям извне. Она непосредственно противостоит у человека внешнему через его поведение и деятельность.

 Здесь важно заметить, что ни потребность, ни влечение, эмоция, ни мотив прямо не побуждают и не регулируют деятельность. Реализация их происходит через мотивацию, которая является последней инстанцией перед поведением человека и животного. В мотивации происходит согласование внешних воздействий, ключевых, обстановочных, пусковых раздражителей с внутренним состоянием человека, с его потребностями и другими психическими образованиями, что составляет приобретенный и врожденный опыт.

 Мотивация – это целесообразное побуждение. Оно возникает из потребности, влечения, инстинкта, эмоции и даже стимула путем соотнесения внешнего и внутреннего. В ней предвосхищается будущее личности, если идет речь о высшем уровне ее. В этом случае мотивация является предпосылкой и обязательным условием для возникновения волевого поведения.

 Таким образом, мотивация как термин может употребляться в следующих значениях: это внутренняя причина поведения и деятельности, определенная совокупность мотивов и других побудителей активности человека или животного, или просто внутреннее побуждение к поведению или деятельности.

 Итак, мотивация рассматривается в системно-динамической модели как сложная функциональная система, которая характеризуется следующими особенностями: 1) как сложная система, она состоит из компонентов и структур. То есть имеет определенное содержание и внутреннюю организацию; 2) мотивация не является статическим образованием, а имеет процессуальную развертку, функциональную динамику по всему ходу осуществления деятельности – существуют мотивационные циклы, звенья, этапы; 3) мотивация сама является элементом более сложной метосистемы – деятельности, из анализа механизмов которой и можно вывести ее сущность; 4) мотивация – функциональная система, в которой аффективные и когнитивные процессы находятся во внутреннем единстве и во взаимном опосредствовании; 5) мотивация – это “психическая система” [Л.С. Выготский], то есть особый вид психических процессов, регулирующих деятельность.

* 1. **Особенности мотивации игровой деятельности ребенка дошкольного возраста.**

 Потребность в деятельности как своеобразный компонент мотивации наиболее ярко проявляется в таком виде деятельности как игровая. Игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста, оказывая влияние на развитие наглядно-образного мышления ребенка, формирования внутреннего плана действий и произвольности поведения и деятельности и определяя тем самым формирование всех основных психологических новообразований дошкольного возраста [29, c. 54].

Игра содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создаёт зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего типа, указывал Л.С.Выготский [ 14 ] с.15].

Современные исследования игровой деятельности дошкольника подтвердили правильность идей Л.С.Выготского. было установлено, что важнейшие стороны психики, в частности формирование личности ребёнка, развивается преимущественно в игре. Благодаря ей в сознании дошкольника выделяются и осмысливаются социально принятые этические нормы поведения, формируется основной движущий мотив личностного развития-быть как взрослый.

 Основные новообразования развития мотивационно-потребностной сферы определяются эмоционально-действенной ориентировкой ребёнка в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности, выделение основных функций социальной деятельности. Результатом такой ориентировки является формирование у ребёнка новых по содержанию социальных мотивов, важнейшими из которых являются стремление к социально-значимой и социально оцениваемой деятельности, и мотив должен занять новую социальную позицию [7, с. 89]. Происходит изменение психологической формы мотивов, отражающих общую тенденцию развития сознания от досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний к мотивам, имеющим “форму обобщённого намерения, стоящим на грани сознательных” [69], с. 277]. В игре формируется первичное соподчинение мотивов, формируются “волевые мотивы” (Л.С.Выготский) [14]. Л.С.Выготский считал, что сознательный выбор возможен лишь в случае оперирования смыслами, отрыва от наглядной ситуации собственного выполнения действия. Игра, обеспечивающая отрыв смысла от действия, создаёт определённые условия для начала иерархизации мотивов.

 Игра воздействует на поведение дошкольника, в ней создаются оптимальные условия для овладения ребёнком произвольными формами поведения. “Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений [19], с. 101].

 Произвольность поведения, истоки которой лежат в овладении ребёнком произвольными движениями в процессе элементарных игр, продолжает эффективно формироваться в сюжетно-ролевых играх. Магия роли, психологический механизм которой, несомненно, связан с особой мотивацией деятельности, перестраивает поведение ребёнка, он начинает контролировать себя. Следуя роли-образцу, ребёнок подавляет сиюминутные побуждения и желания, подчиняется эталону поведения, который диктуется ролью.

 На протяжении всего дошкольного детства, пока ребёнок растёт и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остаётся наиболее характерным видом его деятельности. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах психологов (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец) [14, 69, 20]. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребёнок берёт на себя роль взрослого и выполняет её в созданной им самим игровой обстановке. Например, играя в школу, изображает учителя, ведущего урок с учениками (сверстниками) в классе (на ковре).

 Сюжетно-ролевая игра формируется в процессе жизни ребёнка, в ходе его общения с окружающими людьми. Как деятельность сюжетно-ролевая игра представляет собой сложное образование, состоящее исследующих структурных компонентов: целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционного, результативного.

 Сюжетно-ролевая игра протекает как осмысленная, целенаправленная деятельность в ходе которой ребёнок ставит и реализует значимую для себя цель (приготовить обед кукле-дочке, вылечить мишку и т. п.). При этом цели не являются постоянными, и по мере роста и развития ребёнка они изменяются, перестают быть подражательными и становятся более глубоко мотивированными.

 Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры - это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребёнком определённых действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) – одно из основных средств реализации сюжета, составляющее операционную сторону игры.

 Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин, животноводческую ферму), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу, полёт на Луну).

 Содержание игры, отмечает Д.Б.Эльконин, [69] - это то, чтовоспроизводится ребёнком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности.

 По содержанию игры детей младшего дошкольного возраста отличаются от игр детей более старшего возраста. Эти отличия связаны с относительной ограниченностью опыта, особенностями развития воображения, мышления, речи. Ребёнок не может представить игру до её начала, не улавливает логическую последовательность между реальными событиями. Поэтому и содержание игр отрывочное, нелогичное. Малыши часто повторяют в игре действия с игрушками, показанные взрослыми и связанные с бытом: покормил мишку-уложил спать; снова покормил-и снова уложил спать. А.П.Усова [64] охарактеризовала такие игры как игры-действия. Причём интерес к действиям часто доминирует, поэтому цель игры ускользает из поля зрения ребёнка. Оля усадила своих дочек за стол, пошла готовить обед, увлеклась действиями с кастрюльками, сковородками, а дочки так и остались не накормленными.

 Однако на границе третьего и четвёртого года жизни игры становятся более содержательными, что связано с расширением представлений детей об окружающем мире. Дошкольники начинают комбинировать разные события, вкючая в игры эпизоды из собственного опыта и из литературных произведений, которые им читали или, что особенно ценно, показывали посредством сюжетно-дидактических игр, иллюстраций в книгах, настольного театра, диафильмов.

 На четвёртом и пятом году жизни в играх детей наблюдается целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. У дошкольников складывается интерес к определённым сюжетам, в которые они играли и раньше (в семью, больницу, строителей, транспорт и др.). Дети живо откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры. Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый вносит что-то своё, индивидуальное. Например, Серёжа, папа которого капитан речного парахода, предлагает “воспитательнице” покатать детей по Москва-реке. Получив согласие, строит из стульев пароход, встречает пассажиров на его борту. В этом возрасте начинаются обобщение и усечение изображаемых в игре ситуаций, которые хорошо освоены ребёнком в реальной жизни и не вызывают у него особого интереса. Так, если малыш, играя в детский сад, долго едят, пьют из чашек, то дети пятого года жизни завершают обед едва поднеся ко рту ложку. Иногда дети ограничиваются символическими действиями: матрос плавает по комнате, которая стала “как будто море”.

 Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания.Появлыются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов родителей и др. В настоящее время распространены игры в путешествия, в том числе и космические: расширилась сфера отображения труда взрослых (обслуживающий труд в банке, на транспорте, служба охраны и правопорядка и др.).

 В старшем и дошкольном возрасте продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий (положил голову на ладошку – уснул) дети активно используют речевые комментарии (“Все как будто поспали – и сразу идём в зал на праздник!”; “Давайте так: мы уже прилетели в Африку!”). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развёртывания содержания игры.

 Таким образом, на протяжении дошкольного детства развитие и усложнение содержания игры осуществляется по следующим направлениям:

* усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связности изображаемого;
* постепенный переход от развёрнутой игровой ситуации к свёрнутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений).

 Разнообразие содержания сюжетно-ролевых игр определяется знанием детьми тех сторон действительности, которые изображаются в игре, созвучностью этих знаний, интересам, чувствам ребёнка, его личному опыту. Наконец, развитие содержания игр зависит от умения ребёнка выделять характерные особенности в деятельности и взаимоотношениях взрослых.

 Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребёнком с помощью роли, которую он берёт. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры.

 Для ребёнка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном перонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребёнком из окружаюей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Подчинение ребёнка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо из играющих от этих правил вызывает протесты у партнёров по игре: «С капитаном нельзя спорить!» или: «Капитаны громко приказывают, а ты просишь матроса помыть палубу!» Таким образом, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребёнок оценивает поведение участников игры, а затем и своё собственное.

 Роль появляется в игре на границе раннего и дошкольного возраста. На третьем году жизни наблюдается эмансипация ребёнка от взрослого. Одновременно у дошкольника растёт стремление действовать самостоятельно, но как взрослый. Тогда, играя, малыш начинает выполнять отдельные действия, характерные для какого-либо взрослого (укладывает куклу спать, как мама), хотя и не называет себя именем взрослого. Это и есть первые начатки роли. К ним следует отнести и ещё один признак: ребёнок «озвучивает» игрушку, говоря от её лица.

 На протяжении дошкольного детства развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит от исполнения ролевых действий к ролям-образам. У младших дошкольников преобладают бытовые действия: варить, купать, мыть, возить и пр. Затем появляются и ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я – мама, я – шофёр, я – врач. Взятая роль придаёт определённую направленность, смысл действиям с предметами: мама выбирает для игры игрушки или предметы, которые необходимы для приготовления обеда, купания ребёнка; врач подбирает для лечениякарандаш – градусник, рвёт бумажки для горчичников, из бутылочки наливает воображаемое лекарство и т. п. Дети предпочитают исполнять роли тех взрослых, деятельность которых требует определённой атрибутики: у мамы – набор предметов быта, у врача – медицинские инструменты, лекарства, у шофёра – транспортное средство. Таким образом, разыгрывая роль, дети младшего дошкольного возраста используют игрушки, реальные предметы (ложка, тазик для купания куклы), а также предметы-заместители (карандаш или палочка становится в игре ножом, ложкой, градусником, шприцем). Ролевое взаимодействие осуществляется посредством предметно-игровых действий: врач лечит больного, измеряя температуру, делая уколы и т. п.

 В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребёнка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4- 5 лет заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребёнок охотно берёт на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница заботится о детях, капитан ведёт корабль, следит, чтобы матросы хорошо работали, чтобы пассажирам было удобно). Ребёнок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов. В этом возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Поскольку у детей формируется избирательное отношение к тем или иным ролям, их распределение до начала игры – процесс довольно эмоциональный. Помощь взрослого необходима.

 В старшем дошкольном возрасте смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребёнок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребёнка. Поэтому следует иметь в виду, что старшие дошкольники неохотно выполняют роли, которые, по их представлениям, не соответствуют их полу. Так, мальчики отказываются исполнять роль воспитателя, заведующей дошкольного учреждения, в игре в школу соглашаются быть только учителем физкультуры. Выполняя роль, ребёнок принимает во внимание нестолько внешнюю логику, последовательность действий (есть свободная полоса на аэродроме, значит, самолёт может приземлиться) сколько смыслов социальных отношений (полоса свободная, но надо запросить диспетчера, чтобы не случилось аварии).

 Основным результатом игры ребёнка является удовлетворённость, радость и удовольствие, полученные от самого процесса игры. Наряду с этим существует и второй, скрытый от ребёнка результат – это обогащение и закрепление представлений детей о жизни, деятельности и отношениях людей, а также формирующиеся товарищеские отношения между детьми, система личностных качеств; разнообразные познавательные интересы и умственные способности.

 Игра с правилами, так же как и сюжетная игра, является элементом детской субкультуры, принадлежностью детской жизни от дошкольного возраста до подросткового.

 Рассматривая игру с правилами как социокультурный феномен, один из видов традиционных игр (т. е. игр, передаваемых из поколения в поколение), исследователи прежде всего отмечают свойственную ей стабильность формы, сохранение базовой структуры при разнообразии вариантов (И.Ивич, 1987; H.Schwartzman, 1978; Play and Culture, 1987) [21, 72, 73]

 По Х.Шварцман [72], игра с правилами относится к разряду активностей, доставляющих удовольствие, т.е. имеет характеристику, объединяющую её с другими видами игр и развлечений. Вместе с тем игре с правилами присущ комплекс отличительных признаков. К ним относятся организованная структура, состязание (наличие двух или более соревнующихся сторон), критерии для определения победителя (выигравшего), договор (соглашение) относительно правил. Все эти признаки выступают в определении Х. Шварцман [72] как рядоположеные, без какой иерархизации.

 Предлагается и более общий критерий для ограничения игры с правилами от других видов активности − наличие формализованных правил. К примеру, И. Ивич (1987) [21], разрабатывая международный проект по сбору и сохранению традиционных игр, подчеркивает, что игра с правилами «характеризуется наличием четкой системы правил, которой подчиняется поведение игроков. Правила носят безличный, договорной или обстоятельный характер для всех участников. Это не исключает различных вариантов игр и модификаций правил, но, как только участники договорились о правилах и варианте игры, они обязаны и соблюдать» [И. Ивич, 1987. С.145] [21].

 По-видимому, если сгруппировать все указываемые исследованиями признаки, игра с правилами наиболее полно может быть определена через две специфические составляющие: формализированные, конвенционные (безличные, договорные, обязательные для всех) правила и состоятельные отношения с установлением первенства (выигрыша) одной из сторон.

 Разработаны различные классификации игр с правилами. Наиболее общую четкую классификацию (по степени и характеру требуемых игрой умений и способностей) приводит Х. Шварцман [72]: 1) игры, основанные на ловкости (физической компетенции); 2) стратегические игры (требующие умственной компетенции играющего).

 При этом Х. Шварцман [72] указывает, что в культуре достаточно редко обнаруживаются эти чистые типы, чаще в конкретной игре смешиваются их элементы, хотя какой-то может быть преобладающим.

 Детские игры могут быть различены по разным основаниям:

##### по их специфическим характеристикам – на сюжетные игры и игры с правилами ( а последние, могут рассматриваться в рамках более детальных классификаций);

##### по форме их организации и мере регламентации взрослым с целью решения воспитательно-образовательных задач – на самостоятельную игровую деятельность детей и дидактическую игру ( со специально вносимым педагогом содержанием).

 Сюжетные игры и игры с правилами различаются типом отношений и характером сочетания интересов играющих. В сюжетной игре (если она протекает как совместная) это отношения дополнительности, сопричастности смыслу действий партнера в каждом очередном шаге игры или же просто независимые действия каждого. В игре с правилами это отношения состязания, связанные с установлением первенства в чем-либо одного из играющих.

 В качестве центральной характеристики можно выделить результат игры – выигрыш. По существу, в нем как в фокусе собираются, с одной стороны, совместность и состязательность (выиграть можно только у других), с другой стороны, совместной и состязательность (выиграть можно только у других), с другой стороны, безличное, обязательное письмо и цикличный характер деятельности (правила уравнивают всех играющих, возобновление циклов открывает для всех перспективу успеха). Именно выигрыш придает этой деятельности игровой характер своей непредсказуемостью, неожиданностью. Наличие выигрыша отличает игру с правилами от простого упражнения, действий с дидактическим материалом (хотя здесь есть и общие черты – получение заранее определенного конечного результата, наличие правил действия с материалом).

 Рассмотрим общую схему процесса развертывания игры с правилами. Первоначально играющие должны занять равные исходные позиции. Это значит справедливо (с равной для всех возможностью) распределить функциональные места в игре (функции с преимущественной активностью, если такие предполагаются, порядок вступления в игру участников и т.п.). Затем должен быть развернут игровой цикл (реализованы конкретные действия, предполагаемые игрой), который завершается определением выигравшего. Далее, для повторения игрового цикла должны быть вновь определенны исходные позиции играющих.

 Все эти моменты предполагают использование правил трех видов. Первые – нормативные правила (или нормативные способы регуляции совместной деятельности, реализующие моральный принцип справедливости), второй – собственно игровые правила (конкретные предписания, определяющие действия участников в каждой игре) и, наконец, критерий или правила установления выигрыша – определение победителя, которые позволяют зафиксировать первенство одного из играющих («кто раньше всех…, тот выигрывает», «кто больше всех…, тот выигрывает» и т.п.). Участники игры должны освоить все эти типы правил для того, чтобы развернуть процесс совместной деятельности.

 Как принято считать, игра с правилами имеет большое значение для физического, сенсорного, умственного развития детей, осуществляющегося за счет содержания, материала, на котором развертывается каждая конкретная игра.

 Однако, специфическое развивающее значение игры с правилами связано прежде всего с ее специфическими характеристиками. Особенно важна игра с правилами для развития у детей нормативной регуляции поведения (именно нормативной регуляции, а не просто произвольного действия). В игре с правилами как кооперативной деятельности, требующей соблюдения правила (нормы), обязательного для всех участников, возникает необходимость во взаимной нормативной регуляции (контроле за выполнением правил) – важной составляющей морально – нравственного развития ребенка (С. Г. Якобсон, 1984; Е. В. Субботинский, 1983; J. Piaget, 1932 и др.) [70, 59, 71,]. В этом виде игры создаются условия и необходимость для освоения и актуализации детьми в самостоятельной деятельности нормативных способов реализации морального принципа справедливости.

 Общая структура игры с правилами способствует возникновению состязательных отношений между детьми, развитию стремления к успеху в достижении определенного результата сопоставлению своих достижений с результатами сверстников, причем, это сопоставление, выделение себя среди других осуществляется ребенком самостоятельно в соответствии с доступными ему критериями. Важным являются также приобретаемый ребенком опыт переживания временной неудачи, пока еще социально не значимой, «безобидной» деятельности, как игра. На значение опыта переживания своего неуспеха, принятия для более устойчивых, упорядоченных реакций ребенка на фрустирующие реакции в дальнейшим указывает на ряд исследователей (см.: Play and Culture, 1987) [73].

 Кроме того, игра с правилами, как и другие виды совместной детской деятельности, оказывают существенное влияние на овладение ребенком различными типичными формами взаимодействия (одновременные и последовательно – поочередные действия с другими, «обмен функционально – распределенными действиями внутри группы и между командами и т.п.), а также на развитие способности к договору, предварительному согласованию предстоящих действий.

 Мы посчитали необходимым дать обзор вопросов, связанных с развитием сюжетно – ролевой игры с правилами у нормально развивающихся детей, поскольку это даст возможность глубже понять особенности формирования мотивации игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью, так как формирование происходит с ориентировкой на развитие мотивации игровой деятельности в норме.

# Глава II Анализ результатов экспериментальных исследований мотивации игровой деятельности.

# 2.3 Методы исследования.

2.3.1. Эксперимент «Волшебная комната»

2.3.2. Методика «Выбор игры».

2.3.3. Наблюдение в ходе игровой деятельности».

2.3.1. Эксперимент «Волшебная комната».

Цель: Исследование взаимоотношений детей 5-7 лет.

1. Выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности.
2. Позволяет построить гипотезу о возможных причинах популярности ребёнка.
3. Позволяет получить уточняющую информацию о эмоционально-личностных предпочтениях ребёнка

Инструкция: «Представь себе, что к тебе прилетел волшебник и пригласил в свой замок. В этом замке есть волшебная комната, в которой собраны все игры, все игрушки, какие только есть на белом свете. Ты можешь прийти в эту комнату и делать в ней всё, что захочешь. Но есть два условия: ты должен пойти туда не один, возьми с собой двоих, кого ты захочешь. И ещё, всё, что вы будете там делать, будешь предлагать ты сам.

Вопросы:

1. Кого ты с собой возьмёшь? (Нужно уточнить, что это за дети, и какого они возраста).
2. Вот теперь вы пришли в волшебную комнату. Что ты предложишь там делать? (Во что и как играть).
3. Хорошо, все поиграли. А потом дети сказали, что им это надоело, и они не будут больше играть. Что ты дальше предложишь?
4. Какие игры ты ещё можешь предложить?
5. Ты предложил, а ребята не хотят так играть. Что ты будешь делать?

Интерпретация:

Инициатива и позиция в общении:

1. Ребёнок легко вносит разнообразные, чёткие по замыслу предложения по совместной игре.

Интерпретация: В реальном игровом взаимодействии ребёнок будет также инициативен. Он принимает на себя главные роли в игре и занимает ведущую, доминирующую позицию в общении. Доминирование может быть положительным и отрицательным. При положительном - ребёнок доброжелательно, конструктивно решает возникающие конфликты, учитывая мнение и желания других. При отрицательном – авторитарность, стремление достичь цели любым способом.

1. Если ребёнок предлагает 1-2 варианта игры, не всегда представляет себе её ход и затрудняется распределить роли.

Интерпретация: В реальной игре эти дети менее активны, они лишь поддерживают её. Вносят предложения и уточнения, связанные с принятой ими ролью. Они выбирают для себя средние по значимости роли. Занимают подчинительную позицию в общении. Не пользуются большой популярностью, но и не оказываются в изоляции.

3.Дети, которые отказываются от проявления инициативы. В лучшем случае предлагают один вариант игры и не могут рассказать о её замысле.

Интерпретация: В реальной игре выступают пассивными участниками. Им достаются второстепенные и малопривлекательные роли. Занимают подчинительную позицию в общении.

Развитие игровых навыков.

1. Ребёнок может предложить несколько вариантов сюжетно-ролевой игры, игр - драматизации или игр с правилами. Может рассказать о ходе игры, её правилах, распределить роли.

Интерпретация: Высокий уровень игровых навыков.

2. Ребёнок может предложить один вариант сюжетно-ролевой игры или игры с правилами, либо только настольно-печатные.

Интерпретация: Средний уровень развития игровых навыков.Предлагались игры разного вида (сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, дидактические, настольно-печатные и др.). Каждый ребёнок выбирал 3 раза.

Инструкция:

1. Вопросы Я предложу несколько игр, а ты выбери одну из них, в которую бы ты хотел сейчас поиграть.
2. Давай вместе с детьми поиграем.
3. Почему ты выбрал эту игру?
4. Во что ты будешь играть со мной потом?
5. С кем из детей ты хочешь поиграть? Почему?

Оценка: Анализ качественный и результаты фиксировались.

# Наблюдение в ходе игровой деятельности.

Цель: Наблюдение за особенностями игровой деятельности во время проведения эксперимента и методики.

В ситуации обследования ребёнку предоставляется возможность выбрать игрушки и действовать с ними. Наблюдение начинается с момента, когда ребёнок подходит к игрушкам. Фиксируется наличие у него эмоциональной реакции на игрушки, интерес к ним, желание поиграть и целенаправленность действий.

Оценивается:

* проявление интереса к игрушкам (эмоциональные реакции и высказывания, просьбы);
* выбор игрушек (отбор тематический, с целью организовать какую-то игру или случайный, с целью набрать игрушек побольше, безотносительно к их назначению);
* стойкость интереса к игрушке (долго ли занимается одной игрушкой,

организует ли с ней действия);

* адекватность использования игрушек (соответствие использования предмета его назначению). Неадекватное использование: рвут, ломают, облизывают, сосут, пытаются взять в рот; нелепые действия с предметами – действия, не диктуемые логикой игры или качеством предмета;
* возможность организации и уровень самостоятельной игры (манипуляция, процессуальная игра, игра с элементами сюжета);
* характер игры (однообразный или нет, наличие творчества);
* поведение во время игровой деятельности (эмоциональные реакции, возможность переключения на другие игры, реакция на участие взрослого).

Исследование интересов ребёнка, его потребностей проводится параллельно с изучением игры. Результаты фиксировались в таблице.

# 2.2 Характеристика исследуемых детей.

 Были исследованы 6 детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 5 до 7 лет в ясли саду №15 Выборгского района.

1. Александр Б.

Дата рождения − 18 ноября 1991 года

Диагноз −317, умственная отсталость в степени дебильности, ОНР−III уровень, обусловленная умственной отсталостью. Один ребенок в семье. Родители в разводе.

1. Александр М.

Дата рождения − 1 июля 1991 года

Диагноз −317, умственная отсталость в степени дебильности, органическое поражение головного мозга эпилептический синдром, ОНР−II степени. Один ребенок в семье. Родители в разводе. Мама злоупотребляет алкогольными напитками, с ребенком не занимается, ребенок предоставлен сам себе.

1. Алексей С.

Дата рождения − 29 июля 1991 года

Диагноз −317, умственная отсталость в степени дебильности, ОНР−III уровень, обусловленная умственной отсталостью. В семье есть еще двое детей: младший брат (с диагнозом задержка психического развития) и старшая сестра. Родители в разводе. В семье с детьми занимаются, заботятся о них

4. Дата рождения − 8 июня 1993 года

Диагноз −317, умственная отсталость в степени дебильности, общее недоразвитие речи II-го уровня. Один ребенок в семье. Семья полная. Родители очень переживают, беспокоятся за ребенка. Все время с ним занимаются. Часто обращаются к разным специалистам за помощью, рекомендациями. Всеми усилиями стараются помочь своему ребенку.

5. Игорь Г.

Дата рождения − 25 марта 1993 года

Диагноз −317?, умственная отсталость в степени дебильности? Этот диагноз неточен, есть предположение, что у ребенка умственная отсталость в степени имбицильности. Диагноз будет уточнятся. ОНР−I-II-го уровня. Один ребенок в семье. Родители в разводе. Бабушка с мамой занимаются воспитанием сына, они очень любят его и заботятся о нем.

6. Сергей К.

Дата рождения − 3 мая 1992 года

Диагноз −317, умственная отсталость в степени дебильности, общее недоразвитие речи III-го уровня, дизартия. Один ребенок в семье. Мама Сережи злоупотребляет алкогоeльными напитками, отец Сережи в настоящее время сидит в тюрьме. Воспитывает, Сережу, бабушка. Она очень о нем заботится. Бабушка создала все условия, которые только можно было, для того, чтобы ребенок ощущал себя комфортно, чувствовал, что он любим. Бабушка водит его в театры, цирк, читает ему книги; занимается с ним.

* 1. **Результаты исследования.**

* 2.4.1. Результаты по проведённому эксперименту «Волшебная комната».

Каждому ребёнку предлагалась инструкция и вопросы. Все дети по-разному реагировали на слова исследователя. Четверо детей из шести согласились идти в замок по приглашению волшебника в удивительную комнату, где собраны все игрушки, какие только есть на белом свете. А два ребёнка из шести отказались идти в эту комнату. Дети объясняли отказ следующим образом.

Алёша С. В волшебную комнату не пойдёт, не хочет, ничего не знает. С собой никого не возьмёт. Можно предположить, что у ребёнка есть трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Требованиям взрослых подчиняется не всегда, не сразу и не полностью. Возможно принятие помощи взрослого. На контакт с экспериментатором идёт охотно, активен, но быстро утомляется, внимание неустойчиво. Общение с экспериментатором и детьми кратковременное. Поговорив недолго с экспериментатором, встаёт, уходит, идёт к детям; смотрит, что они делают, потом быстро заглядывает в игровой уголок, затем подходит к другим детям, где тоже общается недолго. По сравнению с игровой деятельностью рисовать может продолжительное время. Рисует с удовольствием, может сразу нарисовать 2-3 рисунка; рисунки очень хорошие. Возможно, ему нравится рисовать потому, что эта деятельность у него хорошо получается. Некритичное отношение к результатам своей и чужой деятельности других.

Игорь Г. Не говорит, делает своё дело, катает машинку. Мимика, жесты показывают безразличное, безучастное отношение ребёнка к словам экспериментатора; играет сам с собой. Слабо развита моторика общая и мелкая, вследствие этого движения и поза ребёнка скованы, затрудняют выполнение игровых действий с предметами. Действия находятся на уровне манипуляций специфических и неспецифических (переворачивает машинку, стучит ею об пол, бросает её). Этот эксперимент для ребёнка невыполним, из-за возникающих трудностей представить ситуацию появления волшебника, вследствие недостаточности абстрактного мышления, ограниченности воображения, слабой памяти. О чём может свидетельствовать поставленный диагноз 317? умственной отсталости. Вследствие моторной алалии с элементами сенсорной алалии затруднено общение со сверстниками и взрослыми. Большую часть времени находится в одиночестве. Возможно принятие помощи взрослого.

Сергей К. В эту волшебную комнату возьмёт с собой волшебника, так как он красивый, волшебный и ему нравится. Они будут играть в машинки, катать, водить их. Главную роль возьмёт на себя. Если дети не хотят больше играть, то он один будет играть, сам. Предложил, один вариант игры-мозайку, больше никакие, объяснив это тем, что ему не нравится играть в игры; не может рассказать о её замысле. Возможно, это связано с недостаточно сформированными игровыми навыками и отрицательным или безразличным отношением со стороны сверстников. Охотно вступает в контакт с экспериментатором, с удовольствием общается с ним, но есть трудности в общении с детьми (в неумении договориться с ними, не учитывает мнение и желание других детей). Принимает помощь взрослого, слушается его. Играет продолжительное время увлечённо, с интересом.

Саша Б. Возьмёт маму и Алёшу-друга семи лет. В этой комнате они будут играть в машинки, медведи. По просьбе предложить ещё игры он ответил: «Танцевать. Всё уже. Не знаю больше». Не может рассказать о замысле игр, не всегда представляет их ход и затрудняется распределить роли. Возможно, это связано с недостаточно сформированными игровыми навыками. Мало знает игр. Что будет делать в ситуации, когда ребята не хотят играть, он ответил, что будет их гонять, заставлять. Наличие деструктивного способа разрешения конфликтной ситуации - ребёнок уходит от ситуации и агрессивное разрешение её. Трудности в общении с детьми, которые проявляются в неумении договориться с детьми, уступить; не учитывает мнение и желание других детей. Общается с экспериментатором охотно, активен, принимает помощь взрослого. Играет продолжительное время с удовольствием и интересом.

Александр М. В волшебную комнату возьмёт маму и друга семи лет. Будут строить железную дорогу. Больше игр не называл. На контакт с экспериментатором идёт охотно, активен, но быстро устаёт. Испытывает трудности в общении со сверстниками и взрослыми, обусловленные общим недоразвитием речи. Возможно, принятие помощи взрослого, но не всегда выполняет требования взрослого. Игровая деятельность средней продолжительности; процессуальные действия с предметами. Не может ничего рассказать о сюжете, замысле игры, вызывает трудности распределение ролей. Можно предположить, что трудности возникают из-за недостаточно сформированных игровых навыков.

Дима С. Возьмёт с собой только маму, больше никого, там они будут играть в машинки. Говорит очень мало, больше молчит, длительные паузы; быстро утомляется, вял, пассивен. Существуют трудности в общении со взрослыми и детьми. Дима, не включается в коллектив, ни о чём не спрашивает. Больше времени проводит в одиночестве. Возможно, ему трудно общаться со сверстниками и с детьми старше, так как в этой группе он недавно; сад посещает редко из-за частых заболеваний. По возрасту в группе младше всех. Отрыв от родных и привычной обстановки; новая и сложная система отношений, общения; трудности в общении, связанные с общим недоразвитием речи - всё это оказывает отрицательное влияние на внутреннее состояние ребёнка. Общее эмоциональное состояние характеризуется преобладанием отрицательных эмоций, наблюдается усталость, близкая к хроническому переутомлению. Результаты исследования также выявили, что у ребёнка есть потребность в эмоциональном контакте с близким человеком – мамой. Интереса к игре не проявляет, играет из подчинения взрослому и детей; возможно принятие помощи взрослого.

Результаты исследования выявили, что из-за дефектов ощущений, восприятия, недостаточности абстрактного мышления, памяти умственно отсталый ребёнок накапливает чрезвычайно скудный запас представлений.

Анализ исследования также показал, что ребёнок с интеллектуальной недостаточностью испытывает трудности при установлении контактов с другими детьми и окружающими его взрослыми; не включается в коллектив.

# 2.4.2 РЕЗУЛЬТАТЫ, ПОЛУЧЕННЫЕ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ

# МЕТОДИКИ « ВЫБОР ИГРЫ»

 Каждому ребенку предлагалось из перечисленных игр выбрать одну, в

которую бы он хотел поиграть. Названия игр были следующие: «Космонавты», «Мозайка», «Дочки-матери», «Меткий мяч», «Железная дорога», «Лото», «Путешествие», «Собери картинку», «Больница», «Встреча гостей», «Детский сад», «Магазин».

Четверо из шести детей, выслушав экспериментатора, выбрали игры из предложенных и поиграли в них с экспериментатором. Дети были активны, охотно общались с экспериментатором. Игра сопровождалась эмоциональной приподнятостью, интересом к ней; у некоторых детей характер его был неустойчив. Два ребенка не проявили никакого интереса, было безразличное безучастное отношение к словам экспериментатора.

Интерпретация: Низкий уровень развития игровых навыков.

# 2.3.2. Методика «Выбор игры».

**Цель методики:**

1. Выявить основные движущие мотивы ребёнком при выборе игры.

2.Получить уточняющую информацию о предпочтениях ребёнка.

Методика разработана самостоятельно. Ребёнку предлагалось выбрать одну игру из предложенных и поиграть в неё. Игры ребёнку предлагались разные. Знакомые ребёнку и незнакомые, новые и старые.

Сергей К. Первый раз из перечисленных игр он выбрал игру «Путешествие». Он предложил путешествовать на корабле. Сам выбрал себе роль рулевого, объяснив свой выбор тем, что он отдыхает и больше ничего не делает. В эту игру с экспериментатором играл 5 минут, потом сказал, что не хочет нее играть и предложил экспериментатору поиграть в другую игру. Можно предположить, что вследствие ограниченности представлений, недостаточности абстрактного мышления, бедности кругозора эта игра вызвала у него определенные трудности, поэтому он предложил поиграть в другую игру. Вторым его выбором из предложенных игр была игра «Дочки-матери». В эту игру до проведения исследования Сережа играл много раз, он ее хорошо знает. Выбрал себе из игрушек куклу, посадил ее на стул и пошел готовить для нее обед, приготовив обед, он ее покормил и пошел укладывать куклу спать. Играл эмоционально, с интересом. Наблюдалось адекватное использование игрушки (посадил на стул куклу и т.д.). Присутствовало и неадекватное использование игрушки (переворачивал куклу вверх ногами, стучал ею по столу).

В третий раз, когда экспериментатор перечислил названия оставшихся игр, Сережа предложил поиграть в «Детский сад». Он взял на себя роль воспитателя. Имели место элементы сюжета. Очень хорошо отразил в роли воспитателя его функции, некоторые модели поведения (отмечал в журнале, кого нет сегодня в группе; следил за детьми во время обеда, чтобы не разговаривали, а кушали; во время сна, чтобы не шумели). Эта игра ему хорошо знакома, в ней отражается ситуация, приближенная к реальности. Играет в нее продолжительное время; эмоционально, увлеченно, с интересом. Новые игры, незнакомые ему он не выбирал.

Александр Б. в первый раз из предложенных игр выбрал игру «Больница», во второй раз – «Магазин», в третий – «Космонавты». С экспериментатором общался охотно. Играл с удовольствием, был активным; игры носили продолжительный по времени характер. Играл увлеченно, с интересом, так как эти игры ему хорошо известны и связаны с жизненными, реальными ситуациями.

Дима С. Желание играть, наличие интереса не наблюдалось. Выбирает одну и ту же игрушку (машину) и ходит с ней. Все это делается молча и в одиночестве. На предложенный перечень игр никак не прореагировал, полное безразличие и отсутствующий взгляд. Игорь Г. На слова экспериментатора было безразличное отношение.

Александр М. в первый раз выбрал игру «Железная дорога», во второй раз выбрал игру «Больница», в третий раз выбрал «Дочки-матери». Наблюдалась эмоциональная приподнятость, интерес к игре, но характер его неустойчивости проявился в игре «Дочки-матери». Возможно, ребенок устал, т.к. он долго играл в «Железную дорогу». Наблюдалось застревание действий.

Алексей С. В первый раз выбрал тоже «Железную дорогу», второй выбор принадлежал игре «Магазин» и третий выбор игра «Мозаика». На контакт с экспериментатором шел охотно. Интерес проявлялся, но был непродолжительным.

В результате исследования было установлено, что основным содержанием разнообразных детских игр выступают конкретные общественные отношения людей, которых, которые хорошо знакомы детям. Общественное содержание игр отражено в их тематике: дети играют в «Больницу», «Дочки-матери», «Детский сад» и т. д.

В ходе анализа мы увидели бедность, фрагментарность, нечеткость, «обесцвеченность» представлений.

# 2.4.3. Результаты, полученные в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей с интеллектуальной недостаточностью.

Александр Б. В контакт с экспериментатором вступает охотно. Возможно принятие помощи. В деятельности следует ближайшим целям. Отношение к результатам деятельности некритичное. Были просьбы к экспериментатору: «Поиграй со мной», «Давайте еще поиграем», «А когда опять будем играть». В игру может играть долгое время - это зависит от его заинтересованности, вовлеченности в игру. В играх активен, играет с удовольствием. Не может раскрыть замысел, сюжет игры, распределить роли, мало знает игр. Отсюда недостаточность сформированности игровых навыков. Использование игрушек адекватное (машинку катает, из кружки пьет чай). Игры сопровождаются речью. Использует в игре предметы-

заменители, понимает их роль (из кубиков и стульев делает космический корабль, ракету для космонавтов). Играет не из подчинения взрослым и детям.

Игорь Г. Деятельность нецеленаправленная, специфическая и неспецифическая манипуляция предметами, игрушками. Специфические манипуляции возможны при помощи взрослого. Наблюдаются неспецифические (ломает, кусает, бросает). Предметы-заменители в игре не использует. Речью в игре не пользуется. Слабо развита мелкая и общая

 моторика, вследствие чего движения и поза скованы, что затрудняет игровые действия. По продолжительности времени игра кратковременная. В игре пассивен, возбудим, играет из подчинения взрослым. Игровая и предметно-

практическая деятельность не сформирована.

Алексей М. В деятельности проявляется стремление к ближайшей цели, процессуальные действия (строит дорогу, свойственно застревание действия), некритичное отношение к результатам деятельности. Особенности моторики мешают игре, двигательная расторможенность способствует нарушению цепочки действий. Временная продолжительность игры средняя. В игре активен, возбудим, играет с удовольствием. Недостаточно сформированы игровые навыки.

Алексей С. Деятельность малопродолжительна по времени. В деятельности отличается стремление к ближайшей цели, некритичное отношение к результатам деятельности. Моторика осуществлению игровым действиям не мешает. Наличие адекватности использования игрушек. В игре активен играет, с удовольствием.

Дмитрий С. Нарушения мелкой и общей моторики мешают в осуществлении игровых действий. Неадекватные действия с игрушками отсутствуют (игрушки держит в руках, иногда щупает). Организация действий находится на уровне специфических манипуляций. Наличие интереса в игре отсутствует, выбирает одну игрушку (машину) и ходит с ней. Речь отсутствует. В игре пассивен, вял, играет из подчинения взрослых или детей. Общее эмоциональное состояние характеризуется преобладанием отрицательных эмоций.

**Глава III. Развитие мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.**

Весьма важной является проблема развития мотивации игровой деятельности и ее использования в качестве средства коррекционно-воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. В своей экспериментальной работе мы развиваем у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

1. Объективную и субъективную необходимость партнера для достижения общей цели.
2. Положительное отношение к игре в целом и длительное проявление интереса к игре и игрушкам.
3. Потребность в обществе сверстников и общение с ними.
4. Потребность в положительных эмоциях, формирование эмоционального контакта с взрослым, направленности ребенка на сотрудничество с ним.
5. Повышение уровня развития навыков совместной деятельности.

Условие, влияющие на развитие мотивации игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных и игры и действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. Взрослый должен ласково прикоснуться к каждому ребенку, погладить его, взять за руку и т.п. В том случае, когда ребенок положительно настроен на взрослого, признает его авторитет, происходит добровольное принятие позиций взрослого. Взрослый исполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости, дает образец поведения в игре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил. При преодолении детьми затруднений подразумеваем различны е виды помощи, оказываемые ребенку в процессе игры:

* стимулирующая помощь (воздействие взрослого направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений);
* эмоционально – регулирующая помощь (оценочные суждения взрослого, чаще всего одобряющего, подбадривающего характера);
* показ выполнения действий.

 В качестве привлечения игровой деятельности и развития длительного интереса к игре еще использовали:

1. внесение новых игрушек;
2. содержание игр всегда содержит увлекательный сюжет.
3. поощрение, совместные игры детей (награждение детей медальками с изображением игрушек, после нахлждения клада, дети открывают шкатулку в которой находят конфеты);
4. похвала;
5. сюрпризный момент.

Развивая мотивацию игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, мы провели 6 занятий, включающих в себя комплекс психогимнастических игр и упражнений, игры с правилами (дидактические, подвижные и т.д.), объединенных в сюжете.

 При разработке программы занятий учитывались индивидуальные особенности детей с интеллектуальной недостаточностью и своеобразие их игровой деятельности. Поэтому наши занятия не были включены сюжетно – ролевые игры. Только после реализации этой программы занятий, можно вводить занятия включающие в себя сюжетно – ролевые игры.

 Очередность введения игр определялось принципами постепенности и последовательности принятия ребенка норм бесконфликтного общения.

 Принцип постепенности учитывался и при разработки целей занятий:

1. знакомство детей друг с другом и с родителями,
2. эмоциональное вовлечение в занятие,
3. взаимодействие детей друг с другом, со своими родителями и другими родителями,
4. сотрудничество детей со взрослыми, ведущие к деловому общению.

 Занятия с нормально развивающимися детьми проводились совместно с родителями и без их участия. В проводимых нами занятиях принимали участия дети в возрасте от 3 до 4,5 лет детского сада №57 Приморского района.

 Занятия у детей с интеллектуальной недостаточностью проводились без участия родителей, т.к. родители не смогли придти в назначенное им время.

 Мы считаем, то детям с интеллектуальной недостаточностью занятия, где их родители принимают участие, были бы полезными, оказали бы благоприятное воздействие на психическое и физическое развитие ребенка. На этих занятиях родители дарят радость, улыбку ребенку. Возникаю доверительные отношения между детьми и взрослыми. Родители сами учатся общаться и взаимодействовать с ребенком.

3.1. Характеристика нормально развивающихся детей, принимающих участие в эксперименте:

 1.Егор К. Дата рождения 21 июня 1996 года. Одни ребенок в семье. Отец работает начальником АОЗТ «Сигмо». Мама не работает.

 Родители прививают ребенку качества аккуратности, опрятности, стараются развивать ребенка во всех направлениях.

 2.Кристина Ш. Дата рождения 12.01.96 года. Один ребенок в семье. Отец работает инженером, мама домохозяйка. Мама общается с девочкой, как со взрослым ребенком. Дома с ней не играют.

 3.Миша К. Дата рождения 10 октября 1996 года. Папа работал тренером, сейчас оператором на АОЗТ «Выборжец». Мама не работает. Один ребенок в семье. В семье большое значение придается физическому воспитанию, закаливающим процедурам. Ребенка развивают во всех направлениях, с ним часто играют мама и папа.

 4.Настя А. Дата рождения - 9.09.96 года. У Насти молодые родители. Есть брат, ему 7 лет. Мама не работает. Мама, очень беспокоится за детей. Занимается с ними.

 5.Настя Р. Дата рождения – 11.08.96 года. Один ребенок в семье. У нее молодые, энергичные, перспективные родители. Мама, всегда улыбается. Они всесторонне развивают ребенка.

 6.Юля Ф. Дата рождения – 18 Октября 1996 года. Один ребенок в семье. Родилась от немолодых родителей. Родители стараются развивать детей во всех направлениях. С девочкой часто играют и читают ей книги.

3.1.3. Наблюдения в ходе эксперимента за нормально развивающимися детьми

Егор К. – Вначале занятий он со всеми общался и детьми и с родителями. Ему особенно понравилось занятие по нахождению клада. Он нашел клад. В конце этого занятия он заявил: «Это я нашел клад». Он с удовольствием общался с другими детьми и родителями.

Кристина Ш. – Вначале занятий мама Кристины была сдержанна и напряжена, она раньше так не общалась с девочкой. Но видя радость своего ребенка и других детей, поведение других родителей, к концу занятий они вместе смеялись с ребенком и были раскованны. Вначале, Кристина, тоже была немного была немного скована, но уже под конец второго занятия она как бы руководила мамой, а та не могла отказать ребенку, видя радость на ее лице. У Кристины, не было страха и она с удовольствием взаимодействовала с детьми и их родителями.

Миша К. – С первых занятий, у Миши не возникало трудностей в общении с детьми и родителями. Со слов Мамы: «Ребенок пришел домой и рассказывал всем, что у них сегодня был праздник». Эти занятия у Миши вызывали положительные эмоции, он свободно со всеми общался. Всегда сияла улыбка на лице. Эти занятия для него были интересны, он играл с удовольствием и продолжительное время.

Настя А. – Вначале занятий была очень скована, общение с детьми и с родителями было избирательным. В конце занятий она освоилась. Часто смеялась. Стала играть и общаться со всеми с удовольствием.

Настя Р. - На втором занятии немного плакала, т.к. не хотела делить свою маму ни с кем, но Настя А. предложила ей перелезть через свою маму. После этого слез больше не было. Она всегда с охотой общалась и с детьми, и с родителями. Когда меня видела, все время спрашивала, когда мы отправимся в сказку. Эти занятия у нее всегда вызывали улыбку и восторг.

Юля Ф. – Вначале занятий не всегда делала то, что делали другие дети. Если все дети птички, то я буду лисой. Если все дети здороваются с родителями, то она стоит и смотрит на других. На втором занятии расплакалась, что ее мама играет с другими детьми. Но она стояла, никуда не уходила и не убегала. В конце занятий поведение девочки изменилось. Она стала делать то, что делают другие дети. Перестала плакать, что мама играет с другими детьми. Играла с удовольствием, часто с мамой смеялись. Спрашивала меня: «А когда мы еще пойдем в волшебную страну?» Когда мы искали клад, у нее были очень большие глаза. Когда у меня была шкатулка, она сказала: «Это мое».

Вывод: После проведенных нами занятий у детей и родителей исчезли некоторые трудности во взаимодействии с детьми и со взрослыми. Эти занятия были

 Для детей интересны и вызывали только положительные эмоции. Особенно детям понравилось занятия вместе с родителями. Дети ждали все новых и интересных занятий. Дети играли продолжительное время, и все это время игра вызывала у них интерес и улыбку. На занятии по поиску клада у всех детей были удивительно большие глаза, любопытство и желание найти клад.

Заключения.

 В завершение проведенного исследования были получены следующие результаты.

Создание информационно теоретической базы позволила нам выделить следующие положения:

1. только на базе изучения динамического единства мотивационно-потребностной сферы, деятельности и поведения можно строить рассмотрение проблемы психического развития ребенка;
2. в осознанной мотивированной деятельности выражается личность человека и одновременно деятельность формирует его личность;
3. у нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ведущим видом деятельности является игра;
4. мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличается своеобразием протекание и строение всей их игровой деятельности, от мотивации игровой деятельности нормально развивающихся дошкольников.

 При создании нами информационно - теоретической базы было отмечено, что мотивационный аспект игровой деятельности ребенка более достаточно разработан в теоретическом плане, чем в практическом.

 Создание нами информационно - теоретической базы послужило предпосылкой к выявлению особенностей мотивации игровой деятельности нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для определения этих особенностей был разработан инструментарий.

 Апробация предложенной нами инструментария дала результаты в подтверждение выдвинутой нами гипотезы, о том что игровая мотивация с интеллектуальной недостаточностью не сформирована в достаточной степени, чтобы побуждать ребенка к самостоятельной деятельности. Проведенная нами экспериментальная работа позволила установить, что к концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальной недостаточностью игра не достигает подлинного развития и не приобретает классических черт, присущих ей в норме.

 На основе теоретических и экспериментальных изучений, мы разработали программу занятий для развития мотивации игровой деятельности нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Мы хотим отметить что занятия следует проводить целенаправленно и систематически. При участие родителей в занятиях с детьми.

 Исходя из вышеизложенных выводов, можно считать, что поставленные цели и задачи выполнены.

3.2.1 Характеристика детей принимающих участие в эксперименте по развитию мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

 В эксперименте участвовало 4 ребенка с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 5,5 до 7 лет из ясли-сада №15 Выборгского района.

1. Боря С., дата рождения – 27.04.95. Диагноз – 317, умственная отсталость в степени дебильности, ОНР – II степени, обусловленная умственной отсталостью. Семья полная, двое детей, старший брат с диагнозом задержка психического развития. Низкий культурный уровень развития родителей.
2. Дмитрий С., дата рождения – 08.06.93. Диагноз – 317, умственная отсталость в степени дебильности, ОНР – II- го уровня, обусловленная умственной отсталостью. Семья полная, в семье один ребенок. Родители заботятся о здоровье и развитии ребенка. Водят его к различным специалистам.
3. Сева К., дата рождения – 15.09.94. Диагноз – 317, умственная отсталость в степени дебильности, РДА, ОНР – II- го уровня, стертая дизартрия. Родители в разводе. В семье один ребенок. Родители о нем заботятся. Родители образованные материально хорошо обеспеченные.
4. Тимур С., дата рождения – 26.12.93. Диагноз – 317? (315). ОНР – III степени, стертая дизартрия. У Тимура два брата, старший и ровесник. Родители в разводе. Воспитывает мама и бабушка. Они очень любят Тимура.

3.2.2 Результаты экспериментальной работы по развитию мотивации игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Боря С.

 В самом начале первого занятии был настороженным, напряженным до этого он, в основном, играл один. Постепенно эта настороженность исчезла. В самом начале занятий речевых высказываний с его стороны было очень мало. Но хоровод с мячом вызвал у него улыбку на лице больше всего ему понравилось занятие когда они искали клад. Это он сказал после окончания игры. А когда он увидел шкатулку у него были большие глаза и ему хотелось узнать что там лежит. Он спросил: «А что там?».

 На протяжении всех занятий старался выполнить все инструкции взрослого. В конце занятий когда пришла, он спросил: «А во что мы сегодня будем играть?». В конце занятий он стал больше улыбаться и больше высказываться.

 Дима С.

 На протяжении всех занятий он старался выполнять точно все инструкции взрослого, но некоторые трудности в координации движений мешали ему, игры ему нравились, и он не уходил, а продолжал играть. Введение различных сюрпризных моментов привлекало его внимание. Он стал больше улыбаться и чаще говорить. На протяжении всех занятий играл охотно.

 Сева К.

 На первом занятии он представился, пошел сел в углу и мотал головой. Затем ч предложила поводить с нами хоровод. Ему понравилось. Он в игру вступает охотно но непродолжительно. Если взрослый с ним мягок, ласков, то он не отказывается поиграть. Он любит повисеть на взрослом. С проведением каждой игры, его участи становилось более продолжительным. Больше всего ему понравилось водить хороводы и когда мишка его нашел. В начале занятий его нужно было позвать, а конце когда он видел скопление детей, он приходил сам и играл с нами. Стало меньше неадекватных действий в играх с игрушками. Ко всем детям и взрослому относился доброжелательно.

 Тимур С.

 Он очень хорошо выполнял все задания и быстро старался выполнить инструкцию взрослого. Называл взрослого по имени и отчеству в конце занятий. В конце занятий, когда я пришла, он говорил: «Давайте поиграем». Лучше сделал аппликацию цветов в подарок маме, старался, т.к. он любит свою маму. Игра всегда вызывала у него интерес и улыбку. К детям относился доброжелательно.

 Выводы

 В ходе проведения занятий у детей появился интерес к играм и игрушкам. Появилась потребность в объединении в малые группы по 2-3 человека. Если дети раньше, чаще играли по одному и не знали друг друга, то теперь они знают имена друг друга, их любимые игры, игрушки. Дети старались согласовывать действия друг с другом. Стали относиться доброжелательнее друг к другу, не стали драться. Некоторые дети стали обращаться к взрослому по имени и отчеству.

 У детей появилось не только избирательное отношение к игрушкам, но и положительное отношение к игре в целом. Преобладание процессуальных действий сменилось цепочкой игровых действий. Появление у этих детей речевого сопровождения.

 Несмотря на то, что изменение характере игровых действий, наличие частых речевых высказываний, удалось получить не у всех детей, сдвиги произошедшие в игре, благодаря развитию, являются весьма существенными и обнадеживающими.

 Резкое сокращение количества неадекватных действий, появление более длительного интереса к игре, к игрушке, включение в игру собственной речи детей (хотя бы в виде констатации проведенных действий), выполнение действий по подражанию взрослого и четкое следование инструкции взрослого.

Программа занятий.

Занятия 1 – 2.

Цель занятия: знакомство детей в группе друг с другом, вызывать доброжелательное отношение детей друг к другу, создание высокого эмоционального подъема, установление контакта взрослого с детьми, вызвать интерес к игре и игрушкам.

Оборудование: платок, мячик, стулья, медальки с изображением мячика для детей и из родителей.

Ход занятия: Я сегодня к вам пришла не одна, а с мячиком. Достаю из-под платка мячик и говорю детям, что мячик очень добрый и вежливый, что он хочет познакомиться с каждым из вас. Я буду кидать мячик каждому из вас, а вы будете называть своё имя, так как вам больше нравится, как называют дома или как бы вы хотели, чтобы вас называли в группе. Когда все дети представились, предлагаю ребенку бросить мяч или передать любому другому ребенку (по желанию), ласково назвав его по имени. А теперь, у кого в руках оказался мячик, садится в центр на «волшебный стул», остальные говорят о нем добрые, ласковые слова. Можно подойти погладить сидящего. Затем, мячик передается другому ребенку и т. д. Мячик очень устал, давайте его положим на ковер, а вокруг него сделаем круг, возьмемся за руки и поводим хоровод. Сначала в одну сторону, а затем – в другую. Потом идем в середину круга к мячику, присели, все потрогали, опять сделали круг, взялись за руки. Так повторить 2-3 раза. Потом иду к мячику и показываю детям, что он умеет крутиться и предлагаю детям тоже покрутиться. Сначала в одну сторону, а затем – в другую. Потом показываю детям, что мячик умеет прыгать. И предлагаю детям попрыгать как мячики. Затем мы бережно, аккуратно передаём друг другу мячик. После, еще раз беремся за руки и водим хоровод вокруг мячика. В конце занятий я дарю от имени мячика медальки с изображением мячика. Говорю, что мячику пора идти домой, его ждет мама. Мы все машем рукой мячику, прощаемся с ним. Зовем его в гости.

 Это занятие у нормально развивающихся детей проводилось без родителей и с участием родителей. Во втором занятии, с участием родителей, вначале занятия дети и родители здоровались необычным способом: ушками, лобиками, носиками, плечиками, ручками, спинками, ножками.

С детьми с интеллектуальной недостаточностью, второе занятие с участием родителей не проводилось, т.к. родители не смогли придти в назначенное им время.

Занятие 3.

Цель занятия: создание высокого эмоционального подъема, вызвать интерес к игре и игрушке.

Оборудование: мишка средних размеров, длинная веревка, следы, кассета, стулья, бубен, медальки с изображением игрушек.

Ход занятия: Ребята, смотрите, к нам в гости пришел мишка. Он пришел к нам из страны «Игр и игрушек». И он хочет, чтобы мы тоже побывали в ней. Вот эта извивающаяся дорожка приведет нас в страну «Игр и игрушек». На полу лежит веревка, по которой, дети небольшими идут друг за другом (взявшись за руки). Смотрите сколько здесь следов. Идем по следам. Вот мы и попали в эту страну. Здесь все люди здороваются необычным способом (ушками, носиками, плечиками, ручками, спинками, ножками). Когда дети поздоровались, взрослый просит по очереди подержать мишку за лапу. Мишка предлагает потанцевать. Взрослый ставит детей в кружок, берет за одну лапку мишку, другую дает одному из детей и вместе с ними двигается по кругу вправо и влево, выражая радость, веселье и напевая простую детскую мелодию (например, «Веселая дудочка» М. Карасева). После танца мишка говорит, что хочет играть в догонялки. Взрослый побуждает детей убегать от мишки, прятаться, а мишка их догоняет, ищет, радуется, что нашел, обнимает. «Вот мои ребятки!» Взрослый расставляет стулья. Когда поиграли, взрослый говорит, что у мишки есть друзья. Показывает: куклу, собачку, кошку, птичку, мишку, зайчика и дает по игрушке каждому ребенку. И показывает, как играть с ней (например, куклу, мишку, зайку можно укачивать, собачку и кошку гладить, а птичку покормить с ладошки и т.п.)

По сигналу бубна дети должны положить игрушки на стулья и побегать по комнате под звуки бубна. Когда звучание прекратится им надобыстро прибежать к своим стульям и сесть. Чтобы найти свое место, ребенок должен опознать свою игрушку. При необходимости взрослый помогает детям. На память об этой стране медальки с изображением игрушек. Нам пора уходить из страны «Игр и игрушек». Выходим по дорожке.

 Это занятие с детьми с интеллектуальной недостаточностью проводилось с четырьмя детьми и игрушки использовались по количеству детей (кукла, собачка, кошка, птичка). Веревка использовалась не длинная, положенная прямо, а не извиваясь. Вследствие недостаточной скоординированности движений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Занятие 4.

Цель занятия: продолжать вызывать желание играть, получать удовольствие, радость от игры, развивать потребность во взаимодействии детей друг с другом и с родителями.

Оборудование: разрезная картинка с изображением леса две корзинки, вырезанные из бумаги грибы и цветы, кассета, шкатулка, внутри которой лежат конфеты.

Ход занятия: Сегодня мы с вами отправимся в путешествие на поезде, а куда вы сейчас сами узнаете. Взрослый выкладывает на ковер разрезную картинку, на которой изображен лес, дети и родители собирают ее. Сегодня мы отправимся в лес. Но чтобы попасть в этот лес поезд должен останавливаться на слове «стоп», а на слове «вперед» ехать дальше. Затем немного усложняем, на слово «солнце» поезд останавливается, на слово «море», поезд снова едет. Вот мы с вами приехали в лес. Взрослый раскладывает грибы и цветы. Делит детей и родителей на две команды: одна – «солнышко», другая - «облачко». Ставит две корзинки. Команде «солнышко» нужно собрать цветы в корзинку, а команде «облачко» грибы. Хвалим команды за быстро выполненную работу. Включается кассета со щебетанием птиц. «Ребята, вы слышите кто издает этот звук в лесу?». «Правильно, птицы. У каждой птицы есть домик. Сейчас вы будете птичками. По сигналу «птички полетели» - вы летаете и размахиваете крыльями. Как услышите «птички в домики», быстро прилетаете каждый к своей маме».

 Ребята, вы знаете, здесь в лесу зарыт клад. Взрослый заранее прячет клад так, чтобы дети смогли найти. Он выглядит так – это шкатулка желтого цвета с черным узором, прямоугольной формы. Давайте с вами его найдем. Если вы будете недалеко от клада, я буду говорить «тепло», если совсем близко «жарко». Ели вы будете далеко, то буду говорить холодно. При затруднении - помочь детям, чтобы дети обязательно нашли клад. В качестве поощрения в шкатулке – конфеты. Раздаем детям и родителям. Хвалим детей, что они смогли найти клад.

 При проведении этого занятия у детей с интеллектуальной недостаточностью домиками для птичек были не родители а обручи.

Занятие 5.

Цель занятия: Создание высокого эмоционального подъема, учить взаимодействовать детей друг с другом и с родителями, выполнять действия по подражанию.

Оборудование: Лесенка, султанчики, мягкие маленькие мячики, солнышко.

Ход занятия: Ребята, сегодня мы с вами отправляемся в плавание на корабле. Вот эта лесенка приведет нас с вами на корабль. Дети и их родители друг за другом поднимаются на корабль по лесенке. Мы с вами попали на корабль. Давайте мы с вами поздороваемся необычным способом (лобиками, ушками, носиком, щечками, ручками, ножками). Ребята, наш корабль не плывет, т.к. нет ветра. Давайте мы позовем ветер на помощь. Взрослый всем раздает султанчики и все на них дуют, потом все бегут по кругу с султанчиками, создавая ветер. Какие вы молодцы разбудили ветер, что волны пустились в пляс. Все берутся за руки (покачивая влево, вправо, размахивая руками вперед, назад, вверх, вниз; затем волны бегут вперед, потом назад, побежали по кругу.) изображая танец волн. Потом пошел разноцветный дождь. Взрослые кидали мячики, а дети пытались убежать, чтобы на них не попали капли дождя. А потом, все ловили капли дождя. Когда дождь закончился все дети и родители от радости улыбались, строили рожицы в отражение воды и друг другу. После дождя выглянуло солнышко. Оно делало нам разные движения, а мы только за ним повторяли.

 Мы так заигрались, что не заметили, как наш кораблик приплыл туда, откуда мы отплывали. Давайте, спустимся с кораблика по лесенке, по которой поднимались.

 Это занятие с нормально развивающимися детьми проводилось совместно с родителями.

Занятие 6.

Цель занятия: Продолжать учить взаимодействовать друг с другом, получая от этого радость и удовольствие. Включение элементов делового общения.

Оборудование: Длинная веревка, цветы желтого и красного цвета, вырезанные из бумаги, две корзинки.

Ход занятия: Сегодня мы с вами отправимся на прогулку на поляну. Вот эта дорожка нас с вами приведет на поляну (цветы уже разложены на полянке). Дети идут друг за другом по дорожке. Вот мы попали на полянку. Ребята, смотрите, что тут есть на поляне – цветы. А какого они цвета? Желтого и красного. Взрослый делит детей на команды. Команде «Ромашка» нужно собрать желтые цветы в корзинку, а команде «Роза» красные. Когда дети собрали цветы, каждый ребенок объявит себя цветком и находит себе другой цветок для букета, объясняя свой выбор. Затем все «букетики» объединяются в хоровод цветов.

Затем дети выполняют аппликацию на тему: «Цветы в подарок маме».

# Литература.

[1] Аллахвердова О.В. Исследование мотивационных компонентов совместной деятельности: Автореферат. – Л., −1981.

1. Анохин П.К. узловые вопросы теории функциональной системы. −М.: Наука, 1980.
2. Анцыферова Л.И. Принципы связи психики и деятельности и методология психологии. −М., 1969.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. − М.: Мысль, 1976.
4. М. В., Асмолов А.Г. Личность как предмет психологических исследований. – М.: Издательство МГУ, 1984.
5. Бирюкова М.В. Роль игры в воспитании детей – имбецылов дошкольного возраста. −Дефектология, 1971, №3.
6. Бодалёв А.А. Восприятие и понятие человеком. −М.: Издательство МГУ, 1982. − 200с.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
8. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка //Изучение мотивации поведения детей и подростков. −М., 1972.
9. Валуева М.Н. Психофизиологическое исследование одной сферы ребёнка //Вопросы психологии. −1970.
10. Венгер Л.А. Сюжетно – ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978. С. 32-36.
11. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации //А.Н. Леонтьев и современная психология. −М., 1983.
12. Выготская Г. Л., Соколова Н. Д. Об игровых действиях умственно отсталых детей дошкольного возраста. – Дефектология, 1972 №5, с. 150
13. Выгодский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка – Вопросы психологии, 1966.
14. Выгодский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. Том 5. Основы дефектологии. −М., 1983.
15. Гаврилушина О.И., Соколова Н.Д. Влияние направленного обучения игре на возникновение предметного рисунка у умственно отсталых детей дошкольного возраста. − В книге: Тезисы докладов IV Всесоюзных педагогических чтений. −М., 1976.
16. Голубева Э.А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий //Вопросы психологии. −1983.
17. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность. −М., 1976.
18. Запорожец А.В. Изменение моторики ребёнка − дошкольника в зависимости от условий и мотивов деятельности. −Известия АПН РСФСР, 1984.
19. Запарожец А.В., Маркова Т.А. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. Сборник научных трудов. – НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978.
20. Ивич И. Международный проект по традиционным детским играм //Перспективы: вопросы образования. 1987. №4. С. 139-150.
21. Имедадзе И.В. Полимотивация и принципы соответствия мотива и деятельности // Проблема формирования социальных потребностей. −Тбилиси, 1981.
22. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения //Вопросы психологии. − 1984.
23. Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словестной инструкции. − Дефектология, 1976, №1.
24. Ковалёв В.И. К проблеме мотивов //Психологический журнал. −1981.
25. Ковалёв В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и её динамика в процессе профессиональной деятельной подготовки //Психологический журнал. − 1982.
26. Кулюткин Е.Н. ,Сухобская Г.С. Мотивация позновательной деятельности. − Л. 1972.
27. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности //Психология. − М., 1962.
28. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. − М., 1972
29. Ломов Б.Ф. Проблема биологического и социального в психологии //Биологическое и социальное в развитии человека. − М., 1977.
30. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений //Психологический журнал. −1981
31. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. − М.: Наука, 1984. − 446 с.
32. Макова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. − М., 1983.
33. Маркс К. и Энгельс Ф. Из экономических рукописей. − 1857-1882 гг.
34. Мильман В.Э. Динамическая структура Мотива, цели и плана // IX Всесоюзный симпозиум по кибернетике: Целеполагание и модели поведения. −М., 1981.
35. Мильман В.Э. Рабочая мотивация и удовлетворение трудом // Психологический журнал. − 1985.
36. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. − М., 1997.
37. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. − 2-е издание. − Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 176 с.
38. Мясищев В.Н. Проблемы потребностей в системе психологии // Учебные записки ЛГУ. − 1957.
39. Надирашвили Ш.А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопросы психологии. − 1978.
40. Надирашвили Ш.А. Установки и деятельность. − Тбилиси: Мецниереба, 1987.
41. Натадзе Р.Г. Восприятие и установка // Познавательные процессы: ощущение, восприятие. −М.: Педагогика, 1982.
42. Новикова Л.И. Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации. Автореферат −М.: 1985.
43. Норакидзе В.Г. Свойства личности и фиксированная установка // Вопросы психологии. − 1983. −№5.
44. Павлов И.П. Избранные труды. −М.: АПН РСФСР, 1951.
45. Прангишвили А.С. Психологические очерки. – Тбилиси, 1975.
46. Прангишвили А.С., Грсания Е.А. О некоторых интерпретациях «Эффекта Узнадзе» в современной когнитивной психологии // Психологический журнал. − 1980.
47. Равич-Щербо И.В. Возможный экспериментальный подход к изучению биологическое и социальное в человеке // Биологическое и социальное развитие человека. −М.: Наука , 1977.
48. Равич-Щербо И.В. Метод близнецов в психологии и психофункциологии человека. −М., 1978.
49. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Под редакцией А.Г. Рузской. – М., 1989.
50. Рубинский С.Л. Принципы и пути развития психологии. −М., 1959.
51. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. −М., 1981.
52. Сергеев К.К. Общая психология как точная наука. Херсон. − 1995.
53. Соколова Н.Д. Обучение сюжетно – ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. − С.-Пб.: ЛОУУ, 1996. −95с.
54. Соколова Н.Д. Особенности игровых действий умственно отсталых детей. − Дефектология, 197, №2.
55. Соколова Н.Д. Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. −М., 1973.
56. Стребелева Е.А., Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. −М. − Издательская фирма «Бук − мастер», 1993 − 191с.
57. Стребелева Е.А., Катаева А.А. Дошкольная олигофенопедагогика. −М.: Просвещение, 1988.
58. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольников // Вопросы психологии. − 1983. №4. С. 29-38.
59. Судаков К.В. Биологические мотивации. −М., 1971.
60. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки // Экспериментальные основы установки. − Тбилиси, 1961.
61. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. −М.: Наука, 1966.
62. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. Хрестоматия. − 2-е издание, стереотип. −М.: Издательский центр «Академия», 1998. − 348с.
63. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. −М., 1976.
64. Цикото Г.В. Роль игры в развитии наглядно − образного мышления умственно отсталых дошкольников, − Специальная школа, 1968.
65. Чхартшвили Ш.Н. Установка и мышление // Психологические исследования / Под ред. А.С. Праганшивили. −Тбилиси, 1973.
66. Швырков В.Б. На пути к психофизиологической теории поведения // Психологический журнал. − 1982.
67. Шорохова Е.В. Принципы детерминизма в психологии, −М., 1969.
68. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
69. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического характера развития детей. −М., 1984.
70. Ивич И. Международный проект по традиционным детским играм //Перспективы: вопросы образования. 1987. №4. С. 139-150.

[72] Schwartzman H.B. Transformations: The anthropology of children’s play. N.Y.; L., 1978.

[73] Play and culture / Ed. E. Balke. Oslo, 1987.

[74] Piaget J. Le jujement moral chez l’enfant. Paris, 1932.