**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

* 1. Онтогенетические аспекты мотивации и структуры мотива в период дошкольного детства

ГЛАВА 2. СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА

2.1 Общая характеристика методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности дошкольников

2.2 Процесс влияния взрослого на формирование мотивационно-целевой направленности личности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

**Введение**

Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития. Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждения к деятельности. Периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы является дошкольный возраст.

Именно в дошкольный период механизмы мотивации начинают формироваться, меняются мотивы, выстраивается иерархия мотивов (как основное новообразование дошкольного детства).

Мир, в котором живет ребенок-дошкольник, наполнен содержанием, к познанию которого дети проявляют интерес. Этот мир многогранен, разнообразен, порой противоречив и неоднозначен. Информация, поданная в определенной форме, вызывает эмоциональное восприятие, заинтересованность и желание принять участие в событиях, формирует такую внутреннюю мотивацию, которая появляется в младшем и сохраняется в старшем дошкольном возрасте. Занимательная форма подачи материала формирует внутреннюю мотивацию здоровья, ведь помогая героям, дети помогают себе, а значит формируются и поведенческие навыки

**ГЛАВА 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

* 1. **Онтогенетические аспекты мотивации и структуры мотива в период дошкольного детства**

Ведущий в этот возрастной период вид деятельности дошкольников— игра — способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Возникают новые интересы и связанные с ними цели. При этом начинает реализовываться сформулированный О.К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования; постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. Многие четырехлетние дети, например, уже до рисования говорят, что собираются нарисовать, т. е. обозначают цель-объект. В пятилетнем возрасте уже 80% детей составляют предварительный план рисунка, в шестилетнем — все дети при рисовании обозначают цель, т. е. то, что должно получиться.

Такое постепенное формирование целенаправленности характерно и для других видов деятельности ребенка-дошкольника. Однако даже для 6-7-летних детей еще характерно окончательное оформление цели в их сознании по ходу выполнения действия, что зависит от предметной ситуации и от «строительного» материала (формы, цвета кубиков при постройке дома). Все же важно отметить, что уже с 4 лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности.

В 4 года появляется соподчиненность потребностей, желаний. Они приобретают разную силу и значимость. Появляются доминирующие установки: у одних — престижные (эгоистические), у других, наоборот, — альтруистические, у третьих — на достижение успеха. Правда, у некоторых детей даже к 7 годам доминирующие мотиваторы не появляются.

Разнообразные интересы приобретают относительную устойчивость. Вследствие всего перечисленного начинает складываться индивидуальная мотивационная система (сфера) ребенка.

В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями, Как отмечал Л.С. Выготский, в игре ребенок учится действовать в познаваемой, т. е. мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. В более старшем дошкольном возрасте ребенок начинает сдерживаться уже при воображаемом контроле других: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение вследствие предвидения осуждения, наказания. В последующем начинается усвоение этических норм, которые тоже учитываются ребенком при планировании своих поступков. Происходит подавление внутренних побуждений в связи с привлекательностью предметов, а не только выбор одного предмета из многих, как у младших дошкольников. Этот переход хорошо обрисовал Д. Б. Эльконин. Он пишет, что у младшего дошкольника желания носят характер аффекта: не ребенок владеет желаниями, а они владеют им. Он находится во власти желаний так же, как раньше находился во власти притягательных предметов. Старший дошкольник уже может во многих случаях побороть и свои желания.

Если у младших и средних дошкольников «внутренний фильтр» используется детьми в процессе мотивации от случая к случаю, то в преддошкольном возрасте он начинает принимать активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях.

Ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут выполнять работу, не вызывающую у них интереса: подметать пол, мыть посуду (чтобы разрешили поиграть, посмотреть кинофильм и т. п.). Это свидетельствует о том, что появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо»).

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании. Однако осознаваемость мотива остается еще слабой. В реальной жизни ребенок постоянно сталкивается с собой как с не знающим, не могущим, не понимающим, что к тому же подкрепляется взрослыми: «Ты неправ!», «Ты еще маленькая, вырастешь— поймешь». Ребенок в этом возрасте постоянно обнаруживает самонедостаточность. Очевидно, это связано и с неумением дошкольников, в связи с малым словарным и понятийным запасом, анализировать побудительные причины и вербализовать свои потребности и эти причины. Поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятых и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности. Так, они говорят, что хотят в школу, потому что «там ребята», «там весело», «там будут ставить отметки», не понимая, что за этими внешними атрибутами стоят потребности в общении, в повышении своего социального статуса в глазах близких и товарищей. Лишь в беседе и экспериментальных играх эти потребности выявляются отчетливо.

В преддошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех — уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат: если дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, то 5-6-летние получают удовольствие не только от процесса, но и от результата игры, т. е. от выигрыша.

В связи с этим, как отмечает В.П. Валькова, в 6-7 лет дети более дифференцирование подходят к выбору партнеров по играм, называя несколько причин: их умение играть в группе, умение хорошо играть, наличие у них творческих способностей в игре, оказание помощи в процессе игры.

Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (в общении с детьми — это, в первую очередь, исключение из игры). Еще слабо действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Поэтому высказывается точка зрения, что требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд невыполненных заверений и клятв подкрепляют формирование таких негативных личностных качеств, как необязательность и беспечность.

Но самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

**ГЛАВА 2. СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА**

**2.1 Общая характеристика методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности дошкольников**

Первая подгруппа – методы стимулирования интереса к процессу обучения. Исходя из принципов психологии обучения, интерес как мощный фактор, что стимулирует деятельность, характеризуется такими особенностями: 1) позитивной эмоцией относительно деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции (мне интересно это знать); 3) выражением непосредственного мотива, который является типичным для самой деятельности.

1.Создание ситуации интереса при изложении того или иного материала;

2.Познавательные игры как метод стимулирования интереса;

3.Обучающие дискуссии.

Вторая подгруппа – методы стимулирования ответственности и обязанностей.

1.Разъяснение цели обучения данному предмету;

2.Требования к изучению предмета;

3.Поощрение и наказание в обучении.

**2.2 Процесс влияния взрослого на формирование мотивационно-целевой направленности личности**

Проблема влияния взрослого на формирование мотивации не сводится к передаче средств и способов познавательной деятельности.

В некоторых работах это влияние объясняется значимостью для детей общения со взрослым и их чувствительностью к его поощрениям и порицаниям (Д.Б. Годовикова, 1984; Т.М. Землянухина, 1982; М.И. Лисина, 1966, 1982; СЮ. Мещерякова, 1979; Т.Д. Сарториус, 1981; Г.А. Свердлова, 1995; Смирнова Е.О., Рошка Г.Н, 1993; Г.А. Цукерман, 1994 и др.). Поощряя активность ребенка в разных видах деятельности, взрослый стимулирует и закрепляет ее проявления. Такой путь влияния может иметь место, однако, в данном случае активность в деятельности будет мотивирована стремлением к оценке, к поощрению, к общению со взрослым, то есть внешним образом. Но главной отличительной особенностью познавательной мотивации, например, является ее внутренний характер, то есть удовольствие от самого процесса познания.

Процесс формирования мотивации в плане воспитательного воздействия включает в себя два механизма. Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные воспитателем условия трудовой деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Образно говоря, это механизм формирования «снизу вверх».

Второй процесс заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие, объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими в огромной степени облегчают воспитуемому внутреннюю смысловую работу и избавляют его от стихийного поиска, связанного нередко со множеством ошибок. Это механизм формирования «сверху вниз».

Первый механизм опирается в основном на естественное динамическое усиление тех побуждений, которые по своему содержанию могут служить зачатком, исходным пунктом формирования требуемой направленности мотивации. Второй опирается в основном на искусственную содержательно-смысловую перестройку действующей системы мотивации. Первый стимулируется в основном изменением внешних условий жизнедеятельности, второй — изменением внутриличностной «атмосферы» через внутреннюю сознательно-волевую работу по переосмысливании мотивационной направленности поведения.

Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма, и в большинстве случаев даже при стихийном формировании они действуют оба. Вместе с тем один из них может преобладать, что говорит не только об их единстве, но и об относительной самостоятельности.

Недостаточность первого механизма, как такового, состоит в том, что, даже специально организуя процесс жизнедеятельности, мы еще не можем быть уверены, что сформируются именно требуемые по содержанию побуждения. Поэтому желательно дополнить этот механизм вторым, предъявляя воспитуемым требуемые от них нормы поведения, идеалы и объясняя им смысл и необходимость формирования именно этих побуждений.

**Заключение**

Проанализировав соответствующую психолого-педагогическую литературу по данной теме, можно придти к следующим выводам:

В среднем дошкольном возрасте мотивация поведения и деятельности приобретает качественно более сложный характер: поощрение воспитателя, положительная оценка усилий детей и результатов этих усилий являются важным мотивом поведения и становятся непременным условием определения ребенком своей позиции в семье или детском саду.

На основе этой мотивации воспитатель получает возможность создавать условия для более высокой мотивации, показывая ценность их деятельности для семьи и воспитателя.

Если в младшей группе детского сада дети получали удовольствие от любого доброжелательного общения со взрослыми, то в средней для них становится важной и оценка. Поэтому у ребенка возникает потребность не только в общении с воспитателем, но и в положительной оценке его деятельности со стороны взрослого. В связи с чем необходимо с большим вниманием подходить к вопросу положительного стимулирования их деятельности.

**Список литературы:**

1. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивации социального поведения детей: теории развития мотивов и мотивации социального поведения: Монография: учебно-методическое пособие/ Москва, - 2005, - 226 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М. Академия, 2000, - 192 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, - СПб.: Питер, - 2000, - 512 с.
4. Маковская Н.В. Трудовая мотивация: социально-психологический аспект: Курс лекций УО «Могилевский государственный университет им. А.Кулешова», - Могилев, - 2003, - 59 с.
5. Сагайдак С.С. Мотивация деятельности. – Мн.; Адукацыя і выхаванне, - 2001, - 208 с.
6. Сигел Э. Как воспитывать дошкольника. – М.; РОСМЭН, - 1998, - 173 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Москва: Педагогика, 1986, - 391 с.