На тему: Структура мотивов социального поведения детей дошкольного возраста

**Оглавление**

Введение

Глава 1. Личностные особенности дошкольников

.1 Общая характеристика ситуации психологического развития детей дошкольного возраста

.2 Структура личности дошкольника. Основные личностные новообразования дошкольного возраста

.3 Мотивы социального поведения, их особенности

Глава 2. Структура мотивов социального поведения детей дошкольного возраста

.1 Организация и методы исследования

.2 Полученные результаты и их анализ

Заключение

Список литературы

**Введение**

Данная работа посвящена исследованию структуры мотивов социального поведения дошкольников.

Многоплановое психологическое исследование этой проблемы в отечественной психологии представляет определенный интерес. Актуальным является изучение социальной ситуации развития специфической для каждого возраста. Она характеризуется тем, что прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые, приводящие к переосмысливанию отношений с людьми и собственного поведения. До сих пор, однако, мало внимания уделялось изучению структуры мотивов социального поведения у детей.

Теоретической основой работы послужили исследования как отечественных, так и зарубежных психологов. В рамках отечественной психологии в первую очередь рассматривались работы таких ученых, как Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, П.М. Якобсон. Из зарубежных, рассматривались работы таких ученых как: В. Макдугалл, Б. Рассел.

Цель исследования - изучить структуру мотивов социального поведения дошкольников.

Задачи исследования:

. Проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования.

. Выявить основные личностные новообразования у детей дошкольного возраста.

. Изучить мотивы социального поведения дошкольников.

Исследование проводилось на базе детского сада № 27 города Выкса Нижегородской области.

Предмет исследования - мотивы социального поведения детей дошкольного возраста.

Объект исследования - в исследование принимали участие три группы детей. Первая группа - дети младшего дошкольного возраста - 4-5 лет, 12 человек. Вторая группа - дети младшего и старшего дошкольного возраста - 4-5 и 5-6 лет, 16 человек. Третья группа - дети младшего и старшего дошкольного возраста - 4-5 лет, 14 человек.

Общая гипотеза: мотивы достижения успехов, избежания неудач, аффилиации, оказания помощи людям и власти отличаются у детей дошкольного возраста в зависимости от пола и ряда других факторов (частные гипотезы исследования, касающиеся особенностей разных мотивов социального поведения, сформулированы в начале экспериментальной главы).

В исследовании использовались три группы методик: первая группа направлена на изучение, структуры мотивации социального поведения детей младшего дошкольного возраста. Вторая группа направлена на изучение, структуры мотивации, достижения успехов детей старшего дошкольного возраста. Третья группа направлена на изучение индивидуальных различий в мотивации власти у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость данной работы определяется тем, что полученные результаты могут быть полезны в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста.

**Глава 1. Личностные особенности дошкольников**

**.1 Общая характеристика ситуации психологического развития детей дошкольного возраста**

Дошкольный возраст настолько насыщен событиями и значимыми изменениями в психике ребенка, что весь период подразделяют на младший дошкольный возраст - 3-5 лет и старший дошкольный - 5-7 лет. К началу каждого возрастного периода складывается своеобразные, исключительные, единственные и неповторимые отношения между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Эти отношения называются социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, строго закономерно определяет весь образ жизни ребенка или его социальное бытие. Среда с точки зрения развития становится для ребенка совершенно иной с той минуты, когда он переходит от одного возраста к другому.

Ребенок-часть социальной ситуации. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку передается через его переживания и деятельность. Существенна не сама по себе ситуация, а то, как ребенок ее переживает. В одной и той же семье, в одной и той же ситуации мы встречаем у разных детей разные особенности развития, поскольку одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми. [29, с. 39]

Движущими силами развития психики дошкольника являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда его потребностей. Важнейшие из них: потребность в общение, с помощью которой усваивается социальный опыт; потребность во внешних впечатлениях, в результате чего происходит развития познавательных способностей, а также потребность в движениях, приводящая к овладению целой системой разнообразных навыков и умений. Развитие ведущих социальных потребностей в дошкольном возрасте характеризуется тем, что каждая из них приобретает самостоятельное значение.

Потребность в общении со взрослыми и сверстниками определяет становление личности ребенка. Общение со взрослыми развертывается на основе увеличивающейся самостоятельности дошкольника, расширения его знакомства с окружающей действительностью. В этом возрасте ведущим средством общения становится речь. Младшие дошкольники задают тысячи вопросов. Они хотят выяснить, куда уходит ночь, из чего сделаны звезды, почему корова мычит. Выслушивая ответы, ребенок требует, чтобы взрослый всерьез относился к нему как к товарищу, партнеру. Такое сотрудничество получило название познавательного общения. Если ребенок не встречает такого отношения, у него возникают негативизм и упрямство. В дошкольном возрасте возникает и другая форма общения - личностная, характеризующаяся тем, что ребенок активно стремится к обсуждению со взрослым поведения и поступков других людей и своих собственных с точки зрения нравственных норм. Но, для бесед на эти темы требуется более высокий уровень развития интеллекта. Ради этой формы общения он отказывается от партнерства и становится в позицию ученика, а взрослому отводит роль учителя. Личностное общение наиболее эффективно подготавливает ребенка к обучению в школе, где ему придется слушать взрослого, чутко впитывая все то, что будет говорить учитель.[10]

Существенную роль в формировании личности ребенка играет потребность в общении со сверстниками, в кругу которых он находится с первых лет жизни. Поэтому очень важно, чтобы малыш с самого начала пребывания в дошкольном учреждении приобретал положительный опыт сотрудничества. Взаимопонимание между детьми возникает в основном на основе их действия с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту дети уже осваивают следующие формы сотрудничества: чередуют и согласовывают действия; совместно выполняют одну операцию; контролируют действия партнера, исправляют его ошибки; помогают партнеру, выполняют часть его работы; принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки. В процессе совместной деятельности они приобретают опыт руководства другими детьми, а также опыт подчинения. Стремление к руководству у дошкольника определяется эмоциональным отношением к самой деятельности, а не к позиции руководителя. У дошкольников нет еще осознанной борьбы за руководство. В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения. Генетически наиболее ранней формой общения является подражание.

На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в младшем дошкольном возрасте он подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения. Деятельность дошкольника разнообразна: игра, рисование, конструирование, элементы труда и учения, и в этом проявляется активность ребенка.

Ведущим видом деятельности дошкольника является ролевая игра. Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности, осваивают позицию объекта деятельности, от которого она зависит. В игровом коллективе у них появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято раннее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я».

Таким образом, ролевая игра ребенка оказывает большое влияние на формирование его личности.[10]

В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. В труде формируются его нравственные качества, чувство коллективизма, уважения к людям. При этом очень важно, чтобы он испытывал положительные чувства, которые стимулируют развитие интереса к труду. Через непосредственное участие в нем и в процессе наблюдения за трудом взрослых дошкольник знакомится с операциями, орудиями, видами труда, приобретает умения и навыки. Вместе с тем, у него развиваются произвольность и целенаправленность действий, растут волевые усилия, формируются любознательность, наблюдательность. Большое влияние на умственное развитие оказывает обучение. К началу дошкольного возраста психическое развитие ребенка достигает такого уровня, при котором можно формировать двигательные, речевые, сенсорные и ряд других навыков, появляется возможность вводить элементы учебной деятельности.

В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Это относится к сенсорному развитию. [27] Сенсорное развитие - это совершенствование восприятия, наглядных представлений. У детей снижаются пороги ощущений. Повышается острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса предметов. Наиболее доступными для дошкольника сенсорными эталонами являются геометрические формы (квадрат, треугольник, круг) и цвета спектра. Сенсорные эталоны формируются в деятельности. Лепка, рисование, конструирование больше всего способствуют ускорению сенсорного развития.

Мышление дошкольника, так же как и другие познавательные процессы, имеет ряд особенностей. Дети этого возраста не умеют еще выделять существенные связи в предметах и явлениях и делать обобщающие выводы. На протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего. Мышление развивается от наглядно-действенного к наглядно - образному. Затем на основе образного мышления начинает развиваться образно-схематическое, которое представляет промежуточное звено между образным и логическим мышлением. Развитие мышления тесно связано с речью. В младшем дошкольном возрасте на третьем году жизни речь сопровождает практические действия малыша, но она еще не выполняет планирующей функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но не умеют рассказать о действии, которое нужно произвести.

На протяжении дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие памяти, и она все больше выделяется из восприятия. В младшем дошкольном возрасте в развитии памяти еще заметную роль играет узнавание при повторном восприятии предмета. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляются достаточно полные представления памяти. Продолжается интенсивное развитие образной памяти. Для развития памяти ребенка характерно движение от образной к словесно-логической. Развитие произвольной памяти начинается с возникновения и развития произвольного воспроизведения, а затем следует произвольное запоминание. В качестве приема логического запоминания в работе использовалось смысловое соотношение того, что запомнить, со вспомогательным материалом (картинкой). В результате продуктивность запоминания увеличивалась вдвое.

Воображение ребенка начинает развиваться в конце второго - начале третьего года жизни. О наличии образов как результате воображения можно судить по тому, что дети с удовольствием слушают рассказы, сказки, сопереживают героям. Развитию воссоздающего и творческого воображения дошкольников способствуют различные виды деятельности, такие как игра, конструирование, лепка, рисование. Большое значение в развитии творческого воображения имеет детское словотворчество. Дети сочиняют сказки, дразнилки, считалки и т.д.

Дошкольный возраст - начальный этап формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм, формирование произвольности поведения. Соподчинение мотивов состоит в том, что деятельность и поведение детей начинают осуществляться на основе системы мотивов, среди которых все большее значение приобретают мотивы общественного содержания, которые подчиняют другие мотивы. Изучение мотивов дошкольников дало возможность установить среди них две большие группы: личные и общественно значимые. У детей младшего и среднего дошкольного возраста преобладают личные мотивы. Они наиболее ярко проявляются в общении со взрослыми. Ребенок стремится получить эмоциональную оценку взрослого - одобрение, похвалу, ласку. Потребность в оценке у него настолько велика, что он часто приписывает себе положительные качества.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении нравственными нормами. Знакомство с нравственными нормами и понимание их ценности у ребенка формируется в общении со взрослыми, которые дают оценку противоположенных действий (говорить правду - хорошо, обманывать - плохо). Примерно с 4 лет ребенок уже знает, что следует говорить правду, а обманывать плохо. В исследованиях С.Г. Якобсон, В.Г. Шур, Л.П. Почеревиной было установлено, что дети, хотя и знают правела, часто нарушают нормы поведения, если соблюдение правел противоречит их желаниям.

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что на протяжении дошкольного возраста ребенок проходит огромный путь развития - от отделения себя от взрослого («Я сам») до открытия своей внутренней жизни, до самосознания. При этом решающее значение имеет характер мотивов, побуждающих личность к удовлетворению потребностей в общении, в определенной форме поведения.

**1.2 Структура личности дошкольника. Основные личностные новообразования дошкольного возраста**

Процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением. Законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процесса развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно - побочные линии развития в одном возрасте выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то теперь возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.[26, с. 203]

Каждый возраст вносит свой существенный вклад в развитие личности. Точно этот вклад пока еще не кем не установлен. Сензитивным периодом формирования первичных мотивов человека и черт его характера является дошкольное детство, от рождения до поступления в школу. В это время складываются также основные стилевые и частично инструментальные личностные качества, которые первоначально формируются в результате взаимодействия генотипа и среды, а затем начинают развиваться уже на основе социально- психологических законов.

В дошкольном возрасте оформляют задатки, однако сензитивный период развития на их основе способностей продолжается вплоть до окончания школы. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья, и его основные личностные новообразования связаны в первую очередь с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации. В ранние годы семейное воспитательное воздействие в основном сводится к разнообразным влияниям на эмоциональную сферу ребенка, а также на его внешнее поведение: подчинение элементарным дисциплинарно - гигиеническим нормам и правилам. В дошкольном возрасте к описанным семейным воздействиям добавляются те, которые направлены на воспитание у ребенка любознательности, настойчивости, адекватной самооценки, стремления к успехам, отзывчивости, общительности, доброты, а также нравственных качеств личности, которые прежде всего проявляются в отношениях к людям: порядочность, честность и другое.[42]

Процесс собственно личностного развития ребенка под влиянием взаимоотношений, складывающихся с окружающими людьми, можно представить следующим образом. В доступных для ребенка видах деятельности образуются соответствующие формы общения, в которых ребенок усваивает правила и нормы человеческих отношений, развиваются потребности, формируются интересы и мотивы, которые, став побудительной основой личности, ведут к дальнейшему расширению сферы общения, новых возможностей для развития личности. А.Н. Леонтьев считает, что развитие личности ребенка находит свое выражение в изменении иерархии мотивов деятельности. Прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые, приводящие к переосмысливанию отношений с людьми и собственного поведения. Преобразование общения, усложнение и обогащения его форм открывают перед ребенком новые возможности для личностного роста. Первоначально эти возможности складываются внутри ведущих видов деятельности, а для дошкольников в разного рода играх. В более старшем возрасте к игре добавляются учение и труд. Д.Б. Эльконин выделил четыре уровня развития детских игр, связанных с воспитанием. Первый уровень - это игровые действия ребенка, воспроизводящие поведение взрослых и направленные на другого человека, т.е. игры, предлагающие наиболее простую форму человеческого общения. Второй уровень - игровые действия, последовательно восстанавливающие систему деятельности взрослых с начала и до конца приготовление пищи, раскладывание ее, кормление, уборка посуды. Третий уровень, связан с выделением в игре определенной роли взрослого и ее исполнением. В содержание ролевого действия входят не только манипуляции предметами, но и отношения между людьми, живые формы человеческого общения. Общение как средство развития личности особенно сильно начинает сказываться на ребенке с третьего уровня развития игры. Но и это еще не есть усвоение форм ролевого поведения, без которых настоящее и деловое и межличностное общение взрослых невозможно. На четвертом уровне развития игры сюжетно ролевое общение совершенствуется, создавая условия для разностороннего личностного развития ребенка.

Еще большие возможности для развития личности ребенка открывает труд. Коллективный характер имеют многие его формы, и они включают в себя моменты общения. Такой труд легко организовать в семье и в школе.

Под основными, или базовыми, качествами личности понимают те, которые, начиная оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека, определяемую через понятие социального типа или характера личности. Это фундаментальные черты личности, доминирующие мотивы и потребности, другие свойства, по которым спустя много лет можно узнать человека.

Такие качества отличаются от остальных личностных свойств человека тем, что их истоки уходят в младенческий и ранний возраст. Основные личностные качества отличаются от других тем, что их развитие - по крайней мере в начальный период - в определенной степени зависит от генотипических, биологических обусловленных свойств организма. К числу таких личностных качеств относятся, например, экстраверсия и интроверсия, тревожность и другие. Весьма заметным в дошкольном возрасте становится процесс развития личности и совершенствования поведения ребенка на основе прямого подражания окружающим людям. В дошкольном возрасте продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как инициативность, воля, независимость.

В дошкольном возрасте ребенок обучается общаться, взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правела и нормы группового поведения. Это позволяет ему в дальнейшем хорошо сходиться с людьми, налаживать с ними нормальные деловые и личные взаимоотношения. К среднему дошкольному возрасту у многих детей складывается умение и способность правильно оценивать себя, свои успехи, неудачи, личностные качество, причем не только в игровой, но так же и в других видах деятельности: учении, труде, и общении.

Особую роль в планирование и прогнозировании результатов личностного развития ребенка играет представление о том, как дети разного возраста воспринимают и оценивают своих родителей. Те из родителей, кто является хорошим объектом для подражания и одновременно вызывает к себе положительное отношение ребенка, способны оказывать на его психологию и поведение наиболее сильное влияние.

В некоторых исследованиях установлено, что самое заметное воздействие родителей на себе испытывают дети в возрасте от трех до восьми лет. В данном возрасте у детей в интеллектуальном плане выделяются и оформляются внутренние умственные действия и операции. Они касаются решения не только познавательных, но и личностных задач. Можно сказать, что в это время у ребенка появляется внутренняя, личная жизнь, причем сначала в познавательной области, а затем и в эмоционально - мотивационной сфере. Развитие в том и в другом направлениях проходит свои этапы, от однообразности до символизма.

Здесь же, в дошкольном возрасте, берет свое начало творческий процесс, выражающийся в способности преобразовывать окружающую действительность, создавать что-то новое. В познавательных процессах возникает синтез внешних и внутренних действий, объединяющихся в единую интеллектуальную деятельность. В дошкольном возрасте соединяются воображение, мышление и речь. Подобный синтез порождает у ребенка способность вызывать и произвольно манипулировать образами и при помощи речевых самоинструкций. Это означает, что у ребенка возникает и начинает успешно функционировать внутренняя речь как средство мышления. Синтез познавательных процессов лежит в основе полноценного усвоения ребенком родного языка и может как стратегическая цель и система специальных методических приемов - быть использован при обучении иностранным языкам.

В процессе воспитания, проводимого на речевой основе, происходит усвоение элементарных нравственных норм, форм и правил культурного поведения. Будучи усвоенными и став характерными чертами личности ребенка, эти нормы и правела начинают управлять его поведением, превращая действия в произвольное и нраравственно регулируемые поступки. Все это вместе взятое образует индивидуальность ребенка и делает его личностью, отличной от других детей не только в интеллектуальном, но и

в мотивационно - нравственном плане. Вершиной личностного развития ребенка в дошкольном детстве является персональное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач.

Усвоив в постоянных контактах со взрослыми оперативно - техническую сторону деятельности, ребенок в дошкольном возрасте выходит за пределы непосредственно житейских отношений. Ведущей в этот период становится развитая игровая деятельность. Именно в развитой сюжетно - ролевой игре ребенок обнаруживает, что окружающие его люди обладают разнообразными профессиями, включены в сложнейшие отношения, и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Сюжетно-ролевая игра - является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.[26, с. 204]

Структуру игры составляют: роли, которые берут на себя дети (например, машинист, продавец, пассажир, доктор, мама, дочка и т.д.); игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; игровое употребление предметов**,** при котором реальные предметы замещены игровыми предметами (например, стул-поезд, куклы-дети, бумажки-деньги); реальные отношения между играющими детьми**,** выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, которыми регулируется весь ход игры.

Центральным моментом игры является роль, которую берет на себя ребенок. Все остальные стороны игры определены ролью и связанными с ней действиями. Сюжетом в детских играх является та действительность, с которой дети сталкиваются. В сюжетно - ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений, взрослых эпохальные события. Отражаемая в детских играх действительность становиться сюжетом ролевой игры.[29, с. 41]

Чередуясь со стабильными, критические периоды поворотными пунктами в развитии, подтверждая, что развитие ребенка проходит по диалектическим законам. Возникновение нового в развитии всегда связано с отмиранием элементов старого. Однако, значение критических периодов состоит не только в процессе отмирания - здесь всегда происходят и конструктивная работа и позитивные изменения: именно они и составляют главный смысл каждого критического периода. Стабильность периодизации нужна для того, чтобы иметь возможность правильно понять реальное психологическое значение таких перемен.

«Психологические изменения структуры личности немыслимы вне категории исторического времени» (Б.Г. Ананьев). Это положение тем более очевидно, что психологические особенности детей определенного возраста значительно изменяются на протяжении не только столетий, но и нескольких десятилетий. Поэтому необходимо учитывать не особенности ребенка вообще, а закономерности развития психики, формирования личности современного ребенка, живущего в конкретном обществе.

Д.Б. Эльконин понимал недопустимость рассмотрения развития такого сложного явления, как детство, по какому - либо одному признаку, качеству, отношению, считая необходимым положить в основу периодизации детства определенной исторической эпохи не отдельные свойства личности, а закономерности развития деятельности растущего человека. Но, как уже отмечалось, жизнь ребенка не складывается механически из отдельных типов деятельности. Исследования многих психологов, проведенные в последние десятилетия (В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Шумилин), показали, что особенности деятельности и воспитания детей существенно различаются на отдельных возрастных этапах их жизни, каждому из которых свойственны определенная ведущая деятельность, определенное ведущее на данном этапе отношение к окружающим людям, к действительности. В соответствии с этим в основу периодизации, отвечающей целостному развитию психики ребенка, было положено представление о том, что каждый возраст как своеобразный и качественно особый период жизни человека характеризуется, прежде всего, определенным типом ведущей деятельности и возникающими благодаря ему специфическими психологическими новообразованиями. Смене ведущего типа деятельности соответствуют закономерные переходы от одних возрастных периодов к другим, а преемственность этих типов деятельности обеспечивает единство психического развития человека как личности. Отсюда вся психическая жизнь ребенка рассматривается как процесс непрерывной смены деятельности, причем на каждом возрастном этапе выделяется ведущая деятельность, с усвоением структур которой связаны главнейшие психические новообразования данного возраста. Происхождение этих новообразований (изменения в структуре отдельных психических, например, познавательных процессов или изменения в строении личности) идет не по способу механического усвоения, запоминания, а по способу активного «присвоения» структуры этой ведущей деятельности. Такое присвоение А.Н. Леонтьев, вслед за Л.С. Выготским, обозначал термином «интериоризация» вкладывая в него существенно иной смысл, чем впервые обратившиеся к этому термину французские психологи.

Разработанная Д.В. Элькониным периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка, прежде всего, закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет. Результаты исследований по возрастной психологии, полученные в последние годы, значительно углубили и конкретизировали известный тезис о своеобразии психологических особенностей ребенка каждого возраста.

Таким образом, к трем годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «самость», ставя себя в позицию субъекта.

Показательно, что к шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения. У шестилетнего ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности, что при одновременном развитии воображения и символики обостряет его потребность в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе, и вновь, на новом уровне, выдвигает, на первый план позицию «Я в обществе». У шестилетних детей появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых. Шестилетний человек осознает свою принадлежность к детскому коллективу, начинает понимать важность общественно полезных дел.

Центральными новообразованиями дошкольного возраста являются соподчинение мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу») развитие самооценки; усвоение этических норм поведения. Мотивы поведения изменяются на всем протяжении дошкольного детства; меняется их содержание, появляются их новые виды, складывается их иерархия - одни мотивы приобретают более сложное значение, чем другие. Соподчинение мотивов является самым главным новообразованием возраста потому, что возникающая, иерархия мотивов ложится в основу всего поведения ребенка, позволяет ему самостоятельно выстраивать свое поведение в соответствии с задачами и управлять им.

Нравственное развитие дошкольника определяется формированием следующих компонентов: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка. Усвоение моральных норм предполагает, что, во-первых, ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение; во-вторых, у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения (если ребенок выходит за рамки привычного поведения, у него возникает дискомфорт); в-третьих, ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Часто ребенок эмоционально идентифицирует себя с образом, который произвел на него большое впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя. К трем годам у ребенка возникают предпосылки развития самооценки: он более ясно начинает представлять себе последствия своих поступков, различать, как относятся к нему другие люди, и оценивать свои качества и возможности. Ребенок привыкает оценивать свои достижения или неудачи. Дошкольник часто приписывает себе качества, одобряемые взрослыми. Чтобы научиться адекватно оценивать себя, ребенку сначала предстоит научиться оценивать других людей, но и для этого у него нет собственных критериев. Поэтому, оценивая другого, ребенок повторяет то, что говорит взрослый. Эта же логика действует и у младшего дошкольника: «Я хороший, потому что, мама так говорит». Старший дошкольник в основном верно осознает, что нравится и что не нравится в его поведении взрослым, вполне адекватно оценивает качество своих поступков и относительные черты своей личности. В играх и других видах деятельности дошкольника (рисовании, самообслуживании, общении) рождаются такие новообразования, как иерархия мотивов, воображение, начальные элементы произвольности, пониманием норм и правил социальных взаимоотношений.[29]

Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. По сравнению с восприятием и мышлением они долго не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями сосредоточения, не умеет сохранять в памяти увиденное и услышанное, не обладает умением представлять во внутреннем плане сознания нечто новое, отсутствующее как таковое в прошлом опыте. Главная общая черта этих процессов - их непроизвольность, уменьшающаяся на протяжении дошкольного возраста.

Внимание в младшем дошкольном возрасте тесно связано с интересами ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угаснет интерес, поэтому дети редко способны заниматься какими - то делами долго.

Главное достижение старшего возраста - овладением управлением собственным вниманием. К шести годам ребенок способен сознательно направлять свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания.

Замечено, что старшие дошкольники при выполнении любого задания в 10-12 раз чаще повторяют инструкции. Это значит, что чем старше ребенок, тем больше возрастает речь в организации собственного внимания. Примерно тот же путь проходит в своем развитии память. В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит непроизвольный характер: ребенок не умеет и не ставит сознательной задачи запомнить что - либо с целью последующего воспроизведения. И запоминание, и припоминание не регулируются сознательной волей и, по существу, носят «случайный» характер, реализуясь в деятельности и завися от ее характера. Обычно дошкольники легче запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. Огромное значение имеет для дошкольника память на основе которой формируются навыки. В связи с интеллектуальным развитием формируются и элементы словесно - логической памяти. Развитие всех видов памяти тесно связано с развитием воображения дошкольника.

Воображение формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной видах деятельности. Первоначально оно вплетено в игровую деятельность и неотделимо от игровых действий: ребенок скачет верхом на палочке, воображая лошадь и всадника, но ему трудно, а порой и невозможно, вообразить лошадь, если нет предмета, замещающего функции лошади.

Развитие воображения в первую очередь касается игр в воображаемой ситуации и замещения использования предметов - заместителей: палочка становится лошадкой, кубик - мылом, прутик - карандашом и т.д. Беря начало в игре, воображение охватывает и другие виды деятельности ребенка, в первую очередь продуктивные - рисование, лепку, аппликацию, сочинение стишков, сказок и песенок. Воображение, как и другие психические процессы, в дошкольном детстве непроизвольно и зависит от интереса детей к какому - либо виду деятельности, от произведенного объектом эмоционального впечатления. Формирование преднамеренного воображения выходит далеко за границы дошкольного детства.

Общая линия развития мышления в это время такова: от решения задач, требующих установление связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, с помощью внешних действий ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных, интеллектуальных действий. Это путь от наглядно - действенной формы мышления к наглядно - образной. Овладение мыслительными действиями, как и развитие других высших психических функций, подчинено закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. На уровне наглядно - образного мышления ребенок зависит от восприятия, подчинен ему.

В тесной связи с мышлением развивается речь. Обнаружено что на протяжении дошкольного речевое сопровождение действий сдвигается с конца действия к его началу, беря на себя планирующие, предвосхищающие функции. Чтобы слово стало средством мышления, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия - знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах. Дошкольный возраст чрезвычайно восприимчив к языку и речи. Ребенок испытывает интерес не только к значениям, но и к звуковой форме слов: рифмует, распевает слова.

Под влиянием взрослых ребенок осваивает контекстную речь, требующую построения речевого контекста, независимо от конкретной наглядной ситуации.

Эмоциональная жизнь дошкольника связана с господством чувств над всеми сторонами жизни ребенка. Эмоциональность характеризуется непроизвольностью, непосредственностью, яркостью. К старшему дошкольному возрасту появляются более сложные чувства - чувство прекрасного, красоты, ритма, гармонии, интеллектуальные чувства, которые ребенок пытается выразить словами, формируется внутренний мир.

На протяжении всего дошкольного детства чувства приобретают большую глубину и устойчивость. Главное направление в развитии эмоциональной сферы - увеличение интеллектуальности эмоций.

В дошкольном возрасте формируются начатки рефлексии - способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

Важное направление всех изменений - развитие произвольности поведения.

Сначала этот процесс идет под влиянием указаний и контроля взрослых, а затем ребенок начинает самостоятельно управлять собственным поведением, подчинять его решению какой - либо задачи, достижению какой - либо цели.

На фоне многочисленных изменений особая роль в школьном возрасте принадлежит становлению основных элементов самосознания**.** Начатки самосознания обнаруживаются в самооценки ребенка. Если ребенок научится сравнивать себя с другими в аналогичных ситуациях, он сможет дать себе правильную оценку.

Самооценка дошкольника в одном виде деятельности может заметно отличаться от самооценки в других. В оценке своих достижений, например в рисовании, ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотно переоценивать, а в овладение пением - недооценивать. На основе самооценки у дошкольника формируется уровень привязанности.

Ребенок очень хочет завоевать расположение как взрослых, так и сверстников. На протяжении дошкольного возраста формируется индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее, которое непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема «Я» (« Я -концепция»). К 6 годам оформляются основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий исполнить его, проявить определенные усилия в случае преодоления препятствия, оценить результат своих действий. Особо нужно упомянуть такой элемент волевой готовности, как соподчинение мотивов. Ситуации, в которых противопоставляются «хочу» и «надо», чрезвычайно трудны для ребенка. Произвольность в поведении ребенка проявляется и в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности преодалеть боязнь, преодалеть боль, не заплакать при ушибе, и т.д.

Условием психологической готовности к школе, связанным с волевым поведением, является и освоение ребенком функции планирования своей деятельности. В старшем дошкольном возрасте он умеет выделять этапы предстоящей деятельности, выстраивать их в систему ( что сначала, что потом) удерживать конечную цель при выполнении промежуточных этапов. Все перечисленные виды готовности выступают в системе и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавая предпосылки для овладения учебной деятельностью.

Л.И. Божович связывает кризис 7 лет с появлением системного новообразования - «внутренней позиции», выражающей новый уровень самосознания и рефлексы ребенка: он хочет выполнять социально-значимую и социально-оцениваемую деятельность, каковой в современных культурно исторических условиях оказывается обучение в школе.

**1.3 Мотивы социального поведения, их особенности**

По сравнению с младшим дошкольником, старший дошкольник лучше осознает свои поступки, зачем и почему он их совершает, осознает и свое отношение к окружающему миру. У него появляются новые мотивы. Это, прежде всего, мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, со стремлением быть похожим но них. Дети интересуются новыми для них видами деятельности - играми по правилам, конструирование, трудом и др.

Еще одна важная группа мотивов - установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье и садике. Это делает ребенка особенно чувствительным к оценкам воспитателя, родителей, вызывает желание выполнять их требования, правила, устанавливаемые ими. Кроме того, дети стремятся завоевать благосклонность, симпатию других детей, которые им нравятся и пользуются авторитетом в группе.

Мотивом деятельности детей нередко выступают и мотивы личных достижений, самолюбие, самоуважение. Они проявляют в притязаниях ребенка на главные роли в играх, в обидах ребенка или его радости при достижении успеха в нелегком деле, признании его достоинства, а порой и в приписывании себе положительных качеств, в капризах. На основании стремления к самоутверждению у детей возникают и соревновательный мотив - выиграть, победить, быть лучше других. Познавательная активность ребенка связана с мотивом любознательности, интереса к знанию.

Требования и оценка поступков создают мотив делать правильно. Часто от шестилеток можно слышать просьбы: посмотрите, я правильно вырезал, у меня так получается? Они делают замечания товарищам и даже жалуются на них, добиваясь, чтобы и те делали правильно. Этот мотив создает ориентацию на оценку и служит важным показателем готовности к обучению в школе. Наряду с развитием многообразия мотивов важнейшим достижением личностного развития дошкольника является их структурирование, соподчинение. Иерархию мотивов А.Н. Леонтьев называл «узелком личности». Ребенок в 5-6 лет способен ради чего - то важного, приятного потерпеть неприятное, неинтересное, отвлечься от неважного, расстаться с игрушкой или картинкой, чтобы его не считали жадиной, сдержать слезы, чтобы не дразнили. Соподчинение мотивов - важнейший механизм саморегуляции поведения. Можно предложить научиться вести себя хорошо ради того, чтобы устроить дальнюю прогулку. Это задача на самоконтроль, и она уже по силам дошкольнику.

Таким образом, в дошкольном возрасте появляются основные мотивы человеческой деятельности: стремление к знанию, к самоутверждению, к признанию и, что особенно важно, стремление делать правильно. Мотивы еще не всегда устойчивы, не вполне осознанны, но уже складывается соподчинение, иерархия мотивов и главным из них становится стремление делать правильно.

**Мотив аффилиации.**

Мюррей в 1938 году описывал мотив аффилиации следующим образом: «Заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам. Завязывание и поддерживание отношений с другими людьми может преследовать весьма различные цели, такие как «произвести впечатление», «властвовать над другими», «получать или оказывать помощь». Под аффилиацией (контактом, общением) мы подразумеваем определенный класс социальных взаимодействий, имеющий каждодневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание их заключается в общении с другими людьми (в том числе с людьми незнакомыми или малознакомыми) и таком его поддержание, которое приносит удовлетворение, привлекает и обогащает обе стороны.

Степень достижения этих целей зависит не только от человека, стремящегося к аффилиации, но также и от его партнера. Человек, стремящийся к аффилиации, должен добиться многого. Прежде всего, он должен дать понять, что стремиться вступить в контакт, сообщив этому контакту привлекательность в глазах предполагаемого партнера. Он должен сделать очевидным для партнера, что рассматривает его как равного себе и предлагает ему полностью взаимные отношения, т.е. он не только стремится к аффилиации, но и одновременно выступает партнером по аффилиации для соответствующей потребности человека, с которым он вступает в контакт. Несимметричность в распределении ролей или далеко идущее желание превратить партнера в средство удовлетворения своих потребностей, «например, потребностей в независимости или зависимости, в превосходстве или уничижении, в силе или слабости, в предоставлении или получении помощи», наносят ущерб аффилиации как таковой или даже совсем разрушают ее. Наконец, человек, стремящийся к аффилиации, должен добиться определенного созвучия своих переживаний переживаниям партнера, что побуждало бы обе стороны к взаимодействию и ощущалось бы ими как нечто приятное, приносящее удовлетворение и поддерживающее чувство собственной ценности.

Цель аффилиации с точки зрения стремящегося к ней можно было бы определить как поиск если не любви со стороны партнера по аффилиации, то, по крайней мере, приятия, желанности себя, дружеской поддержки и симпатии. Однако подобное определение подчеркивает лишь одну сторону в отношениях аффилиации, а именно получение, и пренебрегает другой - отдачей. Вот почему гораздо более точным будет определить цель мотива аффилиации как взаимную и доверительную связь, при наличии которой каждый из партнеров если не любит другого, то относится к нему приязненно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему. Для достижения и сохранения такого рода отношений существует много как вербальных, так и невербальных способов поведения; их можно наблюдать, в частности, при вступлении в контакт с незнакомыми людьми. О мотивированности поведения стремлением к аффилиации можно судить по качеству и позитивному содержанию речевых высказываний, по дружелюбному выражению лица, длительность контакта глаз, частоте кивания головой, по позе и жестикуляции и т.д.[44]

**Мотив оказания помощи людям.**

Под оказанием помощи людям, альтруистическим, или просоциальным, поведением могут пониматься любые действия, направленные на благополучие других людей. Действия эти весьма многообразны. Диапозон их простирается от мимолетной любезности (вроде передачи солонки за столом) через благотворительную деятельность до помощи человеку, оказавшемуся в опасности, попавшему в трудное или бедственное положение, вплоть до спасения его ценой собственной жизни. Соответственно могут быть измерены затраты того, кто помогает своему ближнему: его внимание, время, труд, денежные расходы, отодвигание на задний план своих желаний и планов, самопожертвование. Мюррей в своем перечне мотивов ввел для деятельности по оказанию помощи особый базовый мотив, назвав его потребностью в заботливости. Отличительные признаки соответствующих ему действий он описывает следующим образом: «Высказывать сочувствие и удовлетворять потребности беспомощного ребенка или любого другого, который слаб, покалечен, устал, неопытен, унижен, одинок, отвержен, болен, который потерпел поражение или испытывает душевное смятение. Помогать другому в опасности. Кормить, опекать, поддерживать, утешать, защищать, успокаивать, заботиться, исцелять».

Однако то, что в конечном счете идет на пользу другому и поэтому на первый взгляд представляется деятельностью по оказанию помощи, может тем не менее определяться совершенно различными движущими словами. В отдельных случаях возникают сомнения в том, насколько оказывающий помощь руководствуется в первую очередь заботой о благе объекта его помощи, т.е. насколько им движут альтруистические побуждения. Макоули и

Берковиц определяют альтруизм «как поведение, осуществляемое ради блага другого человека без ожидания какой либо внешней награды». В определении помощи должны указываться цель действия, собственные намерения, одним оловом, «мотивация субъекта, а также восприятие и объяснение им положения человека, нуждающегося в помощи. Отличительным признаком мотивированной помощью деятельности является то, что она ведет не столько к собственному благополучию. Сколько к благополучию другого человека, т.е. она приносит больше пользы другому, чем самому субъекту. Поэтому внешне одинаковые акты помощи могут быть в одном случае альтруистическими, в другом же, напротив, побуждаться мотивом власти и совершенствоваться в надежде поставить другого человека в зависимость и в будущем подчинить его себе.

Как бы сильно акты помощи не привлекали общественное внимание, и как бы ярко они не описывались в литературных произведениях в качестве образцов поведения, как бы ни были распространены обычные действия по оказанию помощи, психология мотивации до начала 1960-х годов не уделяла им никакого внимания (если не считать включения мотива заботливости в перечень потребностей Мюррея). В предложенном Мак-Дауголлом в начале нашего века перечне инстинктов просоциальные мотивы представлены лишь родительским инстинктом, ограничивающимся заботой о питании и безопасности собственного потомства. Правда, в перечне чувств Мак-Дауголлом упоминает своеобразное «примитивное пассивное сочувствие», которое играет роль в попытках современной психологии мотивации объяснить действия по оказанию помощи.[44]

**Мотив власти.**

Власть представляет собой многомерное явление. Феномен власти, неравенство ее распределения между людьми, социальными группами и государственными институтами с давних времен порождали столько объяснений, обоснований и сомнений, сколько не вызывало ни одно другое явление. Бертран Рассел рассматривал власть как фундаментальное, объединяющее все социальные науки, объяснительное понятие, аналогичное понятию энергии в физике. Феномены власти чрезвычайно сложны; они основываются на повсеместно встречающейся ситуации социального конфликта, возникающего из - за несовместимости целей различных людей или средств их достижения. Понятию власти свойствен определенный негативный оттенок, поскольку она обычно связывается с представлениями о принуждении, угнетении, насилии или несправедливом господстве. Однако с этим понятием соотносятся и позитивно или, по крайней мере, нейтрально оцениваемые явления, такие как законное руководство, авторитет, признанное лидерство, влияние, воспитание, примирение интересов, групповая солидарность.

Во всех случаях речь о власти идет тогда, когда кто - либо оказывает в состоянии побудить другого сделать нечто, что этот другой не стал бы делать по собственной воле. Лишь определение Рассела охватывает более широкий круг явлений. Согласно этому определению, любое достижение намеченного результата действия уже есть проявление власти, независимо от того, приводит такое достижение к столкновению с другими людьми или нет.

Мотив власти направлен на приобретение и сохранение ее источников либо ради связанного с ним престижа и ощущения власти, либо ради влияния (оно может быть как основной, так и дополнительной целью мотива власти) на поведение и переживания других людей, которые, будучи представлены сами себе.

Более короткое и точное определение мотиву власти предложил Шмальт,

разделивший «надежду на власть» и «страх потерять власть»:…власть может быть понята как мотивационная тенденция, возбуждаемая уже существующей или предвосхищаемой асимметрией в статусе и ресурсах по крайней мере двумя людьми, которая обещает ощущением потери контроля. Таким образом, следует различать два мотивационных компонента: «надежду на власть» и «страх потери власти».[44]

**Мотив агрессивности.**

В обыденном языке слово «агрессия» означает множество разнообразных действий, которые нарушают физическую или психическую целостность другого человека «или группы людей», наносят ему материальный ущерб, препятствуют осуществлению его намерений, противодействуют его интересам или же ведут к его уничтожению. Такого рода антисоциальный оттенок заставляет относить к одной и той же категории столь различные явления, как детские ссоры и войны, упреки и убийство, наказание и бандитское нападение. Когда речь идет об агрессивных действиях, выявление условий их совершения является особо сложной задачей. Как и в случае других социальных мотиваций, человек, совершая агрессивное действие, как правило, не просто реагирует на какую - либо особенность ситуации, но оказывается включенным в сложную предысторию развития событий, что заставляет его оценивать намерения других людей и последствия собственных поступков. Поскольку многие, хотя и не все, виды агрессивных действий подлежат регуляции моральными и материальными санкциями, исследователю также приходится принимать в расчет многообразные и завуалированные формы агрессивного действия. Поскольку агрессия представляет собой социальный феномен, заключающийся во взаимодействии между действующим субъектом (агрессором) и другим человеком, испытывающим на себе его агрессию (жертвой), можно усомниться в том, что для понимания агрессии достаточно принимать во внимание лишь враждебные намерения одного действующего партнера. Потерпевший партнер по взаимодействию также должен в качестве жертвы принять к сведению намерения агрессора. Даже сам агрессор, в свою очередь, хочет быть уверенным в том, что его действия понимается жертвой именно так, как он его задумал, т.е. как акт враждебности.

Агрессивность - это компонент нормального поведения, высвобождающийся в связи с различными стимулами и в разных формах для удовлетворения жизненно важных потребностей и для устранения или преодоления всякой помехи физической и психологической целостности, способствующий самосохранению и сохранению вида и никогда, за исключением охоты, не вызывающей гибель противника.

Таким образом, уже в очень раннем возрасте формируются стабильные индивидуальные тенденции реагирования, или, иначе говоря, система мотива, по-разному выраженная у разных индивидуумов. Таким образом, мы можем рассматривать агрессивность как личностную диспозицию или, точнее, как переменную из категории мотивов. Каким будет поведение в том или ином конкретном случае, зависит, конечно, еще и от (воспринимаемых) особенностей ситуации. Исходя из различия ситуаций в различные возрастные периоды, охваченные лонгитюдными исследованиями, должна существовать и определенная последовательность агрессивного поведения в разных ситуациях. Конечно, решающую роль играют условия развития в семье и ближайшем окружении, а также полученный ребенком ранний опыт.[44]

**Мотив достижения успехов и избежания неудач.**

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижением успеха и избегания неудачи. Все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором цели той или иной степени трудности. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, лишь незначительно превосходящие уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу лица склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой. После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи. Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо заученных навыков работает быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, работа этих же людей ухудшается в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе представлен весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями окажутся очень мотивированными на достижение и (или) избегание неудачи. Ни очень сообразительные, ни малоспособные школьники не могут иметь сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или слишком легкой, или слишком трудной.

Что же произойдет, если организовать классы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями находятся в одном и том же классе, повышается их интерес в достижении успеха и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах увеличивается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большого соревнования в классе, однородном по способностям.

Многие психологи придерживаются противоположного мнения. Они указывают, что если классы формируются из учеников примерно равных слабых способностей с целью нейтрализовать неуспеваемость путем низких требований к ученикам, то школа, учителя и другие учащиеся относятся к ученикам этих классов как к неудачникам. Соответственно они сами считают себя таковыми. Многие учителя не в состоянии скрыть свою неприязнь к вялым и неуравновешенным детям, составляющим эти классы. Подобная ситуация не только не оправдывает ожиданий, но имеет прямо противоположный результат: количество неуспевающих увеличивается. Деление на гомогенные группы по способностям и успеваемости не оправдывает себя не только потому, что при этом страдают учащиеся. Оно оказывает пагубное разрушительное воздействие и на учителей. Вот почему неудачным является выделение отстающих в обучении учащихся - обычно это дети с задержкой психического развития - в особые классы «выравнивания», «коррекции».[42, с. 313]

**Мотив беспомощного поведения.**

Самому процессу становления беспомощности почти не уделялось внимания в исследованиях этого явления; беспомощность представляет собой критический случай тех трудностей, которые вызывают контроль над действием. Перед лицом частого неуспеха встает вопрос о том, насколько человек сможет продолжать концентрировать свое внимание на задании и придерживаться цели поиска решения.

В традиционном подходе к исследованию беспомощности ее возникновение объяснялось мотивационным дефицитом, а ухудшение результатов выполнения последующего задания связывалось со стабильно глобальным типом атрибуции. Альтернативные объяснения предлагали обратиться к данным исследований, в которых делалась попытка понять, что происходит внутри испытуемого, когда он работает над заданием, поскольку строение экспериментов по исследованию беспомощности не намного отличается от техники индукции неуспеха, часто используемой при изучении экзаменационной тревожности и мотивации достижения. Так, Динер и Двек ввели различение ориентированных на достижение и беспомощных детей. Между этими группами нет различий в мотивации к решению задач, но есть различие в том, как они справляются с неуспехом. Если ориентированные на достижение дети после неудачи предаются размышлениям, направленным к решению задачи, но есть различие в том, как они справляются с неуспехом. Если ориентированные на достижение дети после неудачи предаются размышлениям, направленным к решению задачи, то беспомощные дети начинают искать оправдания своего провала, погружаются в сомнения в себе и не относящиеся к заданию мысли, так что их внимание отвлекается от решения задачи и результаты ухудшаются.

В связи с этим приходит тезис Уайна о роли внимания в экзаменационной тревожности, согласно которому к ухудшению достижений ведет отвлечение внимания на не относящиеся к заданию мысли. Этот тезис был подтвержден в экспериментах по беспомощности Лаваля, Метальского и Койна. Лишь высоко тревожные испытуемые были подвержены индуцированию беспомощности, а тренировка представлений, направленная на прекращение сомнений в себе и концентрацию внимания на задании, позволила устранить ухудшение достижений после индукции неуспеха. На основании этого авторы сделали вывод о том, что причинами беспомощности являются экзаменационная тревожность внимания.

Некоторые дети считают, что причиной неудач являются недостаток способностей, трудность задания или неблагоприятные стечение обстоятельств - то, над чем они не властны, то, что невозможно изменить. Как следствие, они чувствуют себя беспомощными и легко сдаются, столкнувшись с трудностями. Такие дети не обязательно чаще других переживают успех или поражение, однако они иначе их интересуют.[44]

**Глава 2. Структура мотивов социального поведения детей дошкольного возраста**

**.1 Организация и методы исследования**

Цель исследования:Исследовать структуру мотивов социального поведения детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

. Изучить структуру мотивации социального поведения дошкольников.

. Изучить структуру мотивации достижения успехов дошкольников.

. Выявить индивидуальные различия в мотивации власти у дошкольников.

Объект исследования: в исследование принимали участие 3 группы детей, всего 42 ребенка. Первая группа - дети младшего дошкольного возраста - 4-5 лет, в количестве 12 человек. Вторая группа - дети младшего и старшего дошкольного возраста - 4-5 и 5-6 лет, в количестве 16 человек. Третья группа - дети младшего и старшего дошкольного возраста - 4-5 лет, в количестве 14 человек.

Предмет исследования: структура мотивов социального поведения детей дошкольного возраста.

Проведенное нами исследование включало в себя такие серии. В каждой из них были сформулированы свои гипотезы и решались частными задачами. Кроме того, методика и организация этих исследований различалась между собой. Поэтому далее эти исследования описываются отдельно.

Исследование 1 проводилось на базе детского сада № 27 города Выкса Нижегородской области.

Объект исследования: дети младшего дошкольного возраста, 4-5 лет. Всего - 12 человек.

Предмет исследования: Структура мотивации социального поведения.

Гипотеза:

Для детей младшего дошкольного возраста характерно следующее соотношение оценок различных факторов, мотивирующих социальное поведение (следующая структура мотивации социального поведения):

факторы, связанные с мотивацией достижения успехов, будут детьми младшего возраста восприниматься и оцениваться лучше, чем факторы, связанные с мотивацией аффилиации;

факторы, касающиеся мотивации власти, будут оцениваться детьми младшего дошкольного возраста хуже, чем факторы, связанные с мотивацией достижения успехов;

точность и адекватность оценивания факторов, касающихся мотивации аффилиации и власти детьми младшего дошкольного возраста, будут зависеть от того, насколько разнообразен опыт их общения с другими людьми.

С каждым ребенком проводилось по три эксперимента, в которых он включался в деятельность, направленную на достижение успехов, брал на себя лидерство в игре с другими детьми, стремился быть принят другими детьми, устранить и сохранить хорошие взаимоотношения с ними.

Каждый эксперимент начинался и вскоре прерывался экспериментатором в тот момент времени, когда становилось ясно, что ребенок уже включился в соответствующую деятельность (вошел в игру), сосредоточил на ней внимание, продвинулся вперед, но еще не достиг поставленной цели. После прерывания эксперимента ребенка просили оценить следующие факторы мотивации:

привлекательность цели деятельности или соответствующей игры по шкале из трех пунктов: «интересная» (2 балла), «не интересная» (2 балла), «нет» (0 баллов), «не знаю» (1 балл);

вероятность достижения поставленной цели: «да» (2 балла), «нет» (0 баллов), «не знаю» (1 балл);

свои способности как достаточные для достижения поставленной цели: «достаточные» (2 балла), «не достаточные» (0 баллов), «не знаю» (1 балл).

О детях, участвующих в эксперименте, экспериментатор, кроме того, заранее собрал от родителей и воспитателей дополнительную информацию о том, насколько часто соответствующий ребенок общается с разными людьми дома и в дошкольном учреждении. Родителям и воспитателям задавались в связи с этим следующие вопросы:

. Есть ли у ребенка друзья (другие дети, с которыми он общается)? Сколько их?

. Как часто и по какому поводу ребенок общается со своими сверстниками и друзьями (сколько примерно времени в часах он тратит на это ежедневно)?

Ответы давались в произвольной форме, а далее производился их качественно - количественный анализ. Ответы на первый вопрос оценивались по количеству друзей, имеющихся у ребенка. Ответы на второй вопрос представлялись собой среднее время в часах, которое ребенок тратил в течение дня на общение со сверстниками.

Исследование 2. Структура мотивации достижения успехов детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования**:** дети младшего и старшего дошкольного возраста разного пола, 4-5 и 5-6 лет, 16 детей.

Предмет исследования: структура мотивации достижения успехов.

Гипотезы:

. У детей старшего дошкольного возраста развито умение адекватно оценивать вероятность достижения успехов в разных видах деятельности и свои способности как достаточные или недостаточные для достижения успеха.

. Стремление к достижению успехов в старшем дошкольном возрасте

по - разному проявляется в разных видах деятельности.

3. Существуют возрастные и половые различия в структуре мотивации достижения успехов у детей дошкольного возраста.

Методы исследования:

Для проверки гипотез 1 и 3 проводился эксперимент следующего содержания. Ребенок поочередно включался в различные достаточно трудные, но посильные для него виды деятельности, в которых его шансы добиться успеха или терпеть неудачу были примерно равны. Эти виды деятельности представляли собой учебную, игровую и трудовую деятельность. Использовались следующие задачи: на основе новых двигательных умений (простые гимнастические упражнения на координированные движения руками); задача конструкторского типа (на сборку конструкции деревянного домика из деталей); задача на словесно -логическое мышление (была взята из теста Векслера для детей); игра на продвижение по данному на карте маршруту к цели с бросанием кубиков с цифрами; уборка помещения.

Все виды деятельности ребенок начинал, но они в скором времени прерывались экспериментатором, как только становилось ясно, что ребенок уже включился в соответствующий вид деятельности, вошел в него, но еще существенно не продвинулся вперед в достижении поставленной цели.

После этого ребенка просили оценить вероятность достижения стоящей перед ним цели (варианты оценок были следующими: очень высокая (5 баллов), высокая (4балла), средняя (3балла), низкая (2 балла), очень низкая (1 балл), а также свои способности как достаточные или недостаточные для достижения поставленной цели (варианты оценок в этом случае были такими: вполне достаточные (5 баллов), достаточные (4 балла), средние (3 балла), недостаточные (2 балла), совершенно не достаточные (1 балл)). В заключение сравнивались ответы детей младшего и старшего дошкольного возраста. Кроме того, изучались различия в структуре мотивации достижения успехов мальчиков и девочек.

Для проверки гипотез 2 и 3 после завершения исследования, описанного выше, ребенку предлагалось по своему усмотрению продолжить или прекратить прерванную деятельность. Если он принимал решение о том, чтобы продолжить соответствующую деятельность, то на основание этого делался вывод о том, что у данного ребенка имеется мотив достижения успеха; если он решал прекратить прерванную деятельность, не возвращаться к ней, то делался вывод о том, что у данного ребенка имелся мотив избежания неудачи.

Для контрольной оценки наличия или отсутствия у ребенка того или иного мотива ему задавались следующие вопросы: «почему ты решил продолжить (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» Если ребенок, продолжив игру, отвечал, что он хочет добиться поставленной цели, то это ответ служил подтверждением наличия у него мотива достижения успеха. Если же ребенок, отказавшись продолжать прерванную деятельность, заявил, что ему это было не интересно или просто не хотелось, то из такого ответа следовало, что у данного ребенка отсутствует мотив достижения успеха. В этом случае ему дополнительно задавался следующий вопрос: «Как ты думаешь, если бы ты все же продолжил эту игру (данный вид деятельности), то добился бы ты в ней успеха или не добился?». Если на этот вопрос ребенок отвечал «добился», то это означало, у него не развит ни мотив достижения успеха, ни мотив избежания неудачи. Если же ответ был «не добился», то отсюда следовало, что у данного ребенка имеется мотив избежания неудачи. В заключение сравнивались данные, полученные на детях разного возраста и пола.

Исследование 3.

Цель: изучение индивидуальных различий в мотивации власти у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: дети младшего и старшего дошкольного возраста, 4-5 лет, всего 14 детей разного пола.

Предмет исследования: индивидуальные различия в мотивации власти.

Гипотезы:

. В мотивации власти у детей старшего дошкольного возраста в сравнении с младшим дошкольным возрастом существует более выраженные индивидуальные различия.

. У детей старшего дошкольного возраста имеются межполовые различия в проявлениях мотивации власти.

Методика исследования:

Каждому ребенку задавали следующие вопросы относительно ситуации, возникшей во время тестирования мотива власти:

. Хотелось ли тебе стать лидером, руководить игрой, быть в ней главным, командовать другими? Варианты ответов: «да» (2 балла), «нет» (0 баллов), «не знаю» (1 балл).

В зависимости от варианта ответа на первый вопрос ребенку задавали следующие вопросы:

. Если тебе не хотелось стать лидером, главным, ведущим, то почему? 1

. Если тебе хотелось быть лидером, ведущим в игре, то по какой причине?

. Как ты думаешь, что тебе дало (или может дать) руководство другими детьми (быть среди них лидером, главным)?

. Можешь ли ты стать главным (лидером, ведущим) в любой другой игре? Варианты ответов: «да» (2 балл), «нет» (0 баллов), «не знаю» (1 балл).

. Разрешат ли другие дети командовать ими (быть лидером, главным)? Варианты ответов: «да» (2 балла), «нет» (0 баллов), «не знаю» (1 балл).

. Если другие дети разрешат тебе командовать ими (быть лидером,

На этот и последующие вопросы от ребенка получали обстоятельные, подробные ответы и записывали эти ответы для их последующего анализа. главным) то почему? Для облегчения ответа ребенка, на этот вопрос ему предлагали следующие варианты ответов

а) потому, что мне так хочется;

б) потому, что у меня это получится;

в) потому, что я это сделаю лучше, чем другие дети;

г) потому, что никто другой не захочет быть главным (лидером) в игре.

. Насколько ты уверен в том, что сможешь руководить игрой (командовать другими детьми, быть среди них лидером)? Варианты ответов:

а) абсолютно (полностью) уверен (5 баллов);

б) уверен (4 балла);

в) наполовину уверен, наполовину не уверен (3 балла);

г) не уверен (2 балла);

д) полностью не уверен (1 балл).

В заключение исследования сравнивались между собой показатели мотива власти, а ответы на указанные выше вопросы подвергались количественно - качественному анализу.

**2.2 Полученные результаты и их анализ**

психологический дошкольник мотивация поведение

В ходе исследования 1 были получены данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Ответы детей на данные им вопросы.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виды мотивации | Факторы мотивации | Сумма Оценок |
|  | Привлекательность Цели | Вероятность Достижения цели | Оценка способностей |  |
| Мотивация достижения успехов |  5 |  7+ |  8+ |  20+2 |
| Мотивация аффилиации |  7+ |  5 |  5+ |  17+2 |
| Мотивация власти |  4+ |  4+ |  3+ |  11+ |
| Показатель по t - критерию Стьюдента |  2,98 |  2,33 |  2,64  |  2,40 |

Примечание: 1. В первых трех столбцах приведены средние суммарные оценки (в расчете на одного ребенка) различных факторов и видов мотивации социального поведения. 2. В последнем, правом столбце показана сумма всех оценок, свидетельствующая о том, насколько высоко ребенок оценивает факторы, связанные с тем или иным видом мотивации. 3. Между показателями, располагающимися по вертикали и отмеченными знаком «+», имеются статистически достоверные различия по t - критерию Стьюдента на уровне р ≤ 0,05 (значения t - критерия приведены в последней строке таблицы.)

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что первые два утверждения (гипотезы) получили экспериментальное подтверждение.

В следующей далее таблице 2 приведены показатели, касающиеся опыта общения ребенка с другими людьми и связи этого опыта с точностью оценок факторов, касающихся мотивации достижения успехов. Для проверки третьего утверждения (гипотезы) мы всех испытуемых по показателям опыта общения условно раздели на две группы: с большим и небольшим опытом общения, а далее сравнили между собой оценки соответствующими группами детей разных факторов мотивации аффилиации.

Таблица 2. Оценка различных факторов мотивации аффилиации детьми с большими и небольшим опытом общения с людьми.

|  |  |
| --- | --- |
| Группы детей | Факторы мотивации аффилиации |
|  | Привлекательность цели | Вероятность достижения цели | Оценка Способностей |
| С большим опытом общения |  6,7 |  4,9 |  5,6 |
| С небольшим опытом общения |  7,3 |  5,1 |  4,4 |

Таким образом, дети с большим опытом общения несколько выше, чем дети с небольшим опытом общения, оценивают такие формы мотивации, как свои способности, связанные с удовлетворением мотива аффилиации. Это, вероятно, объясняется тем, что в большом опыте общения у них соответствующие способности развились лучше, чем у детей со сравнительно небольшим опытом общения. Вместе с тем дети с небольшим опытом общения выше, чем дети с большим опытом общения, оценили также факторы мотивации, как привлекательность цели и вероятность ее движения. Возможно объяснение этому кроется, по - видимому, в недостаточности их опыта общения с другими детьми (они, поэтому, несколько переоценили свои возможности).

Справедливость третьего утверждения (гипотезы) мы, кроме того, проверяли, сравнивая между собой дисперсии оценок факторов мотивации аффилиации детьми с разным опытом общения по критерию Фишера. Были получены следующие результаты. Дисперсия оказалась больше у детей с большим опытом общения, хотя показатель F - критерия в данном случае не достиг требуемого уровня статистической достоверности (F=2,53 при критическом значении для р ≤ 0,05 не меньше 2,69).

Таким образом, из приведенных выше результатов можно сделать вывод о том, что и третье утверждение (гипотеза), как тенденция, в общим подтверждается, хотя и на статистически вполне достоверном уровне.

Рассмотрим результаты, полученные во втором исследовании.

В таблице 3 имеются данные, касающиеся проверки первой и третьей гипотез.

Таблица 3. Оценка детьми-дошкольниками разного пола и возраста различных факторов мотивации достижения успехов.

|  |  |
| --- | --- |
| Группы детей | Факторы мотивации достижения успеха и их оценка |
|  | Вероятность достижения цели | Способности, необходимые для достижения цели |
| Дети 4-5 лет | 4,5 | 4,3 |
| Дети 5-6 лет | 4,6 | 4,2 |
| Мальчики | 4,7 | 4,8+ |
| Девочки | 4,2+ | 4,0+ |

Примечание: 1. В таблице приведены среднее индивидуальные оценки (по пятибалльной шкале) соответствующих факторов мотивации достижения успехов. 2. Различия в средних величинах, отмеченных знаком «+» и расположенных по вертикали, статистически достоверны ( t = 2,06; р ≤ 0,05).

Приведенные в этой таблице данные показывают, что на самом деле существенных различий между детьми 4-5-летнего и 5-6-летнего возраста в оценках вероятности достижения цели и своих способностей, как достаточных для этого, нет. Другими словами, гипотеза о наличии соответствующих возрастных различий между детьми не подтвердилась. Этот факт мы объясняем тем, что сравниваемые между собой группы детейфактически относились к среднему и старшему дошкольному возрасту, то есть, были близки друг к другу по своим психологическим особенностям. Разница в возрасте между группами детей составляло всего 1-2 года. За такое короткое время вряд ли следовало ожидать существенных изменений в оценивании детьми разных факторов мотивации достижения успехов.

Однако между детьми разного пола различия в оценках изучаемых нами факторов мотивации достижения успехов все же обнаружились. Мальчики выше, чем девочки, оценивали и свои способности, и вероятность достижения успехов.

В ходе экспериментальной проверки третьей гипотезы были получены результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4. Соотношение мотивов достижения успехов и избежания неудач у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности

|  |  |
| --- | --- |
| Группы детей | Величина мотива достижения успехов в разных видах деятельности |
|  | Игра | Учение | Труд |
| Дети 4-5 лет | 4,5 | 4,2 | 4,2 |
| Дети 5-6 лет | 4,5 | 4,1 | 4,3 |
| Мальчики | 4,6 | 4,1 | 4,3 |
| Девочки | 4,4 | 4,0 | 4,2 |
| Средние показатели | 4,5 | 4,1 | 4,25 |

Примечание: В таблице приведены среднее индивидуальные показатели мотива достижения успеха в соответствующих видах деятельности.

Таким образом, данные, представленные в таблице 4, показывают, что у детей дошкольного возраста действительно имеются определенные различия в проявлениях мотива достижения успехов в разных видах деятельности. Более всего этот мотив (стремление к достижению успехов) проявляется в труде, и менее всего в учебной деятельности (4,5 балла и 4,1 балла) имеются статистически достоверные различия ( t = 2,07; р ≤ 0,05).

Рассмотрим результаты третьего исследования. Вначале сопоставим мотив власти (его среднюю силу и дисперсию) у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Соответствующие данные приведены в таблице 5.

Таблица 5. Средняя величина и дисперсия мотива власти у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

|  |  |
| --- | --- |
| Группа детей | Показатели мотива власти |
|  | Средняя величина | Дисперсия |
| 4-5-летние дети | 3,3 | 0,5++ |
| 5-6-летние дети | 3,7 | 0,9++ |
| Мальчики | 3,9+ | 0,7 |
| Девочки | 3,1+ | 0,6 |

Примечание: Между показателями, отмеченными знаком «+», имеются статистически достоверные различия ( t =1,98; р ≤ 0,05). 2. Между показателями, отмеченными знаком «++», существуют статистически значимые различия по F - критерию Фишера ( F=2,48;р ≤ 0,05).

Таким образом, из представленных в таблице 5 данных следует, что между детьми среднего и старшего дошкольного возраста разного пола существуют определенные различия в мотивации власти. Правда, эти различия проявляются только между мальчиками и девочками по средней величине мотива власти, и между младшими и старшими дошкольниками по величине дисперсии. Иными словами, первая гипотеза исследования в целом подтверждается, однако, не подтверждается частное предположение о том, что сила мотива власти у средних и старших дошкольников отличаются, а также то, что есть различия в дисперсиях величины мотива власти у мальчиков и девочек - дошкольников.

Теперь обратимся к анализу ответов детей на заданные им в ходе эксперимента вопросы. В следующей таблице 6 проводятся оцененные в балах ответы детей разного возраста и пола на вопросы под номерами 1,5,6 и 8.

Таблица 6. Ответы детей разного возраста и пола на вопросы 1,5,6 и 8

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группа | Номер вопроса | Сумма |
| Детей | 1 | 5 | 6 | 8 | Баллов |
| 4-5-летние дети | 1,3 | 1,0+ | 1,8 | 4,6+ | 7,7 |
| 5-6-летние дети | 1,5 | 1,8+ | 1,5 | 4,0+ | 7,8 |
| Мальчики | 1,7+ | 1,7+ | 1,7 | 4,7+ | 7,8+ |
| Девочки | 1,1+ | 1,1+ | 1,6 | 3,9+ | 6,7+ |

Примечание: 1. В таблице приведены средние данные в расчете на одного ребенка соответствующего пола и возраста. 2. Между показателями, расположенными по вертикали и отмеченными знаком «+», имеются статистически достоверные различия по t - критерию Стьюдента ( t равен, соответственно, слева направо: 2,41; 2,76; 2,93; 3,08;р ≤ 0,05 ÷ 0,01).

Таким образом, представленные в таблице 6 данные в целом согласуются с данными, имеющимися в таблице 5, и также подтверждают предложенные гипотезы. Дополнительно к этому, нами установлены определенные возрастные различия в мотивации власти, касающиеся детей среднего и старшего дошкольного возраста. Старшие дошкольники, например более уверены в том, что смогут стать лидерами среди сверстников в любой игре, по сравнению с детьми среднего дошкольного возраста. В свою очередь, средние дошкольники считают, что, став лидерами, они смогут лучше руководить игрой, чем старшие дошкольники. Такие, противоречивые ответы детей среднего и старшего дошкольного возраста объясняются, по-видимому, наличием или отсутствием у них опыта лидерства (руководство).

Качественный анализ ответов детей на остальные вопросы (под номерами 2,3,4 и 7) в целом подтверждает отмеченные выше тенденции и предложенные гипотезы. Например, мальчики гораздо чаще, чем девочки, отвечали, что они хотят стать лидерами в игре, и были больше, чем девочки, уверены в том, что это у них получится.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

. Исследование показало, что факторы, связанные с мотивацией достижения успехов, воспринимаются и оцениваются детьми лучше, чем факторы, связанные с мотивацией аффилиации.

. Факторы касающиеся мотивации власти, оцениваются детьми хуже, чем факторы связанные с мотивацией достижения успехов. Точность и адекватность оценивания этих факторов, зависит от того, насколько разнообразен опыт общения детей дошкольников с другими людьми.

. У детей дошкольного возраста имеются определенные различия в проявлениях мотива достижения успехов в различных видах деятельности. Более всего этот мотив (стремление к достижению успехов) проявляется в труде, и менее всего в учебной деятельности.

. Дети, старшего дошкольного возраста более уверены в том, что смогут стать лидерами среди сверстников в любой игре, по сравнению с детьми среднего дошкольного возраста.

. Средние дошкольники считают, что, став лидерами, они смогут лучше руководить игрой, чем старшие дошкольники. Такие противоречивые ответы детей среднего и старшего дошкольного возраста объясняются, по-видимому, наличием или отсутствием у них опыта лидерства (руководства).

**Заключение**

Как указывают специальные исследования, одним из условий, влияющих на личностные особенности дошкольников, является мотивы социального поведения.

Дошкольный возраст - это период активного освоения социального пространства. Ребенок постигает особенности человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, через игровые отношения и общение со сверстниками.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции.

Развитие личности дошкольника связано с появлением соподчинения мотивов, нарастанием произвольности поведения, освоением ряда нравственных норм, обретением более адекватной и устойчивой самооценки, развития высших чувств.

У ребенка в дошкольном возрасте формируются и личностные качества, связанные с отношениями к людям. Это в первую очередь внимание к человеку, к его заботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам. Сочувствие и заботливость по отношению к людям появляются у многих детей - дошкольников, причем не только в игровых ситуациях, но и в реальной жизни. Актуальным является социальная ситуация развития специфическая для каждого возраста, прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые, приводящие к переосмысливанию отношений с людьми и собственного поведения.

Полученные результаты могут быть полезны в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста.

**Список литературы**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М., 1976.-158 с.

. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. - М., 1993.

. Бороздина Л.В. Диагностика мотивации достижения успеха и избежания неудачи (авторская разработка психодиагностической схемы), - М., 2002.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.-464с.

. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации детей и подростков. - М., 1972.

. Васильев И.А., Магомед - Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием.- М.: МГУ, 1991.

. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.- М.: МГУ, 1990.-288 с.

. Войтонис Н.Ю. Экспериментальное изучение генетически первичных форм мотивации.- В кн.: инстинкты и навыки.- 1935.

. Вопросы мотивации и эмоций. Вып. 1.Сб. переводов с французского (2-е издание). Уч. Пособие.- Изд-во МГУ, 1973.- 191с.

. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология.- М., 2004.-512с.

. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность.- М., 1976.- 192с.

. Изучение мотивации поведения детей и подростков./ Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной.- М., 1972.- 352с.

. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.- СПб., 2000.

. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности.- М., 1988.- 192с.

. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности.- В кн.: Психология.- М., 1956.

. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. МГУ, 1971.

. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности.- Л., 1983.- 176с.

. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения.- М., 1990.- 192с.

. Маслоу А.Г. Мотивация и личность.- СПб., 1999.

. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., Питер, 2003.-352с.

. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека.- Пермь,1971.

. Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. Тематический сборник научных трудов.- М., 1988.

. Мотивация жизнедеятельности студента.- Каунас, 1971.

. Мотивация познавательной деятельности./ Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской.- Л., 1972.

. Мясищев В.Н. Проблема потребностей в системе психологии.- «Ученые записки ЛГУ». Вып. 11, № 244, 1957.

. Немов Р.С. Психология Кн. 2, М.-2001.-608с.

. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка.- СПб., 2002.- 640с.

. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология.- М., 2005.-288с.

. Попова М.В. Психология растущего человека.- М.: ТЦ Сфера, 2002.- 128с.

. Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы 1 Всесоюзной конференции (4-6 ноября 1974г.,Тбилиси).- Тбилиси, 1974.- 307с.

. Соколова Е.Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии.- М.: МГУ, 1976.- 128с.

. Сосновский Б.А. Мотив и смысл.- М., 1993.- 199с.

. Сапогова Е.Е. Психология развития человека.- М.: 2001.- 460с.

. Судаков К.В. Биологические мотивации.- М., 1971.- 302с.

. Узнадзе Д.Н. Теория установки.- М., 1997.- 448с.

. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение.- М., 2003.- 320с.

. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса.- СПб., 1999.

. Фельдштейн Д.И. Психология взросления.- М., 2004.- 672с.

. Фортунатов Г.А., Петровский А.В. Проблема потребностей в психологии личности.- «Вопросы психологии», 1956, №1.

. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Мотивация, эмоции, личность.- М.,1985.- 284с.

. Фрэнкин Р. Мотивация поведения.- 5-е изд. - СПб.: Питер; 2003.- 651с.

. Фридман Л.М. Психология детей и подростков.- М., 2004.- 480с.

. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. ч.1,2.- М., 1986.- 408.,392с.

. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.- СПб.: Питер; 2003.- 860с.

. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения.- СПб.: Речь, 2001.- 240с.

. Холл С.К., Линдсей Г. Теории личности.- М., 1997.- 720.

. Хомская Е.Д. Мозг и активация.- М.: МГУ, 1972.-381с.

. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.- СПб., 1977.- 608с.

. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека.- М., 1969.- 317с.

. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивация.- Москва- Воронеж, 1998.- 304с.