

Цыркун, Н. А.

Ц93 Развитие воли у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Н. А. Цыркун. — Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2008. - 106, [2] с.

ISBN 978-985-514-129-8.

## **РАЗВИТИЕ ВОЛИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В пособии рассматривается практический и теоретический аспекты одной из наиболее актуальных проблем современной дошкольной педагогики и детской психологии — воспитание воли у старших дошкольников в контексте готовности ребенка к обучению в школе. В книге проанализированы психолого-педагогические закономерности развития воли у старших дошкольников, а также предложены пути и средства воспитания у детей воли в общении и других видах деятельности (игре, репродуктивной и творческой деятельности и т. д.). Предназначено для педагогов, педагогов-психологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования, и родителей дошкольников.

УДК 37.025.4

### **От автора**

Дошкольный возраст является важным этапом в развитии личности ребенка и, в частности, его воли. Именно об этом периоде жизни Л. Н. Толстой писал: «Разве не тогда я приобрел все то, чем я теперь живу, и приобрел так много и так быстро, что во всю остальную жизнь я не приобрел и одной сотой того? От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего страшное

расстояние».

Актуальность проблемы развития воли у дошкольников связана с подготовкой детей к обучению в школе. Практика воспитания в детском саду показывает, что резервы волевого развития в дошкольном возрасте далеко не исчерпываются.

Недостаточное волевое развитие у дошкольников на последующих этапах онтогенеза может лежать в основе такого явления, как «отход от школы», стремление вернуться назад, в детский сад, тормозить формирование личности младшего школьника (например, такого личностного новообразования, как произвольность).

Для выяснения особенностей воспитания и **развития воли** в дошкольном детстве мы провели опрос воспитателей об их опыте наблюдения за детьми, а также проанализировали их вопросы о том, что они хотят узнать о воспитании и развитии воли у детей дошкольного возраста.

Анализ вопросов педагогов дошкольных учреждений о воспитании и развитии воли у детей дошкольного возраста позволил выявить следующее.

Около 60 % вопросов — это вопрос «как?». Общий смысл — как повлиять на ребенка в желаемом взрослому направлении. Из них вопрос «как развивать» составляет 20 %, «как научить» — 15 %. Остальные вопросы — это «как бороться, преодолеть, воспитать, помочь, приучить, сдерживать, сформировать, выработать, добиться, избавиться, избежать, заставить, ликвидировать, объяснить, отучить, повлиять, повысить, предотвратить, предпринять, привить, сделать».

В целом, около 50% вопросов «как?» описывают императивные способы воздействия на ребенка в схеме субъект-объектного взаимодействия, требуют от детей послушания.

Около 40% вопросов - это вопросы «почему» (о возможностях воспитания и развития, причинах поведения, роли взрослого).

Сргля них около 25% вопросы оценочно-разрешительные (правильно-неправильно, хорошо-плохо, можно - нельзя) и информационно-познавательные.

Описание проблем, содержащееся в вопросах, раскрывает особенности представлений взрослых о «правильном» и «неправильном» поведении ребенка. То, что беспокоит взрослых, — это и есть, по их мнению, некоторое отклонение от нормального развития, которое следует корректировать или преодолевать.

Круг выделенных проблем связан с восприятием и пониманием взрослыми поведения и личности ребенка. Взрослые воспринимают детей следующим образом: дети упрямы, не хотят того, что предлагает взрослый; нецеленаправленны в освоении знаний, безвольны, застенчивы, капризны, невнимательны, несамостоятельны, имеют амбивалентное поведение, не ставят перед собой цели, им присущ негативизм, они ненастойчивые, непослушные, нерешительные, неусидчивые, имеют низкую самооценку, проявляют агрессию, имеют трудности в общении, не доводят дело до конца.

Таким образом, взрослые говорят о том, что им трудно общаться с детьми. Почему? «Идеальный» для взрослого ребенок, с точки зрения воспитания и развития у него воли,

— это ребенок послушный, желающий того же, что и взрослый. И в то же время — целенаправленный, волевой, смелый, согласный, внимательный, самостоятельный, определенный, целеустремленный, решительный, усидчивый, с высокой самооценкой, доводящий дело до конца, коммуникабельный. Возможно ли разрешить противоречие между этими двумя характеристиками, в которых отражена позиция личности ребенка?

Анализ вопросов родителей показывает, что они связывают проявление у дошкольника воли со следующими ситуациями.

### *Ситуации общения «ребенок — взрослый»*

- Почему мое чадо такое непослушное, а у моей сестры — ангел? Живем вместе. Условия одинаковые. Чего ему не хватает?
- Бить или не бить непослушных детей, проявляющих характер не с лучшей стороны?
- Как избежать проявлений агрессии у ребенка?
- Почему маленькие дети не хотят одеваться?
- Почему гиперактивные дети постоянно вскакивают со стула, даже если им интересно? Они подбегают к воспитателю и кричат: «Покажите».
- Что делать, если Катя (3 года 3 месяца), просыпаясь утром, всегда не хочет идти в детский сад, а вечером не хочет уходить домой?

Лиза (5 лет 5 месяцев) в играх с детьми берет на себя роль маленького грудного ребенка. Причем и в отношениях с родителями и воспитательницей.

- Ребенок утром не выпускает никого из дома, при этом кричит, плачет, палает на пол. Как вести себя взрослому? Как правильно ликвидировать проявления упрямства ребенка 3-4 лет? Как различить: ребенок упрямится или хочет привлечь к себе внимание?
- Стоит ли ругать ребенка за то, что он упрям, или все делать терпеливо за него?
- Почему, когда приходят люди, или мы идем в гости, ребенок ведет себя хорошо, а когда он остается один на один с мамой, то возникают проблемы?
- С какого возраста ребенок начинает понимать слова «нельзя» и «нет»? Почему ребенок в детском саду и дома ведет себя по-разному? Это проявление чего?
- При воспитании двух детей одного возраста в одной семье может ли воля проявляться у детей по-разному? Как преодолеть упрямство ребенка? Как избавиться от постоянных капризов ребенка?

### *Мой ребенок не слушается*

- Почему иногда дети делают все наоборот, лишь бы не то, что им сказали?
- С какого возраста нужно уделять ребенку внимание по формированию его волевых качеств?
- Может ли сам взрослый натолкнуть ребенка на упрямство?
- Обязательно ли ребенок будет проявлять волевою недостаточность, если один из родителей активно показывает упрямство в каких-то делах?
- Может ли сам взрослый быть причиной капризов и упрямства (неправильное воспитание)?

### *Отношения «ребенок — ребенок»*

- Вова (2 года 2 месяца) с детьми не общается на

протяжении всего дня пребывания в детском саду.

- Как сдерживать негативное отношение Маши (4 года) к брату Леше (2 года)?
- Почему Дима (4 года 7 месяцев) вступает в игры только с девочками, а с мальчиками играть упрямится?
- Если ребенок застенчив, замкнут, не общается — это плохо или хорошо?
- Лидер в группе — это хорошо или плохо?
- Как преодолеть негативное отношение одного ребенка по отношению к другому ребенку?
- Как добиться того, чтобы девочка перестала быть застенчивой в группе?
- Как помочь ребенку сдерживать свое негативное отношение к чему-либо или кому-либо?

### *Отношение к самому себе, личностные аспекты воспитания воли*

- Как помочь преодолеть низкую самооценку и показать истинные способности другому человеку?
- Можно ли заставлять ребенка заниматься не интересным ему делом вопреки его упрямству, но во благо ему?
- Как правильно развивать самостоятельность и уменьшить ленивость?
- Почему ребенок не хочет выполнять гигиенические требования (мытьё рук перед едой, чистка зубов и т. д.)?
- Влияет ли темперамент на развитие воли?
- Может ли ребенок сам преодолеть в себе застенчивость?
- Как помочь ребенку преодолеть застенчивость?
- Что нужно делать, когда ребенок не хочет выполнять домашние задания, но при этом в школе ему очень нравится?
- Что делать, если ребенок боится темноты?
- Как ребенок реагирует на трудности?
- Что делать, если ребенок сильно уязвим?

- Можно ли сформировать инициативность у ребенка?
- Как можно повысить самооценку ребенка?
- Как бороться с негативным отношением ребенка к своей внешности, самому себе?
- Как научить ребенка быть аккуратным, выполнять гигиенические процедуры?
- Как не идти на поводу желаний, если ты знаешь, что относительно жизни это нерационально?
- Как концентрировать внимание на чем-то важном (предмет, книга), но неинтересном для тебя?
- Как научить сдерживать свои эмоции и нужно ли это делать?
- Какое значение для формирования целенаправленности действий имеют успехи и неудачи при выполнении упражнений?
- От чего дети очень часто не могут сделать выбор?
- Чрезмерная самостоятельность у ребенка — это хорошо или плохо?
- Что нужно сделать, чтобы ребенок перестал бояться темноты?
- Достижение цели в соблюдении режимных моментов (правил), в предметной деятельности.
- Как научить ребенка доводить начатое дело до конца, а не бросать его на полпути?
- Как научить ребенка ставить перед собой цель — запомнить стихотворение и т.д.?
- Какие упражнения способствуют развитию усидчивости при чтении?
- Как развить силу воли, настойчивость в достижении своих целей?
- Как развить самостоятельность в игре с кубиками у ребенка 4 — 5 лет?
- Как научиться управлять своим поведением?
- Какое значение для формирования целенаправленности действий имеют успехи и неудачи при выполнении

упражнений?

- В каких видах деятельности, кроме игровой, еще можно наблюдать проявление воли у детей дошкольного возраста?
- Ребенок не может и не любит слушать сказки. Как привить ему любовь к ним?
- Как правильно развить у ребенка пунктуальность? Как у ребенка развить трудолюбие?
- Как объяснить ребенку, что опрятность, самообслуживание, чистота — залог здоровья?
- Как приучить ребенка к тому, чтобы он своевременно выполнял домашние задания?
- Как научить ребенка планировать деятельность?
- Мой сын не хочет делать уроки.

Для того чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим закономерности воспитания и развития воли в дошкольном детстве. Эпиграфом книги является сказка девочки Даши (6 лет), рисунок которой представлен на обложке: «Жил-был крылатый конь. Он дружил с бабочкой и ласточкой. Они пошли вместе, чтобы узнать, где живет солнце».

В данной книге мы стремились проследить общие закономерности, механизмы и противоречия развития воли дошкольника как субъекта целостной индивидуальной и совместной деятельности (субъекта труда, общения, познания, игры); показать динамику волевого развития у дошкольников 3 — 7 лет в единстве с развитием личности (через призму личностных новообразований); проследить взаимосвязи воли с другими психическими процессами; новые качественные особенности воли, возникающие в дошкольном детстве; возможности различных видов деятельности в формировании воли, познакомить с методиками ее изучения, которые воспитатель может использовать в своей ежедневной работе с детьми.



**Анализ волевого действия** ребенка проводился с позиции системно-структурного подхода, что позволило выделить его основные элементы, являющиеся инвариантными относительно рассматриваемых ситуаций деятельности детей. Известные в психологии теоретические и экспериментальные данные по этой проблеме дополняются результатами собственных исследований автора.

## **СТРУКТУРА ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Содержание подготовительного этапа волевого действия (целеобразование, мотивация, планирование)*

### **Целеобразование**

Волевое действие в своем развитом виде имеет сложную структуру, в которую включают осознанный, мотивированный выбор цели, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий в процессе преодоления препятствий, оценка полученного результата.

В дошкольной психологии существует достаточно работ, посвященных отдельным элементам волевого действия или выяснению особенностей связи нескольких (обычно двух), но не всех элементов волевого действия (например, соотношение цели и мотива, цели и результата, иерархии мотивов).

Проследим особенности становления волевого действия в целом, в совокупности основных структурных элементов и выясним особенности волевого действия в дошкольном возрасте.

Обращение к работам Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Л. М. Головиной позволяет охарактеризовать особенности цели, целеобразования, определить их значение для развития волевого действия дошкольника.

Волевое действие начинается с целеобразования в форме осознания потребностей и предметов их удовлетворения. Побуждение (цель, потребность, идеал) становится движущей силой волевой активности ребенка, когда содержит в себе противоречие между неудовлетворяющим настоящим и желательным будущим.

В цели фиксируется образ желаемого предмета, потребности, предполагаемый результат. К. Маркс писал о том, что самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде, чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека. Цель включает в себя представление о будущем результате, об уровне достижений и успеха.

Как показано в исследовании Л. М. Головиной, стремления к цели возникают у детей уже к двум годам. Ребенок совершает действия под влиянием сильных эмоциональных побуждений. При этом он способен совершать усилия в процессе достижения цели. В раннем возрасте, когда волевое действие ребенка развивается в системе «действие

— операция», цель ребенка содержит взаимосвязь представлений о том, что достигать и как достигать. Смысловой аспект действия раскрывается взрослым.

В дошкольном возрасте волевое действие развивается в системе «действие — деятельность», происходит становление смыслового аспекта цели. Цель отражает взаимосвязь представлений о том, что достигать, как достигать и зачем достигать. Для ребенка раннего возраста трудности постановки цели связаны с недостаточно сформированными умениями действовать, с тем, что ребенок не знает, как выполнить задуманное. Старший дошкольник, который уже в известной степени овладел необходимыми операциями, испытывает трудность при определении смысла, необходимости действия (или необходимости отказа от действия).

В целом выделение цели действия как представления о его продукте и умение регулировать ею свои действия - первое и необходимое условие формирования деятельности, новообразование дошкольного возраста.

Как отмечала Е. В. Шорохова, осознание желания, отнесение его к самому себе, осознание действия как способа осуществления этого желания связано с формированием у ребенка представления о цели своего поступка, со способностью сохранить эту цель и практически реализовать ее. Осознание же своей деятельности и мотивов собственного поведения означает начало формирования духовного "я" ребенка. Таким образом, формирование и реализация целей рассматривается не только как этап волевого действия, но и

является важным моментом в становлении самосознания личности в целом.

Дошкольный возраст — важный этап в формировании умения выбирать. Интересные опыты были проведены Л. А. Гарсиашвили. В первом варианте перед ребенком ставили два сосуда с жидкостями разного цвета и предлагали выпить одну из них. Здесь констатировалось предпочтение по непосредственному впечатлению. Во втором варианте ребенку говорили, что в другом сосуде жидкость приятная на вкус, но вредная. Интересно проследить возрастную динамику выборов. В первом варианте не выбрали ни одну из жидкостей 32 % трехлетних, 15 % четырехлетних, 10 % пятилетних, 4 % шестилетних. И только начиная с семи лет, все дети смогли осуществить выбор и предпочесть одну из жидкостей по непосредственному впечатлению.

Во втором варианте выбрали жидкость горькую, но полезную 6 % трехлетних, 23 % четырехлетних, 15 % пятилетних, 33 % шестилетних, 58 % семилетних, 68 % восьмилетних, 68 % девятилетних, 57 % десятилетних, 86 % одиннадцати летних, 78 % двенадцатилетних, 78 % тринадцатилетних, 100 % четырнадцатилетних.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у младших детей побуждением к действию является непосредственное впечатление, а не осознание отдаленных последствий действия. В жизни часто встречается ситуация, аналогичная экспериментальной, когда ребенок отказывается пить горькое, но полезное лекарство. Действие по непосредственному впечатлению лишает

поведение избирательности, влечет за собой необдуманные поступки. Развитие воли дошкольника связано с умением осуществить выбор на основе предвидения последствий своих действий. Осуществление избирательного поведения, выбор — признак отхода от импульсивного поведения, когда ребенок не предвидит последствий своих действий.

Способность выбирать появляется к концу первого года жизни. Но малыш при этом пассивен, так как выбор определяется непосредственным впечатлением от предмета. Вообще, ребенок раннего возраста живет, в основном, влечениями, таким образом, цели его действий и средства их достижений осознаются им недостаточно. После трех лет встречается выбор, в основе которого лежат мотивы морального характера. У ребенка появляется желание, т.е. стремление к выбору определенного предмета, но средства достижения цели еще не осознаются. С четырех до семи лет появляются хотения. Ребенок учится осуществлять выбор на основе уяснения значимости и ценности возможного поведения. Ребенок начинает хотеть, т.е. осознавать цель, средства достижения.

Переход от раннего детства к дошкольному — это период появления личных желаний ребенка. Появление личных желаний перестраивает действие ребенка, превращая его в волевое. Появляется определенная направленность желаний, более устойчивое стремление к цели, переживания «этого хочу», «этого не хочу». Динамика личных желаний связана с удовлетворением или неудовлетворением потребностей ребенка, которые выступают побудителями его деятельности и поведения.

В дошкольном возрасте непосредственная форма поведения превращается в опосредствованную. Однако дошкольнику любого возраста бывает трудно противостоять импульсам актуальной потребности. Например, младший дошкольник не сможет осуществить выбор, если перед ним поставить поднос с яркими игрушками и предложить взять только одну игрушку. Ребенок или будет стремиться захватить все игрушки, или не сможет ни на чем остановить выбор — не будет совершать никаких действий.

## **Мотивация**

Самым характерным для волевого действия, отмечал Л. С. Выготский, является свободный выбор, определяемый не извне, а изнутри, т. е. мотивированный самим ребенком.

Выбор цели или отказ от нее должен быть ребенком обоснован, т. е. мотивирован. Мотив — это побуждение к деятельности, переживая которое, ребенок находит ответ на вопрос: «Почему?». Почему выбрана определенная, именно эта цель и именно эти средства ее достижения?

И. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин отмечали, что к концу дошкольного детства возникают новые мотивы поступков и действий, среди которых особое значение приобретают нравственные мотивы, мотивы общественные по

содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений с людьми, мотивы долга, самолюбия, соревнования.

Но часто ребенку бывает все-таки трудно противостоять импульсу непосредственных впечатлений и желаний. Он совершает действие вопреки пониманию того, что так поступать не следует. Так, ребенок знает, что после интенсивного бега и сильного разогрева тела нельзя пить холодную воду. Но, не в силах побороть желание пить, после прогулки сразу пьет холодную воду, хотя потом и может объяснить, что так делать ему не следовало.

Ване, шестилетнему мальчику, запрещается ходить гулять на стройку. После очередной прогулки оказывается, что ребенок опять нарушил запрет. «Я знаю, что нельзя, но так хотелось туда пойти, что я не мог себя пересилить».

В простейших случаях, когда старшим дошкольникам предлагают осуществить выбор между однородными желаниями, проявляются незначительные колебания. Когда основная цель блокируется более привлекательным для ребенка раздражителем, не все дети могут противостоять мотиву «хочу» и следовать мотиву «надо». Например (по методике Ш. Чхартишвили), ребенку предлагают альбом, на четных страницах которого наклеены интересные цветные картинки (иллюстрации к сказкам и изображения животных), а на нечетных — малоинтересные изображения геометрических фигур. Ребенок получает инструкцию, в которой говорится о том, что в альбоме можно рассматривать только те картинки, на которые укажет воспитатель. Альбом открывается по сигналу. Дошкольнику

предлагают рассматривать геометрические фигуры, отвечать на вопросы, связанные с содержанием изображенного на этой странице, и запрещается смотреть на страницу с изображением сказочных героев. Воспитатель наблюдает, совершает ли ребенок усилия, чтобы не отвлекаться от цели, бросает ли взгляды, хотя бы мельком, на запрещенные страницы. Эксперимент показал, что старшие дошкольники способны не отвлекаться от поставленной цели. Дети среднего дошкольного возраста, чтобы противостоять импульсам актуальной потребности, желанию рассмотреть привлекательные картинки, закрывают лицо руками, отворачиваются. Младшие дошкольники без колебаний отходят от основной цели и рассматривают привлекательные, но запрещенные картинки.

В этих примерах описаны типичные ситуации, когда мотив волевого действия является для ребенка понимаемым. Действующий же мотив направляет и усиливает импульсивную активность.

Еще одна типичная ситуация, описанная Л. С. Выготским, равновесие мотивов. В этом случае выбор становится невозможным, и воля оказывается парализованной. Тогда дети вводят в ситуацию новые стимулы, например, жребий, и придают им силу мотива. Так, функцию жребия выполняют известные детские считалочки, благодаря которым дети сразу же начинают активно действовать.

Трудности испытывает ребенок еще в одной ситуации, когда необходимо осуществить выбор варианта из



нескольких возможных действий. Здесь может проявляться борьба мотивов. Мы специально изучали эту ситуацию. В наших экспериментах борьба мотивов вызывалась путем отвлечения внимания от выполняемой не очень интересной для испытуемых деятельности и привлечением к более интересной для них. Детям шести лет давалось задание по рисованию. Когда все приступали к выполнению, экспериментатор начинал рассматривать игры и игрушки в кукольном уголке, при этом громко рассуждая:

«Какая красивая кукла. Ее можно уложить спать. Вот и кроватка есть. Вот тут куклу мы посадим обедать. Вот и посуда есть, и столик. Какая интересная игра! Это что-то для мальчиков, это машинки, это светофор».

Результаты эксперимента показали, что завершить выполнение задания смогли менее половины детей. 51 % сразу же прекратили выполнение задания и приступили к играм, 17 % завершили работу формально (отдавали взрослому неаккуратный, схематично выполненный рисунок и говорили, что они уже закончили) и также приступили к играм.

Для осуществления волевого действия ребенку необходимо не только определить цель и мотивировать ее достижение, но и установить отношение мотива к цели, отношение между тем, что достигать, почему и для чего. Если дети не могут найти смысл своего действия, то цель и не достигается. Например, если предложить детям обводить и вырезать кружочки из бумаги, они вскоре прекратят выполнение. Если же они до начала работы будут знать, что

из кружочков могут сделать елочные игрушки, весь объем предложенной им работы будет выполнен.

Структура деятельности может быть такова, что мотив и цель в ней совпадают — сливаются в одном предмете. Содержание мотива и цели совпадает в действиях, побуждаемых чувствами и желаниями ребенка. Например, выполняя постройку из кубиков, ребенок стремится построить красивый дом.

Если соотношение цели и мотива непонятно ребенку, то действие может видоизменяться или прекращаться. В экспериментах Н. И. Непомнящей детям предлагалось выполнить следующие исходные задания. На экспериментальной площадке было разбросано много разных игрушек. Дети должны были разложить игрушки по коробкам. Затем ребятам давалось задание ровно протыкать дырочки острой палочкой в листе бумаги, а также вырезать полосочки из бумаги.

При выполнении заданий не все дети действовали одинаково. Одни выполняли работу, а затем отвлекались и прекращали выполнение. У других при выполнении наблюдалось «соскальзывание» к игровым действиям. Так, Вова Г. прекращает уборку игрушек через пять минут после начала работы. Экспериментатор требует довести ее до конца. Мальчик продолжает убирать игрушки, но при этом производит с ними игровые действия: качает куклу ваньку-встаньку, затем бросает ее в коробку, вскрикивая: «Вот куда он, хитрый, спрятался», складывая коробки, строит башню.

Дети пяти-шести лет пытались соотнести выполняемую ими работу с другими мотивами: сделать из полоски бумаги кораблик, коробочку. С семи лет мотивом становится умение выполнять данную работу.

Произвольное действие характеризуется тем, что содержание мотива и цели не совпадает. Отношение мотива и цели первоначально опосредствуется через действия взрослого. В этом случае более отдаленный мотив сочетается с мотивом, совпадающим с целью, например: ребенок рисует, чтобы его похвалил взрослый, но при этом ему интересен и сам процесс рисования.

Н. И. Непомнящая использовала связь мотива и цели как средство организации произвольного поведения ребенка. Детей обучали установлению этой связи, благодаря чему у них формировались более высокие уровни произвольной регуляции, повышалась продуктивность деятельности.

Мотивы поведения и деятельности ребенка со стороны их содержания изменяются в процессе его развития. Наибольшей побудительной силой обладают игровые мотивы, но складываются и познавательные, общественные по своему характеру.

Связь между мотивом и решаемой ребенком задачей должна быть очевидной, соответствовать его жизненному опыту. В опытах Я. З. Неверович дети действовали

успешнее в тех случаях, когда им нужно было изготовить флажок в подарок малышам и салфетку в подарок маме. Но при изготовлении флажка в подарок маме или салфетки в подарок малышам эффективность работы была низкой. Детям было непонятно, зачем маме нужен флажок, а малышам салфетка.

Таким образом, особенности ситуаций мотивировки, характер самих мотивов позволяют судить о том, волевое или импульсивное действие совершит ребенок.

В экспериментах В. К. Котырло, В. С. Мухиной, А. В. Суровцевой показано, что для дошкольников характерны быстрая постановка и частая смена целей, недостаточная их осознанность, сильное эмоциональное переживание. Так, детям от двух до семи лет предлагалось прокатить мяч по площадке до черты, подталкивая его двумя руками. Когда ребенок проходил полдороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машину. Дети двух лет начинали играть с машиной и теряли основную цель. 80 % трехлетних детей смогли выполнить задание, все пятилетние доводили мяч до конца.

В целом, поведение дошкольника характеризуется импульсивностью (зависимостью от стихийно складывающихся внутренних влечений) и ситуационностью (чрезмерной зависимостью от случайных внешних обстоятельств). А. В. Суровцева приводит следующий пример наблюдений. «Я хочу лепить мишку», — говорит пятилетний Алик. Он берет кусок глины и дощечку и старательно мнет глину, «чтобы мишка не рассыпался». Но

ему показалось, что глины недостаточно, и он идет, чтобы взять еще кусочек. Проходя мимо другого столика, за которым сидит мальчик и рисует красками, Алик останавливается, смотрит, как он рисует, и направляется не туда, где лежит глина, а к умывальнику. «Куда же ты идешь, Алик, ведь там нет глины», — замечает воспитательница. «Я вымою руки и буду рисовать с Колей», — отвечает Алик. Он уже забыл о первоначально поставленной цели и переключился на другую. Умение выбирать цель действий — еще не гарантия, что ребенок может совершить усилия и достичь ее.

Возможность влияния различных ситуаций на определение детьми цели и успешность ее достижения изучалась нами экспериментально. Выбор цели детьми 6 лет происходил в процессе беседы. Во вводной части взрослый выяснял, знают ли дети о том, какие виды труда они могут выполнять в детском саду. Далее дети определяли цель действия. В первом случае — в ситуации свободного неограниченного выбора в рамках одного вида деятельности (полностью самостоятельно). В ситуации ограниченного выбора заданий из нескольких возможных, предложенных взрослым, происходило определение цели во втором случае. В третьем — в ситуации отсутствия выбора, когда взрослый давал определенное задание для выполнения.

В процессе беседы ребенок отвечал на следующие вопросы:

- Как дети трудятся в детском саду?

- Как можно помогать няне?
- Как ты помогаешь дома?
- Зачем надо выполнять все эти дела?
- Что тебе больше всего нравится делать из того, что ты назвал?

Затем следовала инструкция. Перед детьми первой группы ставили задачу: «Выбери себе любое трудовое задание. Будешь ответственным за его выполнение. Ты должен выполнять его каждый день утром, как только придешь в детский сад. Подойдешь ко мне, скажешь, какое у тебя задание, и будешь выполнять его». Дети второй группы получали следующую инструкцию: «Подумай и скажи, что ты будешь делать: вытирать пыль и поливать цветы или убирать игрушки? Это будет твое задание. Будешь выполнять его каждый день утром, как только придешь в детский сад». Дети третьей группы получали такую инструкцию: «Я даю тебе задание: вытирать пыль на подоконнике. Ты будешь выполнять это задание каждый день утром, как только придешь в детский сад».

Во всех случаях обсуждался вопрос: почему необходимо обязательное выполнение заданий. Дети выдвигали обоснования необходимости действий, устанавливали их смысл (так как в групповой комнате будет беспорядок,

завянут цветы, рыбкам надо есть и т. д.). Оказалось, что степень свободы выбора цели (даже если ребенок выбирал задание, которое называл своим любимым) не влияла на успешность ее достижения.

Типичной была ситуация, когда дети помнили цель, но не выполняли задание, объясняя это тем, что выполнять они забывают. Можно предположить, что за «забыванием» стоит не только действительное забывание, но и нежелание выполнять задание. В любом случае этот факт показывает, что переход от этапа постановки цели к ее практической реализации представляет для детей определенную трудность. Во всяком случае, то, что ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать для себя задание, — еще не достаточное условие для его успешного выполнения.

## **Планирование**

Планирование — это составление программы действий на основе анализа конкретных условий, выбор соответствующих им способов действий и их последовательности.

Как отмечал В. И. Селиванов, планирование само по себе — это не только мыслительный, но и волевой процесс. Чтобы обдумать план действий, необходимы волевой импульс и усилие. Предвидение это не только знание, разумный расчет, но и волевая активность, направленная на поиск наилучшего пути достижения цели.

Дети старшего дошкольного возраста способны к планированию, которое связано с речью (речь-планирование). В старшем дошкольном возрасте речь-планирование имеет место до решения детьми задач. Например, собираясь сделать постройку из кубиков, дети обдумывают и выражают в слове то, что будут строить (размеры постройки, материал, расположение частей), определяют очередность выполнения замысла, последовательность предстоящих действий и операций.

Планирование, с одной стороны, может выступать в качестве самостоятельной деятельности, когда разработка плана — непосредственная цель человека. С другой стороны, планирование может включаться в деятельность как ее отдельный этап. В этом случае планирование не носит самостоятельного характера, а подчинено закономерностям той деятельности, в которую оно включено. Тогда планирование предполагает составление программы действий, направленной на решение стоящих перед ребенком задач. Программа отражает цель, условия ее достижения и средства, с помощью которых она может быть реализована. Обучение детей планированию является в то же время и средством формирования их воли.

Проведение нами в экспериментах с детьми 6 лет планирования их предстоящих действий, обучение детей умению рассказывать о своих будущих действиях положительно влияет на достижение цели. Дети реализуют в действиях те планы, о которых они предварительно говорили.



Приведем пример беседы с Леной С.

Экспериментатор. Леночка, расскажи, пожалуйста, как ты будешь завтра выполнять свое задание.

Лена С. Когда сделаем зарядку, я подоконники протираю.

Экспериментатор. А когда ты вспоминаешь, что тебе надо выполнять задание?

Лена С. Я дома еще вспоминаю, а когда в сад прихожу, то уже не помню.

Экспериментатор. А как ты выполняешь задание, расскажи подробнее.

Лена С. В детском саду я сначала раздеваюсь, потом делаю зарядку, моюсь и кушаю.

Экспериментатор. Когда же ты задание выполнишь?

Лена С. После зарядки.

Экспериментатор. Вот вы сделали зарядку. А дальше что тебе надо взять, чтобы протирать подоконники?

Лена С. Я беру тряпку.

Экспериментатор. А если она сухая?

Лена С. Тогда я ее намочу.

Экспериментатор. А если тряпки не будет?

Лена С. Я у Марии Ивановны попрошу.

Экспериментатор. Вот теперь расскажи все. Как ты будешь выполнять задание?

Лена С. Я приду в детский сад, сразу вспомню, что мне надо вытирать пыль. Когда мы сделаем зарядку, возьму тряпку, намочу ее и буду вытирать.

После проведенных бесед изменилась оценка детьми трудностей, которые они испытывают в процессе

достижения цели. Для первых бесед характерны ответы на вопросы о том, почему дети не выполняют задания, как у Игоря Х.: «Мы с Игорем А. играем в "Золушку". А про задание вспоминаю иногда в раздевалке, иногда в конце дня». Валик Б.: «Ничего не было трудно, просто забываю». Таня В.: «Мне не трудно, я забываю».

Для последующих бесед характерны такие ответы, как у Оли Н.: «Мне очень трудно протирать мягонькие листики. Больше ничего не трудно, просто раньше забывала».

Таким образом, в результате проведенных бесед дети стали адекватнее оценивать трудности процесса достижения цели, предвидеть возможные препятствия.

Процесс планирования представляет для детей определенную сложность. Его реализация предполагает формирование у ребенка механизма предвидения, функционирующего на основе установления и анализа причинно-следственных связей между собственными действиями и их последствиями. Здесь также необходимо учитывать наличие системы обратной связи и взаимодействия причины и следствия, когда изменения объектов становятся побудителями дальнейших действий ребенка. Для осуществления планирования дети должны понимать логику развития объекта, с которым необходимо действовать, логику развития ситуации, в которой они действуют, т. е. ребенок должен обладать достаточно высоким уровнем отражения объективной действительности и осознавать логику развития в нем собственного поведения.

Дети не могут достичь цели, если не будет соответствия между тенденцией развития собственного поведения и тенденцией развития объективной ситуации. Планирование и дает как раз возможность создать модель приведения в соответствие собственного поведения с тенденциями развития объективной действительности. Ребенку останется только совершить усилия, чтобы преодолеть препятствия и реализовать намеченное на практике.

Осуществление предварительного планирования связано с формированием у детей знаний, умений. В процессе планирования конкретизируется цель и средства ее достижения. Благодаря планированию ребенок может эмансипироваться от непосредственных влияний среды, преодолевать собственную импульсивность.

**Процесс исполнения (преодоление препятствий, волевое усилие)**

### ***Преодоление препятствий***

Характеристика волевого действия предполагает рассмотрение препятствий, с которыми столкнулся и которые сумел преодолеть ребенок в процессе достижения цели. Деятельность в затрудненных условиях и преодоление помех являются обязательными признаками волевого поведения личности.

Препятствия могут возникнуть на любом этапе волевого действия: при выборе одной цели из нескольких возможных, при осознании иерархии мотивов и формировании смыслообразующих мотивов, дополнительных мотивов, в процессе овладения способами предметных действий и коммуникации, при объективном оценивании и самооценивании результатов. Препятствия преодолеваются с помощью волевого усилия. Л. Н. Толстой называл усилие необходимым условием нравственного совершенствования.

Большим препятствием для детей старшего дошкольного возраста является отсроченное от момента постановки цели ее достижение. Так, в экспериментах дети должны были выполнять свои задания в трудовой деятельности в течение трех дней, начиная выполнять на следующий день после выбора цели. Между постановкой цели и началом выполнения задания проходили сутки, затем - двое, трое суток. Ни разу не выполнили задания 66 % детей, один раз — 26 %, два раза — 7 % и три раза — 1 % старших дошкольников. Хотя сами по себе задания были знакомы и посильны детям (вытирать пыль, кормить рыбок, поливать цветы).

Низкие результаты достижения цели, отсутствие у детей усилий для ее достижения обусловлены тем, что за время между постановкой цели и началом ее достижения стремление выполнить задание угасало. Как справедливо отмечает В. Г. Асеев, ребенок не способен длительно удерживать мотивационную установку, он отвлекается от своего побуждения, «забывает» о нем. Действие ребенка становится волевым благодаря речи. И. П. Павлов говорил,

что произвольное можно сделать произвольным, но достигается это только при помощи второй сигнальной системы. Физиологической основой развития воли дошкольника является изменение во взаимодействии двух сигнальных систем: повышается роль словесных сигналов в регуляции поведения ребенка. Сигналом выполнения движений наряду с предметами начинает служить речь.

Даже в раннем возрасте словесное требование взрослого («Дай ручку», «Сделай ладушки») может вызвать соответствующую реакцию ребенка, если речевой приказ произносится определенным тоном и включается в определенную ситуацию.

Для детей раннего возраста речь взрослого выступает в своей побудительной функции. Однако если ребенок уже начал выполнять какое-либо действие, речь взрослого не сможет остановить его, а только усилит желание действовать. Если двухлетний ребенок натягивает чулок, а взрослый говорит: «Сними!», малыш не сможет выполнить распоряжение взрослого.

На следующем этапе ребенок сам начинает регулировать и планировать свои действия с помощью громкой речи. Постепенно громкая речь свертывается и переходит во внутренний план. Саморегуляция осуществляется с помощью внутренней речи. В онтогенезе роль слова в регуляции поведения ребенка вырастает не только абсолютно, но и относительно по сравнению с первосигнальными воздействиями.

В опытах И. Г. Диманштейн дети выполняли гимнастические упражнения. Оказалось, что младшие дошкольники успешнее осваивали упражнения при наглядном показе, старшие — по словесной инструкции.

Однако при овладении новыми сложными упражнениями дети всех возрастных групп успешнее справляются с задачей при наглядном показе, чем по словесной инструкции.

## **Волевое усилие**

Для того чтобы ребенок совершил волевое действие, ему надо осознать, что именно является препятствием на пути достижения цели, пережить затруднения, отдать себе самоприказ, совершить усилие и преодолеть это препятствие.

Преодоление препятствий в процессе достижения цели на этапе исполнения отражается в сознательном волевом усилии. Воля проявляется как реакция на преграду. Непосредственным поводом для волевого усилия является осознаваемость препятствия. Условие осознания препятствий — понимание ситуации, включающее осознание цели и средств ее достижения.

В исследовании В. К. Котырло предусматривались задания, в которых затрудненные условия создавались тем, что деятельность трудно было выполнить в силу определенных обстоятельств, или тем, что деятельность становилась возможной при соответствующем физическом или умственном напряжении. В первом случае использовалась методика переноса кубиков на линейке (методика Ю. А. Самарина для изучения типологических особенностей детей). Кубики ставились на линейку в три ряда — башенкой и изображали домик с трубой. Домик нужно

было перенести на скамейку к кукле, а для этого пройти расстояние в пять-шесть метров. Задача эта нелегкая, так как сооружение было очень шатким. Обычно кубики падали уже при первой попытке поднять линейку. Всякий раз нужно было восстанавливать первоначальную постройку, продолжать путь к цели. Подсчитывалось число совершенных ребенком попыток. Более интенсивная деятельность рассматривалась как проявление больших усилий.

Дети трех-четырех лет после первых неудач переключались на другое занятие — играли кубиками, возили их и т. д. В последующих возрастных группах число детей, отказавшихся от совершения попыток, снижается: в группе 3—4-летних отказавшихся было 37,5 %, в группе 6—7-летних — 6,2 %.

Чтобы выявить скрытые ресурсы в мобилизации волевых усилий, В. К. Котырло проводила следующий эксперимент: детям предлагалось неподвижно стоять на цыпочках с разведенными в стороны руками. В первой серии: эксперимента давалась инструкция: «Постой на пальчиках как можно дольше. Покажи, как долго ты умеешь стоять». Во второй (на другой день): «Сегодня нужно постоять только пять минут. Вчера ты стоял дольше. Я буду называть тебе каждую минуту». Дальнейшая процедура заключалась в том, чтобы растянуть пять минут на такое время, какое для каждого ребенка является максимальным. Через определенные промежутки времени детям сообщалось, сколько времени они стоят: «Вот уже четыре минуты. Вот уже одна минута осталась». Такие сообщения заставляли



ребенка собирать остатки сил, чтобы дотянуть до пяти минут.

Сообщаемое время являлось внешним средством мобилизации, конкретной вехой на пути к цели, в какой-то мере как бы реально воплощало в себе эту цель.

Увеличение времени стояния на цыпочках в условиях второй задачи в каждой возрастной группе свидетельствует об оптимальности условий для мобилизации сил детьми и данном задании.

## **Самооценка и оценка взрослыми достигнутых результатов**

### ***Самооценка достигнутых результатов***

Волевое действие заканчивается оценкой достигнутого результата. Оценка устанавливает меру соответствия ожидаемого, запланированного, предполагаемого и фактического, реально достигнутого. Оценка и самооценка — основа процесса волевого саморегулирования. В этом случае оценка и самооценка включаются в структуру мотивации, определяют направленность саморегулирования, влияют на выбор средств ее осуществления, уровень цели и достигнутых результатов. Осуществление самооценки связано со становлением самосознания в целом.

Как показано в исследовании Н. Н. Кожуховой, конечный результат волевого действия влияет на формирование мотивации, побуждает к последующим действиям детей 2 — 7 лет. Выявлены стадии формирования мотива на основе осознания результата: в пред-дошкольном возрасте ребенок совершает импульсивные поступки, вещи сами как бы «притягивают» к себе действия ребенка; младший дошкольник действует под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств и желаний; старший дошкольник способен подчинить свое поведение принятому намерению.

Данные об относительной зависимости осознания ребенком различных компонентов ситуации от той функциональной роли, которую они играют в его деятельности, были получены в работе Т. О. Гиневской. Она обучала детей проходить с закрытыми глазами определенный путь в лабиринте. После того как навык сформировался, детям предлагалось рассказать и изобразить на рисунке то, что они делали. Анализ полученных материалов показал следующее: часть младших детей (22 %) не может ни рассказать, ни изобразить на рисунке путь в лабиринте, часть детей (32 %) осознает лишь конечный результат — выход из лабиринта, 46 % ребят осознает конечный результат и выполняемые движения. Среди старших детей большинство (77 %) осознавали систему собственных движений, 23 % осознавали, кроме этого, и те предметные условия, в которых они производились. Осмысливание и оценка волевого действия выражается у дошкольника преимущественно в эмоциональном переживании результатов, в стремлении получить оценку со стороны воспитателя.

У младших дошкольников успех или неудача при выполнении предшествующего задания не оказывают заметного влияния на преодоление трудностей и достижение последующих целей. Для детей среднего и старшего возраста успех предыдущей деятельности является стимулом выполнения последующих заданий. Неудачи порождают отказ или невыполнение заданий.

### **Оценка взрослыми достигнутых ребенком результатов. Условия достижения цели и результат.**

Сложность оценки волевого действия дошкольника состоит в том, что достигнутый им результат может быть следствием проявления различных психологических причин. Для уточнения характеристик волевого действия мы проводили несколько серий психологических экспериментов. Постоянными условиями всех серий были достижение ребенком определенной цели в трудовой деятельности (например, вытирать пыль, поливать цветы) и исходные условия выполнения этого задания (отсроченность момента постановки цели от момента исполнения и достижения цели, регулярность исполнения), которые выступали препятствием.

Переменными были различные условия, которые могли оказать влияние на волевою активность и успешность достижения цели: контроль взрослого и сверстника, предметное поощрение, оценка результатов. Как и предполагалось, под влиянием каждого из этих условий результаты достижения детьми цели в разной степени улучшались. Наибольшее значение для детей имел контроль экспериментатора. Действительно, контроль взрослого, его

влияние — один из ведущих факторов в развитии личности ребенка.

Кроме того, контроль взрослого был направлен на самый трудный для ребенка этап — процесс исполнения. Иными словами, для детей особенно важна поддержка или коррекция их действий в ходе самого процесса достижения цели, что осуществляется с большой эффективностью в I процессе взаимодействия «взрослый — ребенок». И то же время в условиях контроля взрослого деятельность ребенка не является полностью самостоятельной, побуждаемой только его собственными мотивами. Конечно, в некоторых случаях сотрудничество со взрослым усиливает и направляет слабые побуждения. Но контроль может проявляться не только как помощь в решении поставленной задачи, но и как принуждение, навязывание ребенку в какой-то степени чужой воли. Сопротивление такому влиянию проявилось, например, в том, что были дети, отказывавшиеся выполнять свои задания даже после убеждений р<sub>1</sub> бесед о необходимости выполнять поручение.

Например, Ира Ш. должна была дежурить в живом уголке. Но она это делала только один раз. В остальных случаях, несмотря на то, что взрослый разъяснял, как важно поливать цветы вовремя, девочка не приступала к выполнению задания. В ситуации контроля ребенок действует, руководствуясь присущим волевому действию мотивом «надо». Этот мотив направлен не на достижение поставленной цели («надо выполнить порученное задание»), а на взаимоотношения с контролером («Надо выполнять, так как контролер заставляет», «Мне сказали — я и сделал»). Теперь рассмотрим, как изменяется смысл

совершаемого ребенком действия и достигнутого результата под влиянием предметного поощрения. Влияние это велико. Услышав сообщение о том, что за выполнение заданий они будут получать кружочки из цветной бумаги и наклеивать их на закладки для книг, дети воодушевились. Например, Марина В., Игорь Б., Максим М. подходили к экспериментатору и обещали «прийти завтра пораньше, чтобы все выполнить». В получении наград дети увидели элемент соревнования. Например, Эльпад Б., Андрей С., Андрей Н. начали спорить, у кого будет больше кружочков.

Желание получить награду затрагивало мотивационную сферу ребенка. Получение кружочка для ребенка было не только положительной оценкой его деятельности, но и средством утверждения в среде своих сверстников. После получения наград дети подсчитывали кружочки, выясняли, у кого их больше. Например, Дина Ф. говорила Свете Б.: «Я лучше старалась, мне и сегодня дали кружочек, а тебе нет». Анжела А. объясняла Валере Ч.: «Ты приди и сразу сделай. И тебе тоже дадут кружочек». Если в условиях контроля экспериментатора могут возникнуть ситуации помощи в преодолении препятствий или принуждения, то в условиях предметного поощрения может происходить смещение основной цели (выполнить определенное задание), и на первый план может выступить другая цель — получить вознаграждение. В данном случае ребенок проявляет себя не «субъектом воли», а «субъектом потребности» и действует, повинувшись импульсивным влечениям.

Выясняя влияние оценки результата на проявление воли в процессе достижения цели, мы использовали различные ее виды: самооценку, взаимооценку двух детей, оценку одного

ребенка группой детей. По результатам выполнения заданий «оценивающие» выставляли отметки в «дневники» исполнителей. При этом, осуществляя самооценку, дети склонны были переоценивать себя (положительная отметка выставлялась и в случае невыполнения задания). При взаимооценке дети часто недооценивали друг друга. Наиболее точной была оценка результатов одного ребенка группой сверстников. Однако точность оценки не оказывала прямого влияния на результаты достижения цели. Более высокими они были тогда, когда осуществлялась итоговая взаимооценка двух детей, затем — самооценка; низкими — в условиях оценки одного ребенка группой сверстников. Так, можно говорить, во-первых, о влиянии на волевую активность не степени точности, а вида оценки, на которую ориентируется ребенок, и, во-вторых, об ориентации ребенка на положительную оценку, поскольку адекватная, но отрицательная оценка результатов, констатация неуспеха ослабляют стремление к цели в следующий раз.

Таким образом, достигнутые детьми одинаковые результаты могут быть следствием действия самых разных причин. К тому же результаты и воля, проявляемая в процессе их достижения, могут не совпадать. Действительно, волевое усилие совершали дети, которые достигали успеха в самых неблагоприятных для них условиях, при отсутствии дополнительных побудителей. Это зона актуального развития их воли. Зону ближайшего развития волевого действия открывают результаты, достигнутые под влиянием дополнительных условий — побудителей, облегчающих ребенку достижение цели. Таким образом, можно выделить следующие особенности развития волевого действия у дошкольников:

— неравномерность развития различных компонентов волевого действия (например, в меньшей степени проявляются планирование и оценка);

- сближение во времени постановки цели и исполнения из-за сокращенности обдумывания способов действий;

- доступность близких целей. Важно, чтобы актуализация их шла сразу же за постановкой. Чем отдаленнее цель, чем больше промежуточных звеньев включено в процесс ее реализации, тем труднее ребенку подчинить свои действия поставленной цели.

На протяжении дошкольного детства место целей в поведении ребенка меняется. В дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям. Динамический аспект волевой активности рассматривает В. И. Селиванов. Он выделяет такие динамические особенности воли, как сила, широта и устойчивость. Сила характеризуется степенью возбуждения волевого усилия, направленного на преодоление препятствий.

Широта определяется количеством видов деятельности, в которых проявляется волевое действие. Устойчивость характеризуется постоянством проявления волевого усилия

в однотипных ситуациях. Постоянство проявления волевого усилия фиксируется на основе длительного направления и количества попыток достижения цели. Основными структурными элементами динамической стороны воли являются удержание стремлений к цели, длительность времени стремления к цели (выполнения задания), возвращение к деятельности после ее прерывания, сосредоточенность на цели вопреки действию помех. Характеристика динамической стороны воли предполагает определение уровня ее развития. Об уровне развития воли высказывают самые разные точки зрения. Например, определяют его, исходя из возраста ребенка.

Так, И. А. Голубева выделяет следующие группы детей: дети младшего школьного возраста, у которых нет даже отдельных волевых проявлений; дети среднего дошкольного возраста, у которых воля проявляется эпизодически, только в процессе интересной или успешной деятельности; дети старшего дошкольного возраста, которые подразделяются на проявляющих волю эпизодически (63 %), проявляющих постоянно (22 %) и проявляющих редко (15 %). Однако подобные варианты типизаций (у младших детей воли меньше, а у старших больше) не показывают качественных отличий, например, эпизодического проявления воли старшими детьми от эпизодического проявления воли младшими детьми.

В приведенном примере уровни проявления и развития динамической стороны воли отличаются друг от друга только количественно: большей или меньшей длительностью времени выполнения задания, большим или меньшим стремлением к цели, большим или меньшим



числом видов деятельности, в которых проявляется воля. Но уровни воли, характеризующие этапы ее развития, должны отличаться друг от друга не только количественно, но и качественно. Интерпретация экспериментальных данных, основанная на учете только количественных изменений, не позволяет выявить механизм перехода от одного уровня развития воли к другому, адекватно оценить проявленную детьми волю. Ведь один и тот же достигнутый результат может быть следствием неодинаковых усилий детей.

Мы рассматриваем волю как единство личностных характеристик субъекта его волевых усилий и характеристик его деятельности. На первом уровне воля существует как потенциальная возможность. В этом случае требования личности к деятельности, личности к себе, деятельности к личности соответствуют друг другу. Воля существует здесь только как потенциальная возможность, которая актуализируется при определенных обстоятельствах. Например, к волевым действиям не могут быть отнесены и наши привычные действия, которые автоматизировались в результате многократных повторений и которые вследствие этого не требуют особого контроля сознания и напряжения воли.

На втором уровне требования личности к себе, требования личности к деятельности и друг к другу изменяются в сторону их повышения, Это может быть требование осуществления новой деятельности, или ее усложнение, или изменение условий ее протекания. Это могут быть новые цели и задачи, которые ставит перед собой личность. В первом случае личность должна подняться до требований деятельности. Во втором — личность изменяет

объективную действительность, когда жизнь не удовлетворяет человека, и человек своим действием решает изменить ее. Оба эти случая представляют собой те обстоятельства, в которых воля должна из возможности перейти в действительность в форме волевого усилия. Необходимость совершать усилия может возникнуть, например, когда предпринимаются новые действия или известные действия, но в необычной обстановке, или известные действия, но требующие изменения темпа. Под волевым усилием понимают сознательную мобилизацию психических и физических возможностей человека, необходимых для преодоления препятствий. Волевое усилие будет связующим звеном между личностью и деятельностью.

Третий уровень можно назвать произвольным. На этом уровне действия ребенка определяются не только воспринимаемыми стимулами, но и целями, лежащими за пределами ситуации. Таким образом действия ребенка становятся избирательными, целевыми, волевыми. Если требования и усилия повторяются, то они постепенно становятся привычными. Снимается интенсивность усилия, остается осознанность, целенаправленность, преднамеренность и т. д., а также результат волевого усилия. Подобным образом формируется и волевая привычка. Механизм формирования волевой привычки раскрывается в работах В. И. Селиванова. Он пишет о том, что в сознательном волевом усилии отражается процесс преодоления препятствия при совершении того или иного поступка. Если затрудненные ситуации повторяются, и это усилие подкрепляется, то человек начинает встречать препятствия, привычно мобилизуя волевые усилия. Именно

на этом рубеже, отмечает В. И. Селиванов, человек приобретает власть над своим поведением.

Произвольность и воля - понятия близкие, но не тождественные. Произвольность как синтез двух предыдущих уровней становится свойством сознания в целом. Все поведение человека в широком смысле произвольно. На предволевом уровне еще не совершаются усилия (человек может действовать привычно или сознавать необходимость усилий, но избегать необходимости их совершать). Уровень усилия р противоположность, отрицание предволевого уровня. По сути — это процесс своеобразной адаптации, процесс приведения в равновесие требований личности и деятельности, бытия и сознания. Но повторение определенного усилия приводит к выработке новой привычки. Произвольный уровень можно точнее назвать усилием, не требующим постоянного сознательного контроля. Именно это и позволяет ребенку преодолевать трудности без обычного напряжения. Для того чтобы оценить уровень развития воли ребенка, необходимо выявить особенности микросреды, систему условий деятельности, тех ее требований, которые предъявляются личности ребенка, а также его отношение к этим требованиям. Далее необходимо отметить, совершает ли ребенок усилия в процессе достижения цели, или избегает совершать их, или данные требования деятельности стали для него привычными.

Если ребенок имеет низкие результаты в достижении цели и не совершает усилий, чтобы повысить их, то воля относится к первому уровню развития. Если результаты достижения цели являются следствием проявленных усилий, то воля

ребенка относится ко второму уровню развития. Если ребенок имеет высокие результаты достижения цели и не совершает в данный момент усилий, то его воля относится к третьему уровню развития. Ребенок проявляет произвольность, т. е. сознательность, преднамеренность, целенаправленность, овладение действиями во внешнем и внутреннем плане. Нами выделяются следующие особенности волевого действия детей дошкольного возраста: несоответствие различных компонентов в составе самостоятельно протекающего волевого акта из-за недооценки предварительного определения способов действия и последующей проверки; слабая дифференцированность звеньев волевого акта; сближение во времени постановки цели и исполнения из-за сокращенное™ обдумывания способов действия, а также неравномерность развития отдельных звеньев волевого акта (планирование и оценка развиты слабее); доступность близких целей, важно, чтобы актуализация их шла сразу же за постановкой. Чем отдаленнее цель, чем больше промежуточных звеньев включено в процесс ее реализации, тем труднее ребенку подчинить свои действия поставленной цели.

На протяжении дошкольного детства волевые действия и их место в поведении ребенка меняются. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков. Проявления воли наблюдаются лишь время от времени. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям. Таким образом, анализ литературы, содержащей теоретические описания и результаты эмпирических экспериментальных исследований, позволил проследить

особенности становления волевого действия в целом, в совокупности основных структурных элементов и выяснить особенности волевого действия в дошкольном возрасте. Можно сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте волевое действие не оформлено во всех его структурных элементах, что между всеми элементами еще не существуют связи и зависимости, но происходит постепенное оформление этих связей, которые проявят себя как новообразования, характерные для определенных периодов дошкольной жизни ребенка.

## **ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОЛИ В ОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ СО ВЗРОСЛЫМИ**

### **Трудности взаимного понимания и противоречия общения ребенка со взрослым**

Существуют трудности и противоречия общения взрослого с ребенком и ребенка со взрослым.

Диада «взрослый - ребенок» является генетически первичной малой группой. В процессе общения в этой группе осуществляется взаимное воспитание родителей, воспитателей и детей. Дети предпочитают выполнять не просто задания взрослых, а задания, включенные в определенный контекст общения. Форма общения влияет на возникновение смыслообразующего мотива волевой деятельности ребенка. Условием волевого развития является «личностный смысл», который приобретают

внешние воздействия, воздействия взрослого на ребенка, а также — положение ребенка, занимаемое им в системе отношений со взрослым. Трудности взаимного понимания в процессе общения, по мнению С. Л. Выгодского, являются причиной проявления ребенком гипобулических реакций (импульсивности), отставания в развитии воли как высшей психической функции.

В процессе общения взрослый передает ребенку умения целенаправленно и произвольно влиять на другого человека. Каждая психическая функция появляется дважды: вначале как функция интерпсихическая, проявляющаяся во взаимоотношениях между людьми, затем — как интропсихическая, проявляющаяся как свойство самого ребенка. Для развития воли ребенку в процессе общения со взрослым должны быть видны усилия воспитателя в достижении цели. Обычно же усилия, напряжение взрослого дети не воспринимают и считают, что взрослым быть хорошо, потому что ему все легко.

Неправильно организованное взрослым общение может приводить к срыву произвольной активности ребенка, к неприятию им цели, задаваемой взрослым. Например, в «Детстве Никиты» А. Толстого описан типичный случай: «В свободное от службы время родители занимались воспитанием. Во время обеда каждый раз говорилось одно и то же:

— Никита, изволь есть лапшу, иначе ты уйдешь в темную комнату!..

Никита делал старое лицо, потому что лапша не лезла в живот... Но попробуй-ка не есть лапши, когда два человека, каждый ростом с буфет, глядят тебе в рот и повторяют:

- Ешь, ешь, ешь, ешь, ешь, ешь!»

В этом примере показано подавление воли ребенка авторитарным общением с ним родителей.

Источником развития произвольного поведения ребенка является противоречие между новыми и ранее освоенными требованиями воспитателя; между новыми задачами и наличием практических умений и мотивов поведения. Сталкиваются противоречивые стремления самого ребенка: желание быть самостоятельным (остаться без помощи взрослых) и отсутствие опыта самостоятельного достижения цели. Противоречия имеют место и в действиях воспитателя. Требуя от ребенка самостоятельного выполнения определенных заданий, он в то же время осуществляет постоянный контроль за его действиями.

В общении со взрослым зарождается противоречие, лежащее в основе развития произвольной сферы. Это противоречие — в отношении между тенденцией к самостоятельности и потребностью в общении со взрослым,

потребностью выполнять указания взрослого. В работах Л. С. Выготского, Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, Е. Е. Панько показано, что одновременно с развитием потребности жить жизнью взрослых, вместе с ними занимать определенное положение в жизни общества развивается и другая тенденция - к самостоятельности. Эти две линии связаны между собой. Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых есть одновременно возникновение новой формы связи ребенка со взрослым, с обществом.

Преобладание тенденции к проявлению самостоятельности способствует развитию волевой активности. Преобладание тенденции выполнять указания может быть причиной различных форм волевой недостаточности. Исследователи обычно подчеркивают значение общения для эмоционального и умственного развития дошкольника. Однако не менее важна роль общения в развитии воли ребенка.

Так, например, признаки госпитализма (который всегда является следствием дефицита общения) — это не только «бедный», «скудный» эмоциональный внутренний мир, задержки интеллектуального развития, но и безразличное отношение к окружающему, отсутствие волевых проявлений. Если приглядеться к детям в домах ребенка, то они часто производят ложное «хорошее» впечатление: сидят тихо, не обращаются со своими требованиями к взрослому, не разбегаются. У этих детей отсутствуют действия, совершаемые по собственной инициативе, они даже не трогают игрушки, если взрослый не побуждает их к



этому. Часто они заняты тем, что, сидя на стуле, монотонно «качаются» или сосут палец.

Встречаются и другие дети, у которых произвольная сфера в общении развивается недостаточно. В поведении у таких детей проявляются застенчивость, стеснительность. Они легко робеют перед взрослыми и перед сверстниками, не могут вступить в общение.

Застенчивость (смущение без чувства вины) проявляется в том, что дети не уверены в себе, боятся произвести неблагоприятное впечатление, краснеют, отворачиваются, опускают глаза, голову.

Особенности поведения застенчивых детей и методы их воспитания изучались А. В. Алексеевой. Исследователь провела эксперимент «Выбери себе дело», в котором каждый ребенок выбирал себе поручение трудового характера и выполнял его. Застенчивые дети проявляли заниженную самооценку («я не могу», «я боюсь»). Застенчивость тормозит проявление самостоятельности, инициативности в процессе выполнения задания. Дети обнаруживают слабые коммуникативные умения, пассивны и отчуждены в общении.

Выделены основные типы застенчивых детей — это дети опекаемые и обиженные невниманием.

Для того чтобы у застенчивых детей могла сформироваться произвольная сфера в общении, необходимо изменить положение ребенка в кругу общения. Для этого с ребенком устанавливаются парные контакты (при выполнении различных обязанностей), взрослый проявляет уважение и доверие к нему. Воспитателю необходимо поднимать авторитет застенчивых детей в глазах сверстников. Для этого используется опережающая оценка, предупредительное обращение, похвала, одобрение, упражнения в игре (в ситуации — «помощник воспитателя»), организация общения старших детей с младшими.

Еще одна форма волевой недостаточности — неумение преодолеть трудность перехода от понимания ситуации общения к реальному действию, в котором это понимание реализуется. Как это конкретно проявляется, описано в экспериментах Л. В. Лидак, где детям предъявлялись картинки с основными ситуациями общения (умение говорить, глядя друг другу в глаза; правильно и красиво сидеть и стоять во время общения; вежливо обращаться друг к другу, благодарить). Оказалось, что 96 % старших дошкольников правильно характеризуют ситуации. Однако в реальных ситуациях у них обнаруживаются различные уровни произвольного следования образцу и культуре общения. Мы считаем, что в этом случае проявляется рассогласование между пониманием, словесным описанием, оценкой поведения персонажей на картинке и собственными реальными поступками, между понимаемым и действующим мотивом. Это расхождение между пониманием и действием проявилось и в обсуждаемом исследовании, в котором были выявлены три уровня культуры общения.

Например, на уровне элементарной культуры общения дети демонстрируют неумение и нежелание правильно подбирать средства общения. В контактах друг с другом они используют клички, в разговоре перебивают друг друга, кричат. На уровне неустойчивой культуры общения у детей проявляется к сверстникам позиция ситуационно-доброжелательная, но в контактах бывают грубы, заносчивы, не умеют использовать средства общения. На уровне устойчивой культуры общения дети в поведении адекватно и сознательно реализуют образцы, данные в ситуациях для понимания. У них отсутствуют негативные проявления, имеются устойчивые навыки владения средствами общения. Средство преодоления волевой недостаточности в этом случае — создание такой ситуации, при которой партнеры предъявляют требования друг к другу и контролируют их выполнение, т.е. ситуации активного взаимодействия.

На формирование произвольности влияет форма общения взрослого с ребенком. Как показано в исследовании Г. И. Капчеля, произвольная регуляция поведения состоит в подчинении ребенка задаче, т. е. в его способности сосредоточиться на том, что предложил взрослый, в попытках активного решения задачи, в преодолении всего, не относящегося к основной деятельности. Способность контролировать свое поведение проявляется у старших дошкольников до получения задания и после его выполнения (дети соблюдают правила вежливости, выполняют просьбы экспериментатора, подчиняются его инструкциям). Показателем произвольной регуляции поведения в процессе общения является сосредоточенность

на общении со взрослым (уровень внимания ребенка и противодействия по отношению к отвлекающим моментам).

О наличии произвольной регуляции поведения в процессе общения можно судить по адекватному ответу на вопрос взрослого, по действию в ответ на предложения взрослого или отказ от действия. Успешность выполнения заданий взрослого и степень проявления произвольности обусловлены особенностями общения.

Произвольность детей в общении проявляется в способности регулировать свое поведение в момент получения заданий, в процессе их выполнения, после завершения работы. При общении дети были сосредоточены на взрослом тем больше, чем выше был их уровень коммуникативной деятельности. Решающую роль играла преобладающая форма общения у ребенка, поскольку она диктовала круг его интересов и способность взаимодействовать со взрослым.

Испытуемым с ситуативно-деловой формой общения было интересно поддерживать общение со взрослым не только по поводу игрушек, их привлекали «деловые» контакты. Если экспериментатор предлагал ребенку другие ситуации общения (чтение, беседы на познавательные темы), то ребенок отвлекался или отказывался от сотрудничества.

Детей с внеситуативно-познавательной формой привлекают игры, чтение, беседы на познавательные темы. В этих

случаях они проявляли повышенное внимание к предложенной задаче и начинали отвлекаться, когда взрослый переходил к более сложной ситуации общения и предлагал разговор на сугубо личностные темы.

Дети с внеситуативно-личностной формой общения положительно относились ко всем формам общения, почти не отвлекались. Показатель произвольной регуляции поведения в общении бывает не связан с видимыми усилиями по преодолению препятствий или с рефлексией на собственные действия. Чем выше уровень общения, тем большую произвольность проявляют дети, выполняя малоприятные задания взрослого, даже вопреки своему желанию. Например, прекращение по требованию взрослого игры и уборка комнаты требуют от ребенка проявления волевых усилий.

Недостаточная произвольная регуляция при выполнении заданий взрослого проявляется в неумении заставить себя заниматься делом — дети задавали вопросы, не имеющие отношения к делу, отказывались выполнять задания. При решении сложных задач (например, действие «в уме») ребенок должен был интенсивно регулировать свое поведение. Дети с ситуативно-деловой формой общения выбирали задание полегче, не пытались в нем разобраться. Дети с внеситуативно-познавательной формой общения были более внимательны, совершали усилия, стремились решить трудные задачи, но усложнение задач вызывало их пассивность.

Таким образом, показатель произвольной регуляции поведения, характеризующийся отношением ребенка к просьбам взрослого, выше у детей с внеситуативно-личностным общением.

Признаком произвольности является контекстуальность общения. Одним из новообразований личности в дошкольном возрасте является потеря непосредственности в общении со взрослым, обретение произвольности (способности подчинять свое поведение определенным задачам и соответствующим им правилам и требованиям). Выявить уровень развития произвольности в общении ребенка со взрослым, проследить генезис и динамику развития произвольного общения ребенка со взрослым позволяет методика «Запрещенные слова», использованная Е. Е. Кравцовой.

Запрещенными словами, например, были «да», «нет» и собственное имя ребенка. Взрослый в беседе с дошкольником задавал ему вопросы, которые провоцировали отвечать на них именно запрещенными словами («Как тебя зовут?», «Ты ходишь в детский сад?» и др.). Оказалось, что детям с высоким уровнем произвольности присуща контекстуальность общения. Условием, способствующим возникновению произвольности в общении со взрослым, является способность ребенка видеть двойственность позиции взрослого и способность удерживать контекст общения.

**Как взрослые воспринимают и понимают проявление воли ребенком в общении?**

## **Анализ наблюдений взрослых за детьми в детском саду и дома позволяет представить образ ребенка, который общается со взрослым.**

В этих наблюдениях одной из тем являются трудности в общении, которые испытывает или взрослый, или ребенок, но чаще всего оба субъекта. Для оптимизации взаимодействия недостаточно констатировать, что ребенок упрямится или не слушается. Как можно заметить из приводимых ниже примеров, трудности возникают там, где ситуация оценивается слишком общо: непослушный ребенок. Попробуем описать причины трудностей, которые ребенок пытается преодолеть, совершая иногда огромные усилия.

Выделим, прежде всего, трудности в общении, связанные с чувствами, которые ребенок испытывает и не преодолевает. » Ребенок не любит одного из воспитателей детского сада и не хочет к нему ходить. И если родители его оставляют, то целый день одни слезы и крики, и Мишу (4 года) воспитатель не похвалила на занятии за быстро выполненную работу. На что мальчик обиделся, так как привык к похвалам, и на следующих занятиях не стал работать и выполнять задания воспитателя.

Далее — дети проявляют личные нежелания как немотивированное сопротивление и противодействие взрослому. Мать приводит ребенка (мальчик 3,5 лет) в детский сад. Он начинает плакать, кричать, падать на пол: «Я не хочу раздеваться. Я не хочу идти в детский сад». Когда мама забирает его из детского сада, ребенок опять плачет, кричит: «Я не пойду домой, уходи. Я не хочу одеваться».

Дети стремятся повлиять на взрослого. Каприз — это

слабость имеющая вид силы. Витя (2 года 10 месяцев) утром в детском саду переодевается, чтобы зайти в группу. Мама спешит на работу, старается быстрее раздеть Витю. Мальчик капризничает и говорит: «Я сам». Мальчик (2 года) постоянно не слушается, падает на пол, бьет ногами. Мама объясняет, что он и дома так делает. На вопрос воспитателя: «А как Вы себя ведете?» мама говорит: «Как только начинает так делать, мы сразу выполняем требования». Проявление болезненного упрямства, непослушания. Ребенок привык всего добиваться. Девочка Ира (5,5 лет) не хочет вечером, в положенное время для дошкольников (21 час), ложиться спать. И всегда из-за этого выходит конфликт с мамой. Девочка Ира проявляет упрямство и негативизм к просьбе мамы лечь, как все дети, спать. Мальчик (5 лет), поиграв с игрушками на ковре, не хочет их собирать и на предложение воспитателя собрать вместе еще больше упрямится.

Девочка Лиза (4 года). Мама говорит, чтобы она не трогала вещи в шкафу. Ребенок не слушает и специально открывает шкаф. Ребенок проявляет упрямство, и все заканчивается конфликтом и слезами.

Мальчик (около 3 лет) с мамой подошли к ларьку. Мальчик стал требовать купить ему игрушку, но мама объяснила, что сегодня купить не может. Мальчик начал громко кричать, бросился на асфальт и стал бить руками, головой. Мама подхватила ребенка на руки и кричащего унесла. Мальчик бил маму по лицу руками. Девочка (4 года) на предложение мамы лечь в кроватку держится за спинку кровати, топает ногами со словами: «Не буду, не буду!». Это негативизм. Девочка отрицает все, что бы ни сказала мать, хотя у нее слипаются глазки, она хочет спать!

Дети сопротивляются взрослым по схеме «если ты, то я...>>». Кирилл (4 года) не хочет идти в детский сад, пока



мама по дороге не купит ему что-нибудь сладенькое в киоске. В данном случае наблюдается отклонение в волевой сфере — упрямство. Ребенок (мальчик 7 лет) не хочет читать дома в выходные дни. Выясняя причины, почему, он объясняет это так: «Пока я буду читать, закончатся мультфильмы на ТВ, останется меньше времени для игры». Родители идут на компромисс: «Если ты уделишь чтению минут 30, то в выходной день мы разрешим тебе поиграть подольше и лечь спать позже». Если ребенка не уважать, то у него появляется упрямство, негативизм. Трудности возникают, когда дети живут в образе. Жизнь в образе подсказывает, как решить воспитательную задачу. Настя (4 года 5 месяцев), идя с мамой домой, всегда проходит по бордюру. Она себя представляет канатоходкой (как в цирке). Так продолжалось около недели. Маме надоело водить ее за руку по этому бордюру. Стала объяснять Насте, что надо идти быстрее, потому что закроют магазины, а ведь еще надо купить продукты и т. п. Настя начинала вырывать руку у мамы, капризничать, плакать, пытаться идти самостоятельно. В этом случае у ребенка проявилось упрямство, капризы. Девочка (4 года) разбросала игрушки и не хочет их ставить на место. Как мама ни просит, ни уговаривает, девочка не соглашается — проявляет упрямство. Входит бабушка и рассказывает сказку «Брошенные игрушки». После того как девочка услышала сказку, она сразу же стала расставлять игрушки на свои места.

Соппротивление в виде послушания, которое ставит взрослого в тупик. Мама наказала дочку (5,5 лет) за ее непослушание и поставила в угол, сказав при этом: «Наташа, когда поймешь свою ошибку, которую ты совершила, проанализируешь свой поступок, позовешь меня и скажешь, что же ты поняла и как в следующий раз будешь себя вести». Прошло некоторое время, но девочка так и не

позвала свою маму. Как поступить маме в данной ситуации?

Короткая по времени мотивация делать что-то хорошо — еще одна причина трудностей в общении взрослого и ребенка. Мама приучала дочь (6 лет) к тому, чтобы она стремилась самостоятельно себя обслуживать: аккуратно убирать вещи, игрушки, выполнять гигиенические навыки. Но без напоминания, как правило, Оля забывает выполнить то или иное обязательство. Ребенок делает выбор между взрослыми, избирательно относится к ним. Часто это отношение противоречиво и амбивалентно. Появляются авторитетные взрослые и значимые для ребенка лица, те, кого можно не слушаться.

Девочка (5 лет) стоит с мамой на переходе. На светофоре загорается красный свет. Не дожидаясь, когда загорится зеленый, мама хочет перейти дорогу на желтый свет (спешит). Дочь тянет ее за руку: «Воспитательница нам говорила, что дорогу можно переходить на зеленый свет». Девочка проявляет решительность. Петя (4 года) по дороге из сада всегда тянет маму в ларек за игрушкой, а на объяснение, что нет денег, закатывает истерику. С папой же спокойно проходит мимо ларька. Дети стремятся проявить собственное мнение и свободу выбора. Мальчик (3 года). Мама одевает его в детский сад. Предлагает надеть зеленую маечку. Ребенок отказывается ее надеть: «Хочу пойти в красной, она красивая!». В итоге добивается своего, так как ни под каким предлогом не хочет надевать зеленую. В этом случае ребенок настаивает на своем выборе.

Собираясь в детский сад, мальчик 4 лет говорит: «Сегодня я пойду в детский сад в старой куртке». Мама объясняет ему, что в этой куртке он будет ходить дома, а в садик нужно одевать другую. Но ребенок настаивает на своем. Иногда ребенок требует внимания. Сережа (5 лет) посещает детский

сад, где обслуживает себя сам: застегивает куртку, завязывает шнурки. Но приходя домой, ему почему-то этого делать не хочется. Он просит маму, которая его просьбе чаще всего отказывает. Ребенок ложится на пол, обижается на мать. Девочка (3 года) на приглашение к столу отказывается, но после того, как мама начинает ее уговаривать, она соглашается. Мальчик (3,3 года) не хочет кушать кашу, но после уговоров съедает ее. Проявляет упрямство, привлекает внимание.

Девочка (3,5 года) не хочет спать, но после того, как воспитатель посидит рядом, засыпает. И в то же время, ребенок проявляет самодостаточность, игнорирует взрослого и даже его похвалы. Девочке (5,5 лет) воспитатель предложил нарисовать картинку на тему «Лето». Когда девочка начала рисовать, воспитатель, рассматривая цветок, стал комментировать вслух: «Какие красивые цветочки, листья и т. д.». Но девочка не обращала на него внимания и аккуратно дорисовала свою картину. Лена (8 лет) не убирает дома за собой игрушки, не реагирует на замечания мамы в резкой форме. Кирилл (5 лет), собираясь в детский сад, никогда не надевает те вещи, которые предлагает мама, а требует те, которые нравятся ему.

Маленький мальчик Коля (3 года) в своей комнате очень сильно шумит. Мама просит его играть тише, но мальчик шумит еще больше.

Супруги разведены, живут отдельно. Мальчик (3 года 6 месяцев) живет с мамой. Отец приезжает к ребенку примерно один раз в месяц. На протяжении всего месяца мальчик постоянно спрашивает маму: «Когда же придет папа?» Но когда отец приезжает к ребенку, мальчик, забирая подарки, прячется во всевозможные углы, под стол

и т. д. и категорически отказывается выходить, пока отец не уйдет. Настаивает на том, чтобы и мать с ним не разговаривала, а отправила его домой, ш К мальчику Вове (5 лет), который посещает круглосуточное дошкольное учреждение, приходит мама. Последний раз он не вышел попрощаться. На замечание мамы категорически отказался выйти, га Мальчик (3 года) не дает помогать ему одеваться, говоря: «Я сам», я Девочке (6 лет) предлагают надеть платье в детский сад, но она не хочет надевать именно это, ей надо другое. Какое бы мама ни предлагала, дочь все равно выбирает другое.

Ребенок предъявляет к взрослому свои требования, осуществляет управление взрослым, влияет на него.

«в Утренний прием. Мальчик Саша (3 года 7 месяцев) заходит в группу с плачем, так как мама забыла дома его любимую игрушку. Он говорит: «Я не пойду, иди домой и принеси машинку», вы Мама жалуется воспитателю на то, что не знает, как бороться с упрямством дочери: «Ребенку лишь три года, а она уже диктует мне свои условия. Всех в семье слушается, а ко мне проявляет чуть ли не агрессию, делает все с точностью до наоборот. И своему отцу говорит, чтобы тот не слушал меня», п Матвей (6 лет 3 месяца) не хочет идти в детский сад, пока мама не купит ему в ларьке сладости. Мама все время выполняла его желания. Но однажды ларек оказался закрытым, и мальчик, придя в детский сад, закатил истерику. Мама побежала в соседний магазин, уверив ребенка в том, что сейчас вернется. Ребенок бился в истерике, пока она не вернулась.

И все-таки взрослый может мотивировать, побуждать ребенка действовать в определенном направлении.

Девочка Аня (4 года 3 месяца) плохо кушает в саду.

Внезапно воспитательница заметила, что Аня начала все съедать, хоть и через силу. На замечание воспитательницы: «Анечка, ты такая молодец, стала все кушать», — девочка ответила: «Мама сказала, что если я буду в детском саду все кушать, то на выходные мы пойдем в цирк». В данной ситуации ребенок поставил перед собой цель и активно идет к ее достижению, даже путем невероятных усилий. Аня проявляет силу воли, которая у нее хорошо сформирована.

Но и ребенок может мотивировать взрослого, даже используя рационализацию. Юля (3 года) на просьбы мамы убирать за собой игрушки после игры на место постоянно капризничает и отвечает, что она потом еще будет с ними играть, и не нужно их убирать. «Зачем их убирать, чтобы потом опять идти за ними? Ты плохая, раз заставляешь меня носить игрушки с места на место». Общее для всех этих ситуаций — расхождение целей и мотивов поведения взрослого и ребенка, конкуренция между ними.

**Активная позиция ребенка (исполнение роли взрослого, влияние на взрослого)**

## **Исполнение роли взрослого**

Общение является условием, сферой проявления и средством развития воли ребенка. Разнообразие ситуаций общения способствует развитию его произвольного поведения. Организация взрослым общения с ребенком может создавать такие условия, при которых пассивные дети должны занимать активную позицию. Образ другого человека (взрослого), отношение к нему побуждают ребенка регулировать свое поведение, выполнять определенную

роль. Особенно полезным для развития произвольной сферы является выполнение ребенком в общении роли взрослого.

В процессе общения развитие произвольности происходит во многом за счет подражания детей воспитателю и друг другу. Подражание проявляется в конкретной деятельности, имеет свои особенности в зависимости от содержания этой деятельности, связано с воздействиями окружающих людей, их поступками, действиями, становящимися объектами подражания.

В исследовании Т. И. Горбатенко изучалось становление произвольного подражания у дошкольников разного возраста. Проводился эксперимент, в котором изучалось становление подражания на материале рассказывания ребенка о случаях из своей жизни. В первом варианте ребенок сразу же рассказывал о каком-либо случае из своей жизни, во втором варианте — после того, как прослушал рассказ воспитателя. Еще один эксперимент по изучению произвольного подражания назывался «Зеркало». Дети вставали в хоровод, ведущий находился среди круга и показывал движения, которые повторяли другие дети. В первом случае ведущим был взрослый, а затем — ребенок, во втором случае ребенок сразу выступал в роли ведущего. Оказалось, что у детей 3 — 4 лет нет разницы в рассказе до образца и после. Слабое подражание словесному образцу обнаружено у 86 % детей. Имеет место подражание словесному образцу у 53 % детей 5 лет и 73 % детей 6 — 7 лет. Эти дошкольники подражают форме рассказа, сюжету, отдельным словам и выражениям из словесного образца, данного воспитателем.

В игре проявилась обратная зависимость: у 87 % детей 3 — 4 лет — точное механическое копирование движений воспитателя; у 26 % детей 5 лет — обобщенное подражание характеру движений; у детей 6 — 7 лет изменяется отношение к примеру, образец воспринимается как один из путей решения задачи, появляется отрицательное отношение к прямым подражателям образцу взрослого. Подражание взрослому побуждает ребенка проявлять аналогичные свойства личности. Это происходит потому, что, как писал И. М. Сеченов, сливая себя с любимым образом, ребенок начинает любить все его свойства.

Л. С. Выготский писал о том, что дошкольный возраст может быть понят как переход интенсивного усвоения примера взрослых (норм, правил поведения, которые являются обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, т. е. механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям, идеально данным образцам, усвоенным от взрослых.

## **Влияние ребенка на взрослого**

Как, какими способами ребенок выстраивает взаимодействие со взрослым, решая не только мыслительную, практическую, двигательную, но прежде всего задачу общения? Мы считаем, что задачи общения первичны по отношению ко всем остальным задачам. С помощью воли ребенок создает, удерживает, перестраивает смыслы, создает себя: я просящий о помощи, я

самостоятельный, я успешный, я неудачливый и др. В естественном эксперименте, где изучается жизнь ребенка в реальной ситуации, рассматривается взаимодействие, отвечающее на вопрос, способен ли ребенок осуществлять предвосхищающую деятельность и побуждать взрослого к определенному поведению, к тому, чтобы взрослый приспособился к желаниям ребенка? Осуществляет ли ребенок волевое предвосхищение? Социально психологическим источником воли ребенка является импульс его собственной внутренней потребности, которую он удовлетворяет, изменяя внутренний мир взрослого. Например, заставляя взрослого размышлять: «Что еще я могу сделать? Я с ним ничего не могу сделать?», ребенок побуждает взрослого применять к нему определенные средства воздействия, к которым он относится избирательно. Он знает, кому <sup>з</sup> плакать («тете Симе»), кого слушаться, от кого требовать.

Взрослый, применяя средства стимуляции, ждет соответствующей реакции, думает, что открывает «зону ближайшего развития». Проблема состоит в том, что после снятия воздействия ребенок не делает «зону ближайшего развития» «зоной актуального развития» (т. е. зоной такого же, но самостоятельного действия). Более того, он снижает результативность, требуя соответствующего подкрепления («А тогда я вообще не буду делать»), появляются дети-«шантажисты».

В наших экспериментах дети выполняли задания самостоятельно и со стимулами-поощрениями, затем возвращались к самостоятельному выполнению (табл. 1,2).



## Таблица 1

Сводные результаты проявления настойчивости детьми старшего дошкольного возраста в индивидуальной деятельности и общении

Условия, влияющие на проявление настойчивости  
Количество детей, имеющих соответствующий показатель настойчивости (%)

Значение показателя настойчивости

0 1/9 4/9 9/9

Достижение детьми цели в предметной деятельности

1. Наличие дополнительных препятствий	68	29	3	0
2. Отсутствие дополнительных условий-побудителей (предметное поощрение, контроль и др.)	59	25	13	3
3. Ориентация на самооценку	48	20	27	5
4. Ориентация на контроль сверстника	47	25	15	13

5. Проведение предварительного планирования	35	43		
15	7			
6. Ориентация на взаимооценку	34	37	27	2
7. Ориентация на предметное поощрение	16	32	31	21
8. Ориентация на контроль взрослого	0	4	12	1
Достижение детьми цели в общении _				
9. Осуществление взаимоконтроля двух детей	60	20		
14	б			

## Таблица 2

Сводные результаты проявления настойчивости группами детей в совместной деятельности и общении

Условия, влияющие на проявление настойчивости  
 Количество детей, имеющих соответствующий показатель  
 настойчивости (%)

Значение показателя настойчивости

0 1/9 4/9 9/9

## Достижение детьми цели в предметной деятельности

1. Наличие дополнительных препятствий	68	29	3	0
2. Наличие дополнительных препятствий	94	6	—	...
3. Отсутствие дополнительных условий-побудителей (предметное поощрение, контроль и др.)	89	7	4	—
4. Ориентация на самооценку	73	20	7	—
5. Ориентация на контроль сверстника	65	23	10	2
6. Ориентация на предметное поощрение	44	47	6	3
7. Ориентация на контроль взрослого	26	54	20	

## Достижение детьми цели в общении в процессе исполнения роли контролера

8. Отсутствие совместной деятельности контролера и исполнителя	74.	23	3	—
9. Наличие совместной деятельности контролера и исполнителя	59	34	4	3

Анализ результатов показывает, что отсутствие привычной стимуляции — это дополнительное препятствие, преодолеть которое способны не все дети и не все группы детей в совместной деятельности.

Взрослый также зависит от ребенка, как ребенок от взрослого. Воля взрослого детерминируется волей ребенка.

Ребенок изначально активен, а не реактивен. Он вырабатывает собственные правила. Взрослый формулирует правило, исходя из своей позиции: «Ребенок не выполняет задание, я его стимулирую определенным образом, он выполняет задание». Позиция ребенка формулируется от обратного (поскольку вначале он изучает причинно-следственные связи, а затем уже начинает их использовать): чтобы получить определенный (желаемый) стимул, необходимо не выполнять задание взрослого, а выполнить после получения желаемого.

***Волевое действие — это действие по замыслу, в котором проявляется самодетерминация ребенка: ребенок создает стимулы-побуждения и реагирует на них.***

Стимул-побуждение — это тот смысл, который ребенок открывает для себя в воздействиях взрослого и к которому стремится или которого избегает. Источник волевой активности — потребность самого ребенка включиться в систему субъективного взаимодействия со взрослым, чтобы создать собственную систему.

Если ребенок создает свою систему побуждений, не совпадающую с требованиями взрослого, это называют формами волевой недостаточности (капризы, упрямство, негативизм). Ребенок вырабатывает собственные стили общения со сверстниками и взрослыми, побуждая взрослого применять к нему желаемые средства. В данном случае действуют механизмы обратной связи и опережающего отражения. Воля необходима ребенку, чтобы оказывать

влияние на другого человека, перестраивая его внутренний мир.

## **ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОЛИ В ОБЩЕНИИ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ**

### *Особенности волевого взаимодействия детей друг с другом по наблюдениям взрослых*

Анализ наблюдений показал, что дети для решения своих жизненных задач сознательно используют в общении со сверстниками разнообразные способы.

#### **Конкуренция**

Дети рисуют. Лена нарисовала елку. Воспитатель говорит, что у Лены хороший рисунок. Девочка Даша (5 лет) говорит: «Она у меня перерисовала».

Полина (5,5 лет) испытывала трудности, если ее приглашали на день рождения сверстники. Проблема заключалась в том, что ребенок переживал при виде красивых игрушек-подарков, которых не было у него. А в этот день их преподносили имениннику. Настроение резко портилось. Пребывание на празднике омрачалось. Первое время родители дублировали подарок (т. е. та же игрушка, которая дарилась, покупалась и дочке). Позже эту практику прекратили. Ребенку объяснили, что есть два варианта решения вопроса: а) мы отклоняем приглашение на день рождения; б) ты радуешься вместе с именинником его подаркам. Со временем проблема была решена сама собой. В семье разнополые дети дошкольного возраста (по 5 лет). Мальчик любит помогать маме. Сестра смеется, оскорбляет брата, тот начинает плакать и замыкается в себе. Миша (4 года) — непослушный мальчик в группе, и дети с ним не

хотят играть. В ответ на это он постоянно отбирает у них игрушки, толкает детей.

Яна (5 лет) в общении с братом постоянно дерется, хотя при этом очень любит его. То они не поделят игрушки, то не поделили маму с папой. Таким образом Яна выражает свои чувства, эмоции, ревнует к близким людям. Мальчик (6 лет) во время утренней гимнастики разговаривает, мешает другим детям. После того как воспитатель ставит мальчика выполнять упражнение в первый ряд возле себя, он прекращает выполнение упражнений и просто стоит с обиженным лицом, несмотря на то, что к нему обращаются. Это проявление упрямства, негативизма.

### **Сотрудничество**

Мальчик Глеб (5 лет) не хочет дежурить на занятии, говорит: «Я не хочу». Второй дежурный, Вика (6 лет), очень подвижная девочка, подбегает к нему и говорит: «Давай я с тобой буду дежурить». Мальчик соглашается, и Лена (4 года 3 месяца) не хочет уходить из детского сада, мотивируя это тем, что она еще не нагулялась в группе с игрушками и детьми.

### **Избегание**

Детский сад. Старшая группа. Дети собираются на физкультурное занятие, строятся парами. Девочка Люся (5,6 лет) не хочет стоять в паре с мальчиком Васей. Она всячески пытается это продемонстрировать: не дает руку, агрессивна. Когда воспитательница подошла к девочке и попросила ее дать Васе руку, Люся заупрямилась и руку все равно не дала. Таня (3 года) не хочет ходить в детский сад: там ее дети обижают.

**Компромисс, уступки** - Если ты мне дашь, то я тебе дам.

Мирись, мирись, мирись и больше не дерись. А если будешь драться, я буду кусаться.

Смешанные способы как реакция на ситуацию. Попытка сотрудничать и конкуренция после нарушения сверстником правил.

В детском саду мальчики 4 лет играют в автобус, и каждый хочет занять место водителя. Мальчик Женя уступает место Толе с одним условием — через 5 минут вернется на место водителя. Толя соглашается, но по истечении времени место не уступает и даже начинает драться. Женя продолжает отстаивать свою позицию. Мальчишки начинают воевать. Дети 5 лет играют на прогулке. Мальчики сгруппировались и играют с машинками, строят горки. Сашу они не принимают к себе в игру.

К нему они относятся очень негативно, тек кик он постоянно им вредит: то ломает им что-то нарочно, то разрушит постройку, то ударит кого-то. Поэтому у них такое негативное отношение

•  
Серьезные нравственные искания и трудности выбора. С мамой приспособление или конкуренция? С детьми конкуренция или сотрудничество?

Мальчик Петя пришел в детский сад с новой книжкой, очень яркой и красочной. Раздевшись и зайдя в группу, он тут же похвалился своей новой красивой книжкой, но детям не дал посмотреть, так как мама ему запретила кому-либо давать книгу. Дети стали обзывать мальчика «жадиной». Как проявить Пете свои волевые качества; послушаться маму и не дать книгу детям или все же проявить свои принципы?

**Избегание или приспособление** — выбрать «хочу» или «надо»?

Вова и Маша первыми пришли в детский сад. Воспитатель предложил Вове и Маше (им по 5 лет) помочь ему поработать в уголке природы, поухаживать за растениями (полить, подрыхлить почву) и почистить клетку попугая. Дети с охотой принялись за работу. Постепенно в группу стали приходить остальные дети. Коля и Света взяли игру «Поле чудес» и позвали играть с собой Вову и Машу. Вова сразу же бросил свою работу (лейку) и побежал играть к детям. Маша же сказала: «Ребята, я закончу свою работу, потом приду играть с вами».

### **Конкуренция и приспособление**

Мальчик Никита, играя с детьми, постоянно отбирает у них игрушки. Он только что забрал машинку у Алеши, не успел с ней поиграть, как увидел, что Алеша взял мяч. Никита тут же бросил машинку и стал отбирать мячик у Алеши. Алеша же сразу уступил игрушку. Так продолжалось достаточно долго. Алеша брал новую игрушку, Никита забирал ее.

### **Сознательное следование нравственной позиции**

Девочке была предложена некая сумма карманных денег. До этого она очень расточительно относилась к деньгам. В этот раз она принесла домой небольшую мягкую игрушку, которую купила для своего новорожденного двоюродного брата» и сказала: «Мне очень хотелось купить себе что-нибудь, но он такой маленький» ему нужнее». У ребенка проявилось не только волевое действие» но и положительные нравственные чувства.



## **Развитие воли в сотрудничестве со сверстниками. Роль контролера в общении со сверстником**

Л. С. Выготский определил значение совместной деятельности для развития личности ребенка и сформулировал такие понятия, как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Результаты которых ребенок достигает самостоятельно, являются следствием предшествующих циклов и указывают на сложившуюся зону актуального развития. Например, те препятствия, которые ребенок преодолевает самостоятельно, достигая поставленной цели, те волевые усилия которые он совершает без помощи взрослого, показывают зону актуального развития его воли.

Результаты, которых ребенок достигает с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним, указывают на зону ближайшего развития его воли.

Но зона ближайшего развития может открываться не только в сотрудничестве со взрослым, но и со сверстником. Произвольность в совместной деятельности проявляется как умение согласовывать действия с партнером, вырабатывать способы достижения общей цели. Этот вывод сделан в

исследовании Е. Е. Кравцовой, где использовалась методика «Лабиринт»: двое детей должны были организовать совместные действия так, чтобы провести игрушечную машинку по лабиринту и поставить ее в гараж. Здесь было выявлено несколько типов детей.

К первому типу относились дети, не замечающие действий партнера. Они нарушали правила игры, начинали играть с машинкой, не стремились поставить машинку в гараж, не обращали внимания на подсказки взрослых. Дети, относящиеся ко второму типу, «видели» действия партнеров, пытались решать задачу, прислушиваясь к подсказкам взрослого, но «соскальзывали» на игру. У детей третьего типа впервые возникает взаимодействие с партнером, взаимодействие ситуативное, импульсивное, непосредственное. Эти дошкольники не могли найти общий способ решения задачи. Подсказки взрослого использовали в конкретной ситуации. Дети следующей группы воспринимали ситуацию задачи в целом, но относились к партнеру как к противнику. У них возникало кооперативно-соревновательное общение (некоторые действия они согласовывали друг с другом).

Еще один тип детей это дошкольники, которые относились к заданию как к совместной общей задаче. Эти дети выступали как партнеры, планировали, предвосхищали свои действия. Таким образом, не у всех детей проявилась произвольность в общении со сверстником. Только начиная с кооперативно-соревновательного уровня, дети были способны к сознательному принятию и удержанию в течение всей деятельности в ситуации общения со сверстниками исходной задачи и ее требований.

Недостаточный уровень овладения способами согласования действий затрудняет процесс совместной деятельности, дезорганизует ее. В исследовании Н. Л. Коротковой изучались особенности удержания и реализации замысла в совместной игре. Проводилось четыре варианта эксперимента. В I варианте осуществлялось наблюдение за индивидуальной игрой ребенка в лабораторной комнате с фиксированным набором игровых предметов и предметов окружающей обстановки (не связанных между собой). Во II варианте осуществлялось наблюдение за игрой двух детей в таких же условиях, как и в I. В III варианте играл один ребенок с набором предметов, имитирующих медицинские принадлежности. В IV — в аналогичных условиях играли двое детей. Проводилось также наблюдение за ходом аналогично организованных игровых группировок (с большим числом участников).

Оказалось, что возможности удержания игровой цели и произвольной реализации замысла ограничены. Успешность взаимодействия со сверстниками зависит от количества детей, объединенных в группу. Так, игры с большим количеством участников распадаются в самом начале. Тема продолжает развиваться в группах, состоящих из 2—3 человек. Игровые объединения нестабильны, текучи. Чем меньше численность игрового объединения, тем устойчивее и продолжительнее игра. В общем русле темы прослеживается тенденция к парному взаимодействию. При определенных условиях (неинтересное задание, достижение цели следует сразу же за ее постановкой) объединение детей в группу бывает целесообразным с точки зрения повышения их волевой активности.

Нами был проведен эксперимент, в котором дети с помощью волевого усилия должны были преодолеть пресыщение от однообразного задания, требующего постоянного и длительного напряженного внимания. Эксперимент условно назвали «Сортировка карточек». Экспериментатор обращался к ребенку с просьбой помочь ему разложить карточки по стопкам. В каждой стопке должны были находиться только одинаковые карточки. Ребенок должен был раскладывать карточки самостоятельно, без помощи взрослого, который в это время находился в групповой комнате и, как мог видеть дошкольник, был занят совсем другим делом. В действительности взрослый наблюдал за выполнением задания и вел протокол.

Для эксперимента было подготовлено 100 картонных карточек одинакового серого цвета и размера (7x15 см). На каждой карточке в различных местах дыроколом были проделаны отверстия. Всего было 20 вариантов расположения отверстий. Количество карточек каждого варианта было различным (от 2 до 10 штук). Все карточки были перемешаны и сложены в одну стопку. Ребенок должен был разложить карточки на 20 стопок в соответствии с количеством вариантов. Но количество стопок ему не говорилось. Взрослый пояснял только, что одинаковые карточки должны лежать вместе.

На оборотной стороне карточки (куда ребенок не заглядывал) помечался номер, чтобы экспериментатор мог

быстро оценить результаты, правильность выполнения задания.

Итак, ребенку нужно было рассортировать карточки так, чтобы в каждой стопке отверстия в карточках при наложении совпадали. Этот способ самопроверки подсказывал экспериментатор.

I вариант эксперимента проводился индивидуально с каждым ребенком. Все дети (в эксперименте участвовало 30 дошкольников шести лет) сразу же соглашались помочь взрослому и с желанием брались за работу. Однако очень скоро (через 2 — 5 минут) начинали отвлекаться и стремились либо формально выполнить задание, т. е. разложить карточки в несколько стопок, нарушая при этом правило, не проверяя сходство карточек, либо вообще отказывались выполнять и не доводили дело до конца. В среднем, эксперимент с каждым ребенком до момента прекращения выполнения длился 5-6 минут и завершался неудачей в достижении цели. Во II варианте эксперимента те же дошкольники объединялись произвольно в случайные диады (группы по два человека). Соответственно, в два раза увеличивалось и количество карточек. Оказалось, что в этих условиях все дети успешно справились с заданием. В процессе выполнения дети проявляли такие признаки волевого поведения, как самоконтроль и взаимоконтроль, подбадривание друга друга при затруднениях и неудачах, совместное исправление ошибок, усилия по преодолению отрицательного отношения к заданию. В начале эксперимента почти все дети говорили: «Опять эти карточки... Не хочется». В процессе выполнения дети начинали стимулировать друг друга: «Ты проверь,

накладывая карточки друг на друга, «Старайся, видишь уже сколько разложили», «Еще надо постараться и все закончим». В конце многие радостно хвалили друг друга: «Ух, ну и молодцы мы», осуществляли итоговую проверку (просматривали карточки в стопках — «чтобы все было правильно»).

Значение активного взаимодействия в процессе общения для развития воли ребенка состоит в том, что в этом случае осуществляется волеизъявление, предъявление односторонних и взаимных требований детей и взрослых или детей друг к другу. В работах Ф.Энгельса содержится идея о том, что предъявление различных требований приводит к тому, что «конечный результат всегда получается от столкновения ноль... Ведь то, чего хочет один, встречает противодействие со стороны другого, и в конечном результате получается нечто такое, чего никто не хотел». Общение, в процессе которого предъявляются требования, предполагает преодоление ребенком препятствий. Во-первых, это препятствия, связанные с трудностями прогнозирования ответных действий партнера по общению. Во-вторых, это невладение средствами общения (например, неумение предъявлять требования, правильно оценивать свое и чужое поведение). И, в-третьих, препятствием могут выступать какие-либо качества личности (например, застенчивому ребенку трудно влиять на своего смелого и активного сверстника или на взрослого).

Для того чтобы выявить особенности проявления воли в общении, мы проводили эксперименты, в которых поручали ребенку роль контролера, целью которого было влияние на

поведение и волевые усилия исполнителя. Ребенок-исполнитель достигает своей цели в предметной деятельности. Роль ребенка-контролера более сложная. Цель ребенка-исполнителя единообразна, например: выполнить порученное задание. Цель ребенка-контролера двойственна: это такая коррекция поведения контролируемого в соответствии с поведением-эталонном, которая приводит к достижению цели в предметной деятельности. Ребенок-контролер может воздействовать на исполнителя любыми средствами: осуществлять напоминание, принуждение, требовать, заставлять, помогать и т. д.

Под контролем, как правило, понимают проверку соответствия, степени рассогласования между тем, что должно быть, и тем, что может быть или фактически есть. В структуре контроля различают контролируемую и эталонную составляющие, т. е. то, что контролируется, и то, с чем оно сравнивается. Ребенок-контролер устанавливает и устраняет рассогласование между эталоном (целью ребенка-исполнителя) и фактически получаемым результатом (т. е. со степенью достижения исполнителем цели). Для устранения этого рассогласования контролер должен совершать волевые усилия. При выполнении заданий в предметной деятельности препятствиями для детей-исполнителей могут быть условия или содержание заданий, а также собственное нежелание их выполнять. Ребенок-контролер преодолевает еще и специфическое препятствие нежелание исполнителя, его забывчивость.

Наблюдения за детьми и беседы с ними показали, что дсти-коит-ролеры в процессе общения с детьми-исполнителями

осуществляли воздействие чаще всего в форме приказа («Иди, поливай цветы» - 57%), форме утверждения необходимости выполнить задание («Тебе надо вытереть пыль» - 21%), форме вопроса («Ты уже кормил рыбок?» - 22%). Приведем выдержки из протоколов бесед с детьми. Испытуемые отвечают на вопрос о том, как они напоминали своему товарищу о необходимости выполнить задание.

Наташа М. Я спросила: «Женя, ты уже поливал цветы?»  
Женя К Я Наташе напоминал, но утром она не хотела вы  
нить Я ее заставлял, потом она землю рыхлила.

Таня Е. Я говорила Саше: «Тебе надо вытереть  
подоконники» А он мне говорил: «А тебе надо поливать  
цветы». Но он поздно сказал, уже другие дети полили.

Саша Ф. Я напоминал: «Таня, тебе надо поливать цветы».  
Она потом шла поливать. Но часто она опаздывает  
поливать.

Анжела П. Я подошла к нему и сказала: «Витя, иди,  
покорми рыбок». А он сказал: «Я уже кормил». Но я ему  
сказала: «Иди, еще раз корми». И он еще раз покормил.

Витя Ж. Мне Анжела напоминала, я три раза кормил рыбок.  
Я ей тоже говорил: «Вытирай пыль». Но я не знаю,  
вытирала она или нет.



Таня Н. Я Саше напоминала. Он сказал, что забыл вытереть. Только я не знаю, сделал он потом или нет.

Алла В. Я напоминала Коле, только поздно. Он сказал, что уже все сделал.

Коля Е. Я ей позабыл сказать.

В приведенных протоколах отражены и типичные реакции контролируемых на напоминание. Давали словесный отчет контролерам о выполнении задания 33,3 %; выполняли задания после напоминания 16,3 %; не выполняли заданий после напоминаний 33,3 %; выполняли задание дважды, до напоминания и после него, — 8,3 отказывались выполнить задание 8,8 %.

Вступая в общение с исполнителями и осуществляя контроль, дети-контролеры в большей степени интересуются своим непосредственным заданием (осуществлением напоминания), чем результатами, которых достигают исполнители, благодаря напоминаниям. Так, в 38 % случаев контролеры, осуществив напоминание, не проследили, выполнил ли контролируемый ребенок задание. В 51 % случаев контролеры знали результаты достижения цели контролируемых из словесных отчетов. Но только в 11 % случаев контролеры сами осуществляли полную проверку выполнения задания, ограничиваясь только напоминанием.

Испытуемые проявляют различную волю в зависимости от того, какую роль они реализуют: исполнителя или контролера. В целом, результаты детей выше, когда они выступают в роли исполнителей, а не в роли контролеров. Но результатам исполнения и контроля можно выделить несколько групп детей. К первой группе относятся дети, у которых результаты контроля выше, чем результаты исполнения (из них 14 % мальчиков и 6 % девочек). Ко второй группе относятся дети, у которых результаты исполнения выше, чем результаты контроля (из них 7 % мальчиков и 18 % девочек). В 15 остальных случаях результаты исполнения и контроля приблизительно равны (27 % девочек и 28 % мальчиков).

Таким образом, в ситуации этого эксперимента присутствие сверстника-сотрудника побуждало совершать усилия, стимулировало волевою активность. Но так бывает не всегда.

### **Зависимость волевой активности от межличностных отношений в группе**

Взаимодействие со сверстниками в совместной деятельности - необходимое условие развития личности дошкольника, источник его переживаний. Переживание, по Л. С. Выготскому, - это внутреннее отношение ребенка к среде в определенный момент. Результатом переживания являются отношения окружающих, которые выражают активную избирательную позицию, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных

поступков. Взаимоотношения детей регулируют деятельность ребенка в группе сверстников.

В нашем эксперименте дошкольники выполняли работу дежурных (поливали цветы, вытирали пыль и т. д.). В I варианте эксперимента дети объединялись в группы по три человека произвольно, во II и III вариантах - с учетом межличностных отношений и социометрического статуса. Во II варианте дети объединялись в группы с учетом их антипатий (в одну группу попадали дети, которые не нравились друг другу), в III варианте - с учетом симпатий (в одну группу попадали дети, которые нравились друг другу). Оказалось, что дети с одинаковым социометрическим статусом (например, «звезды») могут проявлять различную волевою активность, иметь различную успешность в совместной деятельности, а дети с различным социометрическим статусом одинаковую волевою активность. Это значит, что наличие у ребенка благоприятного положения в системе межличностных отношений, он еще не является гарантией его успешной деятельности в группе, и наоборот, если ребенок занимает неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, он может действовать в группе успешно. Таким образом, наличие у ребенка определенного социометрического статуса не оказывает прямого влияния на успешность деятельности в группе сверстников.

В целом же, более высокую волевою активность проявляют в группах, объединенных с учетом межличностных отношений чем в группах с произвольным составом. В то же время результаты II и III вариантов (объединение по симпатиям и антипатиям) практически одинаковы. Это объясняется тем,

что эффективность совместной деятельности связана с такими ее внутренними факторами, как сотрудничество и соперничество (конкуренция). При объединении детей в группы по признаку неприязни выполнение экспериментальных заданий, требующих сотрудничества, рассматривалось испытуемыми как соперничество, конкуренция. Это подтверждают и высказывания детей. В беседе с экспериментатором испытуемые стремились подчеркнуть свои личные достижения, уменьшить успехи и старания других членов группы («А кто из нас лучше вытер пыль?», «А я раньше еделал, а Света совсем не старалась», «Я пришла раньше и все цветы полила, а Андрею уже ничего не осталось»).

При объединении детей по признаку симпатии в группе складывалось консолидирующее общение. В беседе с экспериментатором дети демонстрировали свою принадлежность к группе, употребляя местоимение «мы» («Мы сегодня кормили рыбок», «У нас не было тряпочек, Света попросила у нянечки, и мы вытирали»), говорили об успехах всех членов группы («Игрушки убирала я и Наташа тоже»). Воспитателю следует учитывать, что формирование группы с учетом взаимоотношений ее членов позволяет повысить эффективность совместной деятельности дошкольников. Однако влияние межличностных отношений неоднозначно. Осознание ребенком отрицательных взаимоотношений со сверстниками влияет на уровень его волевой активности, на понимание им цели группы (цель воспринимается как индивидуальная, а ситуация выполнения задания возможность конкурировать с другими детьми). Осознание ребенком положительных взаимоотношений со сверстниками влияет на уровень его волевой активности, проявляемой в сотрудничестве на

стремление принимать цель как совместную, а ситуацию выполнения задания - как ситуацию объединения с другими детьми для совместного достижения цели.

Во всех исследованиях речь идет не только о том, какую волевою активность проявляет каждый отдельный ребенок, когда вместе или рядом с ним действует его сверстник, но и о том, в каких условиях складывается волевое единство группы как субъекта совместной деятельности, поскольку группа как «совокупный субъект» обладает системой качеств, не сводимых к простой сумме качеств, входящих в него индивидов.

Поэтому мы предполагаем, что в данном контексте волю можно рассматривать не только как личностное качество индивида, но и интегральное свойство группы. В русле этого предположения нами было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовали дети шести лет. Эксперимент проходил в форме игры «Найди предметы». Каждый ребенок участвовал в двух вариантах эксперимента: в I - субъектом деятельности выступал один испытуемый, во II - группа детей (звено из трех человек). Экспериментальная ситуация напоминала детям ситуации знакомых игр (например, игру в прятки).

Процедура эксперимента состояла в следующем. В знакомой детям комнате экспериментатор заранее прятал игрушки. Затем, в I варианте, в комнату приглашался испытуемый и выслушивал инструкцию. Экспериментатор

предлагал: «Давай поиграем в интересную игру. В этой комнате спрятано 10 игрушек. Попробуй угадать, где они. Попробуй найти их. Те игрушки, которые ты найдешь, обязательно положишь вот сюда - на стол. Когда закончишь искать, скажешь: "Все, я закончил"».

Во II варианте искать игрушки приглашалось трое детей. Они выслушивали инструкцию: «Давайте поиграем в игру. В этой комнате спрятано 30 игрушек, а вы попробуйте их найти. Искать будете все вместе. Найденные игрушки обязательно положите на стол. Когда закончите искать, скажете: "Все, мы закончили"».

В инструкциях конкретизировалась цель действия - указывалось, сколько спрятано игрушек. Продолжительность поиска и момент окончания игры испытуемые определяли сами. Во II варианте дополнительно разъяснялось, что результатом поисков будет общее число игрушек, найденных всеми детьми. Число игрушек изменялось соответственно числу детей: с 10 - в I варианте, до 30 - во II.

Затем дети приступали к поиску игрушек. За испытуемыми осуществлялось наблюдение. Фиксировались продолжительность всего поиска, моменты нахождения каждой игрушки, способы и число действий, высказывания детей. Была выявлена прямая зависимость между результатами детей и числом действий, которые они совершили.

**Чем большее число действий совершали испытуемые, тем выше были их результаты, и наоборот.**

Этот вывод справедлив как для детей, занятых индивидуальным, так и совместным поиском. Причем, если в процессе индивидуального поиска только 31 % детей, участвующих в эксперименте, совершали большое число разнообразных действий, то в условиях совместной деятельности их совершали уже 92 % групп. Необходимо отметить, что волевая активность выше, когда дети объединены в группу, чем при индивидуальном выполнении задания. Например, в условиях индивидуального поиска Сережа ф. нашел 50 % игрушек за 4 минуты, Света Б. — 60 % — за 15 Мин Света С. — 90 % — за 8 минут, и затем поиск был прекращен

Потом этих детей объединили в группу. В результате совместного поиска было найдено 93 % игрушек за 20 минут. Таким образом, количественные результаты, достигнутые группой, не сводятся к суммам результатов, которых достигали ее члены, выполняя задания индивидуально, а волевая активность группы — к сумме «воль» ее членов в условиях совместной деятельности все дети разговаривали в процессе поиска. В беседах детей друг с другом нашли место побуждения к совместным размышлениям («давайте подумаем») и действиям («давайте поищем»), обсуждение, где находятся игрушки («где же. их спрятали?»), и способы их поиска («давай, я залезу»), помощь друг другу («давай, я положу»), принуждение («ищи, не ленись») направленность действий на определенный результат («надо найти 30») борьба мотивов («прекратить» или «искать дальше»), которая

решалась в пользу мотива «искать дальше». В условиях совместной деятельности наличие обсуждения в процессе поиска несомненно оказывает положительное влияние на результаты достижения цели. Во всех группах в условиях совместной деятельности констатировалось нахождение игрушек: 90 % групп руководствовались мотивом «надо найти оставшиеся игрушки», 72 % групп совершали большое количество разнообразных поисковых действий.

Высокие результаты достижения цели группами детей были обусловлены также тем, что в процессе поиска каждый член группы постоянно получал информацию о результатах действий других детей и мог в соответствии с нею корректировать свои действия. Процесс поиска игрушек представляется замедляющимся. Каждое последующее нахождение игрушки наступало через все более длительные промежутки времени. Необходимость действия в течение длительного промежутка времени, не имея положительных подкреплений (находок), являлась препятствием на пути к достижению цели. В такие моменты поиска в условиях совместной деятельности дети начинали активнее общаться друг с другом, обсуждать возможные способы поиска, вырабатывать план для дальнейших действий. Усиление коммуникативных связей как бы компенсировало неудачи поиска.

Например, Ира К., Наташа К. и Дима С. нашли за 6 минут 70 % игрушек. Затем поиск происходил следующим образом. Дима С в 11 часов 55 минут сказал: «Надо пересчитать. Нашли мы нее или не нашли?» Пересчитал. «Девочки, надо еще искать». Все залезают на скамейки, заглядывают на шкафчики.



В 12 часов Наташа К. говорит: «Теперь я пойду, посчитаю». Пересчитывает.

Ира К. Да, еще много искать. Так далеко спрятано что не найдем. (Остановились. Оглядываются.)

Дима С. Знаю, куда спрятали. (Встал на стул, заглядывает на шкаф.)

Наташа К. Туда не залезай, я уже проверяла. Давайте будем делать так: ляжем на пол и увидим все, что там внизу.

Дима С. Потом надо посмотреть за шкафом. (Все трое ложатся на пол и заглядывают под шкафчики.) Ира К. Там ничего нет.

Затем Ира К. просовывает руку за шкафчик и достает игрушку. Все кричат: «Ура, мы нашли!»

Ира К. Мы нашли игрушку, которую вы прятали (12 часов 05 минут).

Эту игрушку дети искали 10 минут, активно взаимодействуя в процессе поиска. Интересной

особенностью процесса поиска было проявление различных намерений: прекратить ли им выполнение в случае неудачи или продолжать действовать.

В условиях совместной деятельности, как правило, дети искали игрушки, несмотря на неудачи, побуждали членов своих групп, желавших прекратить поиск, продолжать его. Например, Сережа Ф., Света С., Лена Б. нашли за 3 минуты 43% игрушек. Света С. Наверное, уже все. Надо еще искать? Сергей Ф. Ищите, ищите. Вон там, за цветком, лежит кубик. (Девочки достали кубик.)

Лена Б. Кажется, все теперь.

Сергей Ф. Ты не спрашивай, а ищи, еще много надо найти. (Девочки заглядывают под шкафы. Находят еще несколько игрушек.)

Сергей Ф

Так, надо посчитать. Света, иди считать. (Света С. считает)

света С.

Осталось еще две найти.

Оргей Ф. Не будем еще говорить «все». (Все дети продолжают поиски, заглядывают на шкафы, под скамейки.)

Спета С. Раз мы не находим, значит, уже все.

Сергей Ф. Вы не гуляйте, вы ищите.

Света С, Да все уже.

Лена Н Нет, не все. (Продолжает осматривать комнату.)

Сергей Ф. Что-то не находим ничего больше.

Света С. Надо сказать, что уже закончили искать.

Сергей Ф. (экспериментатору). Мы уже больше не будем искать

Дети этой группы осуществляли поиск в течение 20 минут, нашли 93% игрушек. При этом Сергей Ф. постоянно убеждал Свету С. не прекращать поиск. Зона ближайшего

развития волевого единства группы может открываться под влиянием условий-побудителей. Поэтому характеристика социально-психологических особенностей группы дошкольников предполагает выяснение значимых для группы элементов микросреды, побуждающих преодолеть препятствия, совершать усилия, достигать цели.

В эксперименте участвовала 51 группа старших дошкольников. Каждая группа состояла из трех человек, произвольно выбранных экспериментатором. Положительный результат в достижении цели насчитывался в том случае, если все члены группы участвовали в выполнении задания. Проводилось наблюдение, сможет ли группа старших дошкольников без помощи взрослого проявить себя как субъект совместной деятельности: выбрать единую для всех членов группы цель, самостоятельно, без напоминаний, объединиться для выполнения задания, по собственной инициативе осуществить разделение труда, иметь общие для всех членов группы переживания. Для проведения исследования были выделены основные сферы деятельности детей. Группы должны были ежедневно выполнять трудовые задания, которые имели характер постоянных обязанностей (вытирать пыль, поливать цветы, делать уборку в уголке игрушек), а также задания, связанные с творческой деятельностью (рисовать, лепить, выкладывать узор). Одни и те же группы участвовали во всех вариантах эксперимента.

**Каждая группа должна была определять цель своей деятельности, контролировать выполнение, оценивать результаты, действовать и преодолевать препятствия в течение длительного времени.**

Эксперимент организовывался так, что достижение цели (начало действия по достижению цели и получение результата) было удалено во времени от момента ее постановки (задание выполнялось на следующий день, через день, через два дня). Предварительно (за день до начала выполнения задания) с каждой группой проводилась беседа, в процессе которой дети определяли цель своих последующих совместных действий, ориентировались на систематическое выполнение заданий. В течение трех последующих дней в строго определенное время группы выполняли свои задания (одно задание в день). В этом I варианте эксперимента группа действовала, руководствуясь только необходимостью достичь поставленной цели. Затем экспериментатор проводил с группами детей беседы и объявлял, что за каждое выполненное задание группа получит кружок из цветной бумаги (один на всю группу). Это был II вариант эксперимента. В III варианте осуществлялся контроль взрослого (экспериментатора) за выполнением группой заданий. В следующих вариантах изучалось влияние препятствий-отвлечений, групповой самооценки и контроля одного ребенка за группой детей на достижение цели. В этих вариантах изучалось, какие объективные условия деятельности группы выступают условиями-побудителями и, становясь промежуточной целью, способствуют формированию намерения выполнить поручение.

Необходимость самостоятельно, без напоминаний, объединяться в группу для совместного выполнения заданий являлась препятствием на пути к достижению цели. То обстоятельство, что для выполнения задания надо было объединяться, само по себе не побуждало к деятельности, не способствовало формированию намерения достичь цели.

Необходимо подчеркнуть, что испытуемые сами выделяют не трудность задания, а именно трудность объединения с другими детьми («Я к нему подошла, а он и не стал со мной говорить»). Преодолеть это препятствие без помощи условий-побудителей не удавалось. Дети не стремились рационально организовать свои действия в процессе совместной деятельности, сводили до минимума общение друг с другом. Несмотря на условие совместного достижения единой для каждой группы цели, ребята стремились к индивидуальному выполнению заданий. Если группа должна была ухаживать за цветами, то обычно цветы поливались не один раз всей группой, а столько раз, сколько в группе детей.

Учет условий, в которых группы достигают поставленной цели, позволяет определить зону актуального и зону ближайшего их развития. Характеризуя социально-психологические особенности групп старших дошкольников, надо рассматривать в единстве достигнутые результаты и условия организации деятельности. Наиболее сплоченными являются группы, самостоятельно достигающие поставленной цели в самых неблагоприятных условиях: когда отсутствовали поощрения, контроль, оценки, когда группам приходилось преодолевать препятствия-отвлечения без специально проведенного планирования их предстоящих действий. Эти группы демонстрируют субъективные характеристики, сложившиеся в результате уже завершившихся циклов развития. Те результаты, которых группа способна достичь под влиянием условий-побудителей, указывают на ближайшую зону ее развития как субъекта деятельности. Суметом ближайших зон развития можно выделить группы, которые способны достигать цели, ориентируясь на положительную оценку их деятельности и на контроль сверстника, а затем — группы, ориентирующиеся в

выполнении заданий на предметное поощрение или на контроль со стороны взрослого.

## **ВОЛЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ.**

## **ВОЛЯ КАК КОМПОНЕНТ «ОБРАЗА Я». ВОЛЯ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К**

## **ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.**

### **Самовосприятие ребенка.**

Развитие воли связано с развитием личности в целом. Развитие личности — это процесс становления личностных новообразований в каждом возрасте. Важнейшим личностным новообразованием дошкольного возраста является «образ Я».

«Образ Я» - это представление ребенка о самом себе, результат самопознания. В то же время самопознание — необходимое условие возникновения и развития воли. С. Л. Рубинштейн писал о том, что воля возникает, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям, к тому, чтобы так или иначе отнестись к ним. Для этого индивид должен быть в состоянии подняться над своими влечениями, и, отвлекаясь от них, осознать самого себя как «я», как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни каким-нибудь из них, ни их суммой, а возвышаясь над ним, в

состоянии произвести выбор.

Какие же особенности личности, особенности деятельности включаются дошкольником в представление о себе? В какой степени «образ Я» включает в себя проявления воли в поведении и деятельности? Представление о себе — это во многом ответ на вопросы: «На кого я похож?», «На кого не похож?», «На кого я хочу быть похож?», «Как я делаю?», «Как я не делаю?», «Как я хочу делать (или поступать)?» Особенности представления ребенка о себе можно выявить, изучая, как он сравнивает себя с предложенными образцами, какие ситуации детской жизни предпочитает и выбирает.

Для изучения представлений дошкольников о себе мы проводили эксперимент с детьми шести лет, который назывался «Выбери картинки». Для эксперимента был подготовлен набор (100 штук) цветных сюжетных картинок, охватывающих обширный круг ситуаций, в которых участвует ребенок. На картинках были изображены, например индивидуальная и совместная игра, учеба, труд, общение со взрослыми и сверстниками, уход за животными и т.д. Ребенку предлагалось рассмотреть картинки и выбрать те из них, которые ему понравились, на которые он похож или хотел бы быть похож или не похож. В этом плане ребенок должен был каждый раз выбор прокомментировать и обосновать, почему именно эту картинку выбрал, что в ней привлекло. Ответы записывались, а затем анализировались. Таким образом, происходило изучение самовосприятия через восприятие и описание сюжетной картинки.

Результаты эксперимента показали, что большинство детей (97 % смогли выбрать несколько картинок и обосновать свой выбор: «им понравилось, как мальчик убирает, а



другие поставили стулья, как паровоз, и играют»; «Мне нравится школа, все занимаются»; «Здесь дети, которые учатся в школе, хорошо занимаются»; «Мне нравится, потому что школьники слушают свою учительницу»; «Мне нравится, потому что тут мальчики-школьники»; «Здесь дети пришли к памятнику положить цветы»; «Мне нравится, потому что здесь дети, зайчик, Мальчиш-Кибальчиш, ежик и лиса, волк и Красна Шапочка. Все красиво.» «Это утренник»; «Здесь девочка идет с другой девочкой за ягодами»; «Девочки красивые и деревья, дом»; «Здесь девочка кормит котика»; «Мне понравилось, потому что все поровну, девочка стирает, вешает, мальчик корову поит»; «Дети занимают трудом, все делают»; «Мальчик поит теленка»; «Здесь птичка красивая несет маленькой птичке червячка»; «Потому что птицы в гнезд с птенцом»; «Мальчик в школе аккуратно пишет»; «Девочка поливает цветы, чтобы они не засохли».

Перечисленные ситуации являются наиболее популярными у детей и получают от них положительные эмоциональные и эстетические оценки: «Это красиво!» Данная оценка относилась именно к содержанию картинки, так как все картинки, предъявленные детям в эксперименте, в эстетическом отношении были равнозначны (выполнены одним художником, в одной цветовой гамме и графической манере).

Предпочитаемые детьми ситуации относятся преимущественно к школьному будущему. Но в то же время желаемая ситуации находится и в прошлом («Мама качает младенца - хочу быть младенцем»), и в очень отдаленном будущем («Хочу быть похож на дядю: он красивый и едет на машине»; «Хочу быть этой тетей: она покупает игрушки»; «Хочу работать на экскаваторе, на комбайне и на электровозе»; «Буду спасать, если кто-нибудь утонет»).

Дети выбирают те ситуации будущего, в которых возможно удовлетворить потребности и желания, имеющиеся уже сейчас.

### **Какими же видят себя дошкольники, с кем усматривают сходство?**

Обнаружилось три варианта отождествления, т. е. выбора картинки в соответствии с мыслью: «Я такой же, как изображенный персонаж» или «Я хочу быть таким же, как изображенный персонаж».

Первый вариант - это выбор, в основе которого лежит отождествление с ребенком такого же пола; второй вариант отождествление с ребенком такого же и противоположного пола, выполняющего желаемую роль, осуществляющего желаемое действие: третий вариант — отождествление с ребенком того же пола, выполняющего желаемую роль. К первому варианту относятся высказывания девочки типа: «Хочу быть похожа на эту девочку с бантиком» и мальчика: «Хочу быть похож на этого мальчика». После высказывания, как правило, следовал жест, указывающий на конкретного ребенка на картинке.

Ко второму варианту относятся высказывания, например, девочки о картинке с изображением мальчиков-школьников — «Хочу быть похожа на школьников», мальчика о картинке с изображением девочки — «Хочу, как эта девочка, писать».

К третьему варианту относятся высказывания девочек типа: «Хочу быть похожа на эту девочку — она помогает маме вытирать посуду, а мама варит кушать в кастрюле»,

мальчиков — «Хочу быть похожим на мальчика, потому что он спасает другого мальчика», «Хочу быть похожим на мальчика, потому что он помогает бабушке поливать горку».

При выборе картинок дети активно сравнивали себя с изображенными персонажами, с предлагаемым сюжетом. При этом ребята выражали, во-первых, уже устойчивое, сложившееся у них отношение к чему-либо, изображенному на картинке («Я тоже люблю кататься на коньках», «Мне нравится играть на пианино», «Я люблю природу, люблю шить и помогать бабушке и маме» и т. д.); во-вторых, желание походить в будущем на предлагаемый образец («Я тоже буду школьницей», «Я буду, как этот мальчик, потому что он болеет и не ходит в детский сад. Мне это нравится, только не нравится лекарство горькое»); в-третьих, подчеркивали свое несходство с ребенком, изображенным на картинке («Не хочу быть похож на этого мальчика, потому что он плохо сидит, все валяется, кругом кляксы», «Я не похожа, я не жадная, все Вове даю»).

Иногда дети выбирали картинки» потому что отождествляли себя с изображенным на ней зверьком или даже неодушевленным предметом, если они вызывали эмоциональный отклик («Я похожа на Мурку», «Я похож на котика, потому что он хороший и ловит мышей», «Я похож на Снежную Бабу»).

Дошкольники также выбирали картинки, на которых не было прямого отождествления с персонажем, но ситуации в целом давалась положительная этическая или эстетическая оценка: «Тут веселая картинка», «Нравится бабушка, она сажает яблони», «Эта картинка добрая, жалостливая», «Это радостная картинка», «Это красивая картинка», «Это

интересная картинка». В описание картинок, обоснование выбора наиболее часто (50%) включают только названия изображенных предметов (потому что здесь девочка, киска, машина, мальчик, мама и т. д.). Затем — описание действий (30%) — здесь трудятся, мальчик разговаривает, бабушка шьет, девочка пишет и т. д. В 20 % случаев высказывание содержит эмоционально-эстетическое отношение (красиво, понравилось).

Для описания действий дети используют глаголы, которые с учетом частоты использования одного и того же глагола и с учетом его содержательной характеристики можно объединить в несколько групп. Наиболее часто используются следующие глаголы: играть, идти, кататься, нести, поливать, учиться, помогать, играть (на музыкальных инструментах), покупать, кормить, стирать, спасать, петь, писать...

**По содержанию самую многочисленную группу составляют глаголы, характеризующие общую активность, подвижность: идти, нести, бегать, ехать, ловить и т. д. К этой группе относится 30% употребляемых детьми глаголов.** Затем идет группа глаголов (25 %), которые описывают труд детей и взрослых: трудиться, работать, строить, копать, шить, стирать, подметать, пилить, колоть и т. д.

Общение и сотрудничество — тема, объединяющая глаголы третьей группы (18 %): помогать, просить, разговаривать, спасать, успокаивать, улыбаться, любить, защищать, одевать, показывать, укачивать. Следующая группа (13 %) — глаголы, описывающие игры и развлечения: играть, гулять. Глаголы, описывающие учебу (9 %), составляют пятую группу: учить, отвечать, делать уроки. Самая малочисленная группа (5 %) объединяет глаголы,

описывающие пассивное состояние, отсутствие активности: лежать, сидеть, стоять.

В целом, в восприятии, оценке, выборе ситуации в большей степени представлена активизирующая функция воли. В таком самовосприятии отражается возрастная особенность становления волевых функций: раньше и в большей степени проявляется активизирующая, позже — тормозная функция воли личности.

В какой же степени в «образ Я» включается волевой компонент?

**Прежде всего, следует отметить, что волевой компонент представлен гораздо в меньшей степени, чем эмоциональный.** Дети не только используют большое число глаголов, описывающих эмоциональные взаимоотношения персонажей картинок и собственное эмоциональное отношение к изображенному сюжету, но и уменьшительно-ласкательные суффиксы (детки, котик, птенчик, костюмчик), ситуации сочувствия, взаимопомощи, заботы, жалости, нежности («Мальчик улыбается маме», «Девочка хорошо обращается с куклой, вынесла ее на прогулку», «Дети спасают птичку», «Мама играет с детками, потому что небо голубое-голубое и день хороший»).

**Волевой компонент представлен глаголами и местоимениями, подчеркивающими активность детей и некоторые свойства личности: самостоятельность («Здесь все делают сами: девочка сама постирала и сама повесила белье»), смелость («Птичка защищает птенчиков от кошки», «Мальчик смело спасает другого мальчика»), порицание трусости («Мальчик боится грозы, я не хочу быть на него похож»), порицание лени («Не хочу быть похож, потому что**

мальчик ничего не делает»), порицание неаккуратности («Я не похож, этот мальчик неаккуратно ест, кругом крошки»).

Однако дошкольники во всех случаях описывают только внешнюю активность, внешние действия. Внутренние переживания, усилия при этом не осознаются и в описание не включаются, например: «Мальчик пишет, учит уроки. Это хорошая картинка». Но трудно или легко мальчику, требует ли действие от него усилий, хочет он писать или должен учить уроки — это не учитывается и об этом не упоминается.

Таким образом, если у детей в какой-то степени сформирован внешний план активности, проявляющейся во внешних действиях, то внутренний план волевого действия не сформирован во всех его структурных элементах и не осознается дошкольниками полностью. В представлении о себе в «образ Я» включается описание и оценка внешней предметной активности и эмоциональное отношение к ней.