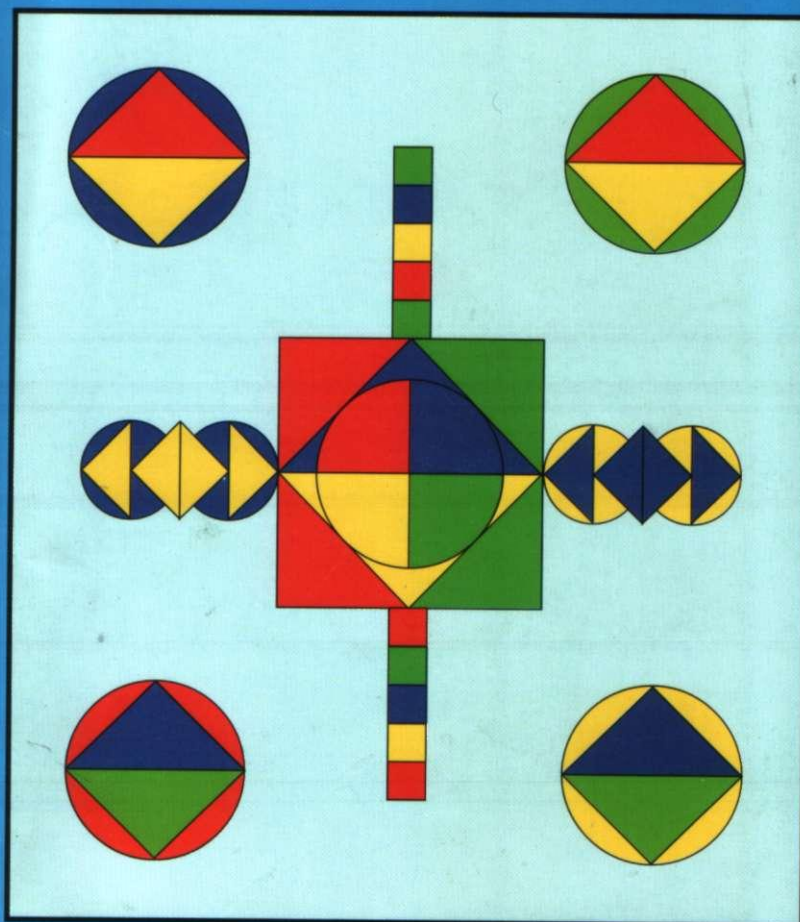


Н. А. Цыркун

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ
ВОЛИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**



УДК 373.2.013.42(072)
ББК 74.100я7
Ц96

Рецензенты:

д-р психол. наук, проф., зав. каф. общей и детской психологии БГПУ им. Максима Танка *Коломинский Я. Л.*;
психолог-педагог ДРЦ Советского р-на г. Минска *Волукевич Е. И.*

Цыркун Н. А.

Ц96 Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников: Пособие для психологов и педагогов дошкол. учреждений. — Мн.: НМЦентр, 2000. — 200 с.: ил.

ISBN 985-449-041-6.

В пособии на большом экспериментальном материале и собственных исследованиях автор раскрывает проблему развития воли у дошкольников. Детально рассматриваются различные модели готовности детей к обучению в школе.

Адресуется психологам, социальным работникам, педагогам дошкольных учреждений.

УДК 373.2.013.42(072)
ББК 74.100я7

© Цыркун Н. А., 2000
© Кульбицкая О. М., обложка, 2000
© Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2000

ISBN 985-449-041-6

ПРЕДИСЛОВИЕ

Без преувеличения можно сказать, что воля представляет собой одну из центральных проблем психологии.

Проблеме воли посвящены исследования Т. И. Агафонова, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Славиной, Т. В. Ендовицкой, Е. А. Бугрименко, К. Я. Вазиной, Я. Л. Коломинского, А. В. Веденова, Л. А. Венгера, В. С. Мухиной, Р. И. Водейко, А. Б. Воронина, Л. С. Выготского, А. И. Высоцкого, Л. А. Гарсиашвили, Л. В. Запорожца, Ф. И. Иващенко, Е. И. Игнатьева, В. К. Калина и многих других.

Ученые-психологи в своих трудах рассматривают вопросы нравственно-волевого развития личности, воспитания и самовоспитания воли, взаимодействия воли и мышления. Во многих исследованиях изучаются структура волевого действия, источники волевой активности, влияние особенностей микросреды на волевое развитие, волевая регуляция деятельности, волевое усилие и другие проблемы.

В ряде работ анализировались педагогические аспекты воли (Т. Т. Джамгаров, Б. Н. Смирнов, А. С. Макаренко и др.). Целый ряд работ посвящен общетеоретическим, общепсихологическим аспектам воли (В. И. Селиванов, К. К. Платонов, А. Ц. Пуни, В. А. Иванников и др.).

Особенности воли в процессе возрастного развития личности раскрываются в работах В. К. Котырло, В. И. Селиванова, А. И. Комогоркина, А. И. Самошина, В. С. Мухиной и др.

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”.

В дошкольной психологии проблема воли остается одной из наименее разработанных. В исследованиях А. В. Запорожца, В. К. Котырло, К. Я. Вазиной, Л. А. Гарсиашвили, Л. И. Меквабишвили, Н. И. Непомнящей, З. В. Мануйленко, С. Е. Кулачковой и других изучаются отдельные аспекты активности ребенка. Целостная концепция развития воли у дошкольников в настоящее время отсутствует.

Проблема развития воли у дошкольников актуальна в связи с дальнейшим совершенствованием общеобразовательной и профессиональной школы. Подготовка детей к обучению в школе предполагает формирование у дошкольников не только познавательной активности, но и воли.

Недостаточное волевое развитие у дошкольников на последующих этапах развития 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).

Поэтому 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 трех—семи лет в единстве с развитием личности (через призму личностных новообразований); проследить взаимосвязи 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 позиций системно-структурного подхода, что позволило выделить его основные элементы, являющиеся инвариантными относительно рассматриваемых ситуаций деятельности детей. Имеющиеся в психологии теоретические и экспериментальные данные по этой проблеме дополняются результатами собственных исследований автора.

Глава 1

ПРОБЛЕМА ВОЛИ В ПСИХОЛОГИИ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВОЛИ

Человек формируется и проявляет себя в деятельности, связывающей его с окружающей действительностью. Высшие психические функции возникли как результат взаимодействия субъекта и среды, как результат биологической, приспособительной и социальной, преобразовательной деятельности.

Воля человека качественно отличается от рефлекторных действий животных, у которых возникают только биологические предпосылки воли, так называемые произвольные движения.

Воля развивалась в труде. Труд рассчитан на результат, который не дан немедленно. Получение результата невозможно без волевых усилий.

Воля — это основное качество сферы психической жизни человека, определяющее степень, уровень, характер ответного воздействия человека на природу и общественную жизнь.

Огромное теоретическое и практическое значение проблемы воли побудило ряд исследователей направить свои усилия на ее изучение.

Большую группу представляют исследования, посвященные изучению произвольных движений. Произвольные (преднамеренные) движения — это навыки, приобретенные человеком в процессе упражнения и обучения. И. М. Сеченов писал о том, что “управлять задержанием движений нужно учиться точно так же, как и самим движением”.

Произвольные движения изучались Н. П. Парамоновой, А. Р. Лурия (связь второй сигнальной системы и простой психической реакции); А. В. Запорожцем (выделяются такие признаки произвольных движений, как осознанность, выяснение ощущений, которыми сопровождается движение, наличие образа движения, влияние речи). М. И. Лисина исследовала превращение вазомоторных реакций человека из непроизвольных в произвольные на основе превращения реакций из неощущаемых в ощущаемые. Наиболее полно проблема произвольных движений рассмотрена в книге А. В. Запорожца "Развитие произвольных движений", где раскрывается зависимость произвольных движений от предметного содержания деятельности (по А. Н. Леонтьеву).

В опытах Т. О. Гиневской был установлен ряд стадий, которые дети проходят в овладении операциями, совершаемыми, например, при забивании гвоздя молотком: предварительное ознакомление с приемами работы; практическое овладение операциями; совершенствование усвоенной операции.

На первой стадии ребенок знает о назначении молотка, но не умеет им пользоваться. Он использует молоток просто как тяжелый предмет, которым можно забить гвоздь. При этом работа малопродуктивна. Другой малыш, найдя дырку в доске, засунул туда гвоздь и сказал с облегчением: "Забил". В результате научения на второй стадии ребенок усваивает позу и движение, необходимые для забивания гвоздя.

Особенностью произвольных движений, формирующихся в русле орудийных операций, является возможность их отделения от предметных условий, на основе которых они сложились.

Я. З. Неверович и Ф. О. Фрадкина изучали, как дети пользуются предметами домашнего обихода (ложкой, расческой, карандашом) и простейшими инструментами (ножницами, иглой, молотком). После того как дети усвоили практические действия с предметами, им предлагали показать движения, связанные с употреблением предмета, но сам предмет ребенку не давался.

Младшие дошкольники изображали не сам способ действия и связанные с ним движения, а результат, кото-

рый с помощью этого действия достигается. Например, когда им нужно было показать движения, которые совершаются при оперировании расческой, они пытались реально расчесать свои волосы пятерней.

Старший дошкольник, воспроизводя движения с воображаемой расческой, зажимает кисть в кулак, как бы удерживая ручку гребешка, и водит им на некотором расстоянии от головы. Здесь произвольность движений достигает высокой степени развития; ребенок может воспроизводить определенное движение по словесной инструкции в отсутствие предмета, в связи с которым оно сформировалось.

Эти же этапы имеют место, например, при освоении ребенком рисования. Рисование — это орудийное действие, так как ребенок должен определенным образом держать карандаш, нажимать или не нажимать на него и т. д.

После того как ребенок усвоил практические действия с карандашом, предложите ему показать движения, связанные с употреблением этого предмета, но карандаш не давайте. Скажите: "Покажи, как ты делаешь рукой, когда пишешь?". Если ребенок начнет "писать" пальцем, это значит — произвольное орудийное действие еще не сформировалось. Он должен сложить пальцы и двигать рукой так, как если бы держал карандаш в руке и рисовал.

На эффективность произвольных движений влияет характер задачи. В каком случае ребенок прыгнет дальше: если ему сказать: "Прыгни как можно дальше" или если начертить мелом линию на полу и сказать: "Допрыгни до этой черты". Опыты Т. О. Гиневской показали, что в условиях второй задачи дети прыгали дальше.

Успешность совершаемых движений зависит от содержания задачи. Дети работают с большей эффективностью, если им дается задание не просто забивать гвоздь, а складывать игрушку.

Произвольные движения бывают ориентировочные и исполнительские (или рабочие). Исследования А. В. Запорожца показали роль ориентировочной деятельности и складывающихся на ее основе образцов в формировании и осуществлении произвольных движений у человека на разных ступенях онтогенетического развития.

В экспериментах А. В. Запорожца и его сотрудников у детей вырабатывалась система произвольных движений:

навыки прохождения настольного лабиринта и выполнения гимнастических движений. Формирование двигательных навыков осуществлялось в одном случае путем самостоятельных проб, в другом — путем подражания, в третьем — с помощью словесной инструкции.

Дети, активно исследующие ситуацию в начале опыта, обучались быстрее и допускали меньшее количество ошибок.

На ранних генетических ступенях новые навыки приобретаются в основном в процессе самой практической деятельности. Ориентировочные реакции идут как бы вслед за нею. На следующей ступени решающее значение приобретает двигательнотактильная ориентировка в обстоятельствах. Дети, стоящие на этой ступени, уже следят глазами за появляющимися раздражителями, за действиями экспериментатора. Однако гораздо большее значение имеет изучение условий задачи с помощью осязающих движений руки. До выполнения задания ребенок намечает движением руки путь прохождения в лабиринте.

С возрастом повышается эффективность обучения при зрительной ориентировке. Детям достаточно проследить глазами путь, который является представляемым образом движений, чтобы затем правильно их выполнить.

Ориентировочноисследовательские движения (иногда еще и пробующие движения) способствуют возникновению у ребенка представления о ситуации. Представление о ситуации становится ориентирующим образом, который способствует успешному осуществлению произвольных движений.

Мы выделяем еще один вид произвольных движений — движения коррекционные. С их помощью ребенок приводит в соответствие представление, образ с ситуацией, условиями задачи и исправляет, совершенствует само действие по ходу исполнения.

Ориентировочное, исполнительское, коррекционное движения интегрируются в произвольном действии, направленном на достижение определенной цели. Ориентировочное, коррекционное, исполнительское движения способствуют формированию сенсомоторного образа, который выступает внутренним регулятором произвольных движений.

Для успешного достижения цели ребенок должен преодолеть разобщенность сенсорного и моторного компонентов образа. Двигательные реакции детей все более соотно-

сятся с образцом не только по характеру, но и по времени. Это связано с упорядочением речевых норм регуляции поведения и механизмов подражания.

Чем заученнее движение, тем легче оно подчиняется, легче регулируется.

Чем младше ребенок, тем меньше скоординированы его движения, тем меньше он способен совершать их в определенной последовательности: убыстрять или замедлять по собственному желанию. Выучивание и исполнение движений требует от детей значительных усилий.

Как пишет А. В. Суровцева, на самые элементарные движения ребенок затрачивает значительно больше энергии, чем взрослый при исполнении более сложной операции. При наблюдении за трехлетним ребенком, надевающим на себя одежду, мы видим, что он действует не только руками и ногами, но и помогает себе головой, губами, всеми мышцами лица. Когда ребенок шести лет учится писать, он ведет себя так же.

Двигательное поведение ребенка формируется под влиянием ориентирующего образа, который складывается из образа обстоятельств и необходимых в данных обстоятельствах действий. Воле могут подчиняться лишь те движения, которые сопровождаются ясными признаками для сознания. Нормальный регулятор — мышечное чувство — может заменяться зрением, когда глаза следят за производимыми движениями. В заучивании движений важное значение имеет выяснение тех ощущений, которыми сопровождается выполнение движений, и установление связи движения с регулирующим его чувствованием. Созданный образ становится регулятором движений.

Значение освоения произвольных движений состоит в том, что возрастающее умение анализировать собственные движения и внимание к точности рисунка движений говорят о психологической готовности ребенка к обучению в школе, о возможности сознательно приобретать двигательные умения (трудовые умения, письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах, танец, спорт и т. д.).

А. В. Запорожец указывает на то, что проблема "произвольных движений" часто неправомерно смешивается с проблемой воли... Эти проблемы, хотя и связаны друг с другом, имеют совершенно различное содержание. Не го-

вора уже о том, что область воли не ограничивается движениями... Для различения содержания указанных проблем имеются и более глубокие основания”.

Дело в том, что наиболее существенным для психологии воли является превращение известных социальных, прежде всего моральных, требований в определенные нравственные мотивы и качества личности, определяющие ее поступки. По отношению к этому проблема произвольных движений носит узкотехнический характер. В ее содержание входит лишь вопрос о том, как уже при наличии известной мотивации у субъекта складывается определенный образ обстоятельств, а также тех действий, которые должны быть выполнены, и как этот ориентирующий образ регулирует двигательное поведение субъекта.

Произвольные движения являются основой формирования произвольных и волевых действий. Произвольные действия состоят из мысленной постановки цели, ее осознания и исполнения.

Что же является показателями произвольности действий? Это прежде всего отбор средств и их упорядочение в соответствии с целью; сосредоточенность на предмете, позволяющая противостоять отвлечениям и преодолевать затруднения; преднамеренность (специальное совершение именно этих действий; экстернизация действий, в особенности в момент затруднений, выражающаяся в переводе внутренне-речевых действий в громкую речь или шепот).

Такие действия выполняются привычными, автоматизированными способами. В них отсутствуют планирование, усилия, обсуждение последствий. Многие из произвольных действий были волевыми, но затем стали свернутыми, сокращенными: возникающая мысль может быть беспрепятственно реализована.

В широком смысле все действия человека являются произвольными. На необходимость различать термины “произвольные” и “волевые” действия указывал К. М. Дедов, выделяя из более широкого по объему понятия “произвольные действия” понятие более узкое — “действия волевые”.

Т. И. Агафонов выделяет три категории произвольных действий, анализируя различное поведение подростков в затрудненных условиях:

а) произвольные действия, которые не связаны с затрудненными условиями;

б) произвольные действия, которые показывают слабоволие, проявляющееся в затрудненных условиях;

в) произвольные, собственно волевые действия, которые проявились при наличии затрудненных условий и характеризовали сильное в волевом смысле поведение.

Волевое действие имеет сложное поэтапное строение. Обычно выделяют этап побуждений к действию, подготовительный этап, практическую часть (исполнение), достижение цели и оценку результатов волевого действия.

С. Л. Рубинштейн выделяет возникновение побуждений и предварительную постановку цели, стадию обсуждения и борьбы мотивов, решение, исполнение. Д. А. Кикнадзе рассматривает механизм возникновения волевого действия через его связь со средой: среда — потребность — осознание мотивации (интересы, желания, стремления) — решение — установка — действие.

Существует ряд работ, посвященных отдельным моментам в структуре волевого действия: проблемой потребностей и мотивов занимались Ш. Н. Чхартишвили, В. И. Селиванов, Д. А. Кикнадзе, проблемой цели — Л. Г. Лысюк.

Первый этап волевого действия характеризуется возникновением у человека определенных потребностей. Так, Ш. Н. Чхартишвили пишет, что назвать что-либо потребностью можно в том случае, если оно продуцирует импульсы, нужные для осуществления актов поведения, необходимых для удовлетворения этой потребности. В то же время отношение к собственным потребностям проявляется не только в волевых, но и в импульсных действиях. Если человек не принимает во внимание объективных изменений, которые остаются после завершения им действий, то действия эти Ш. Н. Чхартишвили характеризует как импульсивные, направляемые “субъектом потребности”, а не “субъектом воли”. В. И. Селиванов пишет, что потребности — это устойчивые, регулярно действующие внутренние и внешние раздражители. Физиологически потребность — это возбуждение, сформировавшееся в коре мозга под воздействием сигналов из внутренней и внешней среды и ставшее непосредственной причиной действия человека во внешнем мире.

Переживание потребности (как интегрального, очень широкого мотива) может быть связано с активным состоянием коры, вызываемым поступающими в кору однотипными аффективными импульсами, которые приводят в деятельное состояние определенные системы временных связей. Эта предуготовленность или заряженность коры к определенной деятельности, очевидно, и является физиологической основой на первых порах смутного, но сильного побуждения — потребности.

На подготовительном этапе происходит выбор цели действия в форме осознания потребностей и предметов их удовлетворения (стремление). В цели отражается, фиксируется образ предмета потребности. В зависимости от степени осознания цели различают влечение, желание и хотение. Влечение отражает недовольство настоящим состоянием. Но реализация влечений в действиях не всегда является проявлением воли. Желание — это опредмеченное стремление, осознание собственной цели. Хотение фиксирует не только цель, но также и способы, средства и мотивы достижения цели. Одновременно возможно возникновение двух или нескольких сильных потребностей, требующих противоположных действий. Это ведет к конфликту между потребностями, который может разрешаться сравнительно легко, если одна из потребностей явно сильнее. При их относительной равноценности возникает трудность выбора, ведущая к борьбе потребностей, в результате которой возникает мотив как осознанная субъективная необходимость определенного действия.

В. И. Селиванов рассматривает цели, потребности, мотивы как побуждения к волевым действиям, раскрывает механизм их действия. Побуждение — самое общее понятие, которое охватывает все формы отражения мозгом действительности, вызывающие ту или иную активность человека во внешнем мире. Побуждения могут быть бессознательными (не отраженными во второй сигнальной системе) и сознательными (второсигнальными).

Осознание цели влияет на протекание психических процессов, а именно:

- а) внимание концентрируется на объекте действия;
- б) активизируется мыслительная деятельность;

в) все связанное с осуществлением замысла может вызвать положительные эмоции, все препятствующее — отрицательные.

Следующим моментом подготовительного этапа является планирование — составление программы действий на основе анализа конкретных условий, выбор соответствующих им способов действий и их последовательности. Переход от подготовительного этапа к исполнению происходит в практической части волевого действия. Практическая часть является основным элементом волевого действия. Она опирается на умения, навыки, организаторские способности. Заканчивается волевое действие оценкой достигнутых результатов.

Действия, в которых выражено осознанное отношение человека к другим людям, обществу, которые требуют моральной оценки, — это поступки, образующие основу поведения. Как отмечают Е. К. Жуков и Ю. О. Захарьянц, в сложной системе психических и физиологических процессов, образующих волевою установку поведения человека, особый интерес представляют организация целенаправленности поведения; достижение цели, несмотря на препятствия, возникающие иногда срывы волевой установки. Ш. Н. Чхартишвили отмечает, что произвольным или волевым в подлинном значении этого слова считают тот момент поведения, который связан с преодолением препятствий. Этим объясняется то обстоятельство, что большинство психологов говорит о достижении и действии и не пользуется выражением волевое поведение. Природа воли обнаруживается в структуре поведения в целом, а не в каком-либо отдельно взятом моменте активности, необходимом для осуществления своего поведения.

Некоторые аспекты волевого поведения исследовали Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Евдовицкая. В их экспериментальном исследовании, проведенном со школьниками I—IV классов, выявилась побудительная сила сознательно поставленной цели: в эксперименте создавалась ситуация, порождающая конфликт двух противоположно направленных мотивационных тенденций (с одной стороны — стремление выполнить важную работу, с другой стороны, в силу характера самой работы — прекратить ее). Ограничение объема работы было средством разре-

ния этого конфликта. Цель (ограничение работы) выполняет свою побудительную функцию, если отвечает актуальной потребности.

Характеристикой поведения выступает деятельность личности по отношению к другим людям, морали, праву.

Спецификой волевого действия является протекание его в деятельности, совершаемой в затрудненных условиях, когда необходимы определенные усилия для преодоления объективных и субъективных трудностей в достижении цели.

Б. М. Теплов выделяет внешние и внутренние препятствия. К внутренним препятствиям можно отнести определенные состояния самого человека. Внешние препятствия возникают, существуют вне и часто независимо от человека.

О. М. Тутунджян классифицирует внешние и внутренние препятствия применительно к легкой атлетике: внешние (связанные с характером упражнений, организационные, погодные), внутренние (возникающие из-за отсутствия необходимых морально-волевых, идейно-политических, физических качеств, навыков, тактики).

Сознательную саморегуляцию в затрудненных условиях человек осуществляет с помощью волевых усилий. Измерение волевого усилия занимает центральное место в диагностике воли. Волевое усилие может быть не только физическим, но и интеллектуальным.

Физиологический механизм волевого усилия — организация через вторую сигнальную систему взаимоотношений возбуждательных и тормозных процессов. Волевое усилие — это сознательная мобилизация психических и физических возможностей человека, необходимых для преодоления препятствий.

Несмотря на то что многие исследователи подчеркивают важность волевого усилия, есть мнения (Т. И. Агафонов), что о силе воли различных людей, решающих одинаковые задачи в одинаковых, объективно затрудненных условиях, мы судим не по способности проявлять волевое усилие, а по их действительной целеустремленности и принципиальности. Именно такие качества, а не своеобразное состояние, называемое волевым усилием, активизируют его силы.

В данном случае различные подходы к оценке волевого усилия говорят о необходимости различать волевою деятельность как процесс и волевые качества личности.

Волевое качество — это способ преодоления человеком внешних и внутренних трудностей в процессе осуществления цели. В структуре сложившегося характера человека выделяют содержание или мотивационную сторону и форму характера или способы, манеры поведения.

Стержень сформировавшегося положительного характера — эмоционально-волевые качества личности.

Е. М. Махлах и И. А. Рапопорт проводили исследование, цель которого — теоретический и экспериментальный анализ возможных методических подходов к измерению волевого усилия и волевых качеств личности.

Авторы предположили, что волевое усилие, связанное с физическим напряжением, зависит от физической силы человека, и выявили статистически значимую корреляцию физической силы испытуемых (по показателям динамографа) и временем возможной для каждого из них фиксации физического усилия. Меньшая физическая сила у девочек связана и с меньшей способностью к фиксации физического усилия. Далее проводилась оценка учащимися степени развития у них целеустремленности, решительности, настойчивости, самообладания, мужества. Также этих учеников оценивали учителя.

Корреляция между оценками и временем физического усилия была статистически незначимой. Статистически значимой и высокой оказалась корреляция оценок учащихся и оценок учителей, так как и те и другие оценивали проявления интеллектуальных волевых усилий в процессе познавательной деятельности.

Обнаружена отрицательная связь физического усилия с настойчивостью и с ответственностью, т. е. проявления воли могут находиться даже в отношении взаимоисключения относительно умения совершать физическое волевое усилие.

Волевые качества — это конкретные проявления воли. В состав волевых качеств входят целеустремленность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, инициативность, самостоятельность, выдержка, самообладание. В целостных волевых проявлениях личности волевые ка-

чества функционируют не изолированно друг от друга, а во взаимной связи. Совокупность волевых качеств — это подвижная система, звенья которой могут по-разному соотноситься, связываться между собой. Система волевых качеств характеризует в целом волю данного человека. Структура системы волевых качеств детерминирована условиями конкретного вида деятельности. Постоянство объективных условий определяет стабильность структуры волевых качеств, изменение условий — их динамику. Каждое волевое качество может играть различную роль и в различной степени проявляться на отдельных этапах волевого действия.

Таким образом, изучение воли идет в нескольких параллельных направлениях: исследование произвольных движений, отдельных этапов и элементов волевых действий, некоторых волевых качеств личности.

В отечественной психологии, опирающейся на единые методологические положения, существует несколько концепций воли: одни связывают функцию воли с проблемой реализации деятельности, другие объясняют механизм воли, свойственной человеку, третьи раскрывают некоторую социальную функцию воли, рассматривая ее как интериоризацию принуждения, которое затем выступает в виде самопринуждений.

Однако проблема воли в психологии остается дискуссионной. Это нашло свое отражение в определениях воли.

Для того чтобы уточнить значение уже введенного в науку термина и построить модель интересующего нас предмета исследования, рассмотрим имеющиеся психологические определения воли.

Воля — это сознательная саморегуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели; созданные субъектом дополнительные побуждения к внешним или внутренним действиям, обладающим недостаточной мотивацией; способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия... способность действовать в соответствии с целью, подавляя непосредственные желания и стремления. Воля является практической стороной сознания, она осуществляет реализацию сознательных намерений как

система механизмов сознания, обеспечивающая самоуправление функциональной структурой психики и уровнем реальных затрат в деятельности и поведении, в отдельных действиях и поступках.

Воля — это активность человека, осуществляемая с заранее поставленной целью, психическая деятельность человека, определяющая его целенаправленные действия и поступки, связанные с преодолением трудностей и препятствий. В современной психологии термином воля обычно обозначается та сторона психической деятельности человека, которая получает свое выражение в сознательной целенаправленности и преднамеренности действий, требующих применения внутренних усилий.

Объективная теоретическая и методическая сложность познания воли, ее связь с основополагающими вопросами о потребностях и целях человека, о его активности, реактивности, деятельности, соотношении объекта и субъекта, самосубъективности и др. обусловила то, что имеющиеся определения воли разнородны и разноречивы, а понятийный аппарат включается в различные системы связей, которые объясняются непосредственными задачами и принципами конкретных исследований.

В психологической теории развития воли дошкольников невозможно углублять собственный концептуальный аппарат (воля, волевая активность, волевое усилие, волевые процессы, волевые состояния личности, волевые свойства личности и т. д.), не исследуя связи с другими проявлениями психики ребенка. При этом надо специально решать такие проблемы, как воля и потребности дошкольников, воля и направленности его личности, воля и его мышление, воля и его эмоции, воля и притязания личности, воля и новообразования личности в дошкольном возрасте.

Реализуя принцип единства сознания и деятельности, необходимо исследовать особенности проявления волевой регуляции в разных видах деятельности. Недостаточно еще проанализированы такие общетеоретические вопросы, как воля и навыки, воля и умения, воля и привычки. Требуется дальнейшего решения проблемы волевых компонентов действий и поступков ребенка, особенно выбора решений и исполнения. Необходимо дальнейшее

МОДЕЛИ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Приведенные выше определения не дают полных ответов на вопросы, касающиеся психологии детской воли, не описывают закономерности ее развития у дошкольников.

Какие жизненные задачи ребенок решает с помощью воли? Каковы возможности ребенка в совершении волевых усилий? Каково содержание и динамика детской воли? Чем детерминировано ее развитие? Каковы новообразования воли в дошкольном возрасте? Из каких отношений вырастает самодетерминация волевых проявлений? Каково представление ребенка о себе как о субъекте воли? Каковы особенности и структура волевого действия в дошкольном возрасте? Как связаны личностные новообразования и воля? Как связаны воля и социометрический статус ребенка, его положение в системе межличностных отношений? Одинаковую ли волю проявляет ребенок в предметной деятельности, в общении со взрослыми и сверстниками?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо разработать системную интерпретационную модель и рассмотреть в единстве ее онтологические и гносеологические аспекты.

Это позволит на основе теории общей психологии, общепсихологического знания построить эвристическую модель развития воли у дошкольников, адекватную проблемам социальной и возрастной психологии детства.

В *онтологической модели* описывается класс явлений, к которому относится воля (что это?), ее качественное своеобразие и отличительные признаки (какая?), атрибутивные функции (в чем ее предназначение?).

Определения воли указывают, кому принадлежит сама воля, кто является ее носителем, субъектом воли: человек, ребенок, личность, группа.

Как отмечалось выше, воля — это психическая деятельность, психическое явление, психический процесс; это функция мозга; это сторона отражения, сторона психики, сторона сознания, сторона психической деятельности ребенка; это деятельность психики, деятельность мозга, деятельность сознательная и целенаправленная; это направленность и целенаправленность личности; это стремление, способность человека; способность личности; это регулирование и саморегулирование; это совокупность волевых

свойств; особенность личности, особенность человека; умение человека; осознание; преодоление; действие (высоко-сознательное); организация; характеристика сознания; свойство личности.

В онтологической модели воля рассматривается как идеальное явление и ее характеристика раскрывается посредством принципа отражения. Так определяют волю А. Ц. Пуни (воля — это действенная сторона отражения предметов, явлений природы и общественной жизни в голове человека) и А. В. Шмаков (воля — это активно-личностная форма отражения действительности).

По отношению к воле этот образ существует, во-первых, когда форма деятельности, соответствующая форме внешнего предмета, превращается для человека в особый (идеальный) предмет, с которым он может действовать, не трогая реального предмета, во-вторых, когда человек отделяет от себя самого себя (образ своего «Я»). Человек делает сам свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания.

С. Л. Рубинштейн указывал на то, что воля в собственном смысле возникает тогда, 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 субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни одним из них, ни их суммой, а, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними. Благодаря самосознанию происходит формирование образа-цели, образа-модели, формирование относительно постоянных свойств этих образов. В образах самосознания объединяются потребности, мотивы, цели, опыт, нравственные и эстетические представления, убеждения и т. д.

Выделяются следующие качественные отличительные признаки воли: активная сторона психики, активное направление действий, сознательная активизация; сознательное регулирование, сознательное управление, сознательное саморегулирование, сознательное усилие, сознательное действие, сознательная целенаправленность, сознательная преднамеренность, сознательная организация; путь к дос-

тижению цели; преодоление препятствий; мобилизация усилий; способность управлять, умение преодолевать трудности; уровень сознательной саморегуляции.

Атрибутивные функции воли — регулировать, саморегулировать, возвыситься и освободиться от актуальной потребности, удовлетворять потребности, преодолевать, изменять, мобилизовать, управлять, вызывать, прекращать, усиливать, ослаблять, контролировать (сознательно) движения, направлять, отстаивать (решения), проводить цель, отражать (действительно), обеспечивать (претворение), подчинять.

На основе деятельностного подхода рассматриваются побудительная (мотивационно-волевые теории) и исполнительская (К. Н. Корнилов) регуляция: анализируется все действие как единица деятельности, начиная с подготовительной стадии и заканчивая практическим выполнением.

Выступая в качестве отражения, воля регулирует деятельность. Выделяют следующие уровни регуляции: управление психическими процессами; действиями, регулирующими эти психические процессы; обстоятельствами жизни, регулируемые посредством этих действий; самим собой в процессе изменения обстоятельств. Регуляцию как исходный признак воли выдвинули В. И. Селиванов (воля — это регулирующая функция мозга, выраженная в способности человека управлять своим поведением), А. Г. Ковалев (воля — регулирующая сторона сознания, выраженная в способности человека совершать целенаправленные действия и поступки, преодолевая трудности).

Феноменологический аспект модели детской воли представляет собой описание связи и смены ее состояний во времени. Связь состояний выступает как закономерный процесс развития воли во времени, связь, в которой предшествующее состояние определяет последующее.

Зная начальные условия, можно предсказать изменение состояний в процессе фазового перехода (например, от одного возрастного этапа к другому). Выяснение условий, детерминирующих появление событий, позволяет обнаружить причину события. Так, например, причиной волевых проявлений ребенка являются внешние и внутренние противоречия развития.

Феноменологическое моделирование изучает процесс порождения события на основе принципа каузальности.

В феноменологическую характеристику воли включается качественное описание сфер проявления и условий (где, когда, как, почему) проявления воли. Сферой проявления воли является деятельность (практическая, познавательная, собственная, психическая, во внешнем мире); действия (преднамеренные, направленные на достижение поставленной цели, во внешнем мире, свои); поведение (чье-либо и свое); общение; мысли, поступки (во внешнем мире), вся жизнедеятельность, внешний мир, предметы, явления природы и общественной жизни, мысль, переходящая в действие.

Условия проявления воли — осознание целей, мотивов, моральных принципов и убеждений; препятствия и трудности; цель и трудности; импульс потребности, затруднение, необходимость внутренних усилий, достижение цели, принятие цели, долг — цель — трудности, необходимость цели.

Указываемые в определениях воли условия (когда, при каких обстоятельствах, в каких случаях) ее проявления можно представить в виде ряда, в определенной последовательности: наличие потребности, ее осознание, принятие цели, наличие препятствий и трудностей, необходимых усилий, процесс достижения цели. В общем виде эта последовательность представляет собой схему волевого действия. Характеристикой волевого действия из перечисленных условий может быть наличие препятствий и трудностей и необходимых усилий, так как именно эти условия отличают действия, в которых проявляется воля, от действий автоматизированных.

Феноменология предполагает и описание способа существования воли (как, каким способом, посредством чего она проявляется?). Этот способ — *волевое усилие*.

Как отмечает В. К. Калинин, в психологической литературе встречаются различные определения волевого усилия.

Г. Н. Сытин понимает волевое усилие как напряжение человека при преодолении препятствий. На активный характер волевого усилия указывают многие авторы. В. И. Селиванов пишет о том, что человек в ответственные периоды может сознательно вызывать волевое усилие и при помощи его мобилизовать скрытые запасы для преодоления трудностей.

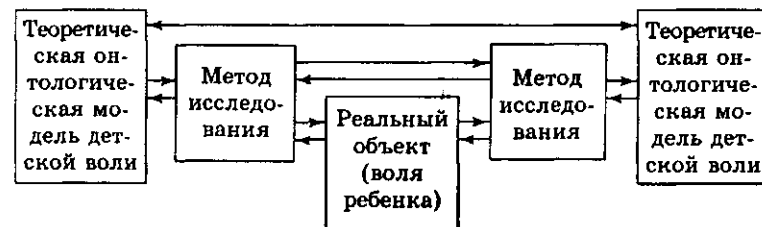
Н. Д. Левитов представляет проявление человеком волевого усилия в процессе труда как активную мобилизацию внутренних ресурсов.

Волевое усилие — это не отдельный волевой акт. Оно является особенностью протекания любого волевого процесса и характерно для всех этапов волевого действия. По В. И. Селиванову, “волевое усилие характерно не только для исполнения, но и для постановки цели и планирования”.

Волевое усилие — это активное проявление сознания, направленное на мобилизацию психических и физических возможностей человека, необходимых для преодоления препятствий в процессе деятельности. “Волевое усилие связано с субъективным ощущением напряжения, которое является психическим отражением нервного труда, расходуемого в ходе преодоления трудностей”, — считают В. К. Калинин, В. И. Селиванов и другие.

В сознательном волевом усилии отражается процесс преодоления препятствий при совершении того или иного поступка. Если затрудненные ситуации повторяются и это усилие подкрепляется, то по закону обратной связи у человека уже есть готовность к тому, чтобы каждое неизбежное препятствие встречать сознательной мобилизацией волевых усилий. Именно на этом рубеже человек приобретает власть над своим поведением. В процессе выработки произвольного движения ребенок усваивает и закрепляет не только сами эти движения (их направление, форму и т. п.), но и выучивается вызывать усилия, необходимые для регуляции вновь усваиваемого процесса, каким является всякое произвольное движение.

С помощью *гносеологической модели* определяется способ познания детской воли, при котором устанавливается соответствие метода и теории (теоретической модели объекта), метода и реального объекта. Метод связывает реальный объект и его *онтологическую модель*.



Гносеологическая модель исследования воли ребенка.

Гносеологическая модель предлагает использовать метод конструктивизации, который воссоздает явление и выделяет в изменяющихся предметах относительно постоянное, инвариантное, устанавливает границы между множеством явлений. В результате оперирования абстракциями создается модель какого-то фрагмента действительности, возможность выделения предмета исследования. Метод конструктивизации основан на применении принципа многокачественности объектов действительности.

Поскольку каждый объект выступает в различных системах связей и отношений, он обнаруживает в них разные свойства и качества. Значит, принцип анализа воли таков, что нужно исходить не из абстрактного всеобщего понятия воли, фиксируя его в каком-либо одном отношении, а рассматривать волю во всех объективно существенных для нее связях и отношениях и выяснить истинное соотношение различных ее характеристик. Невозможно использовать одну характеристику воли для ее определения в целом: она не может быть охарактеризована только как идеальное, как субъективное или социальное явление. И хотя заключает в себе все эти характеристики, не может быть определена как их простая сумма.

В. С. Котырло пишет о том, что воля проявляется и как состояние, и как процесс, и как действие, выполняя в каждом из этих психических явлений свойственную ей функцию регуляции деятельности и поведения. Волевой характер процесса обнаруживается в его сознательности, целенаправленности, предметности и произвольности.

Специфику волевому действию придает *волевое усилие*, которое определяется через своеобразный мобилизирующий характер.

Предложенная нами гносеологическая модель изучения детской воли раскрывает следующую проблематику: каковы зависимости между внешними воздействиями на ребенка и определенными психическими эффектами (каковы внешние условия, обстоятельства достижения ребенком цели); какова динамика волевого действия ребенка и как оно формируется в дошкольном детстве; как связаны эффективность деятельности и ее психическая регуляция (каковы внутренние условия достижения ребенком цели,

как влияет замысел на достижение цели); каковы противоречия в развитии воли.

Рассмотрим предпосылки нашего исследования.

Адекватным методом изучения воли ребенка является естественный эксперимент. В естественном эксперименте методическое «как» совпадает со спонтанной жизнью ребенка. При этом сама процедура эксперимента является материалом для изучения. Для исследования воли пригодны методики изучения умственного развития, отдельных психических процессов, поскольку мы изучаем волевые компоненты, проявляющиеся в целостных психических единицах (например, в действиях).

В учении о высших психических функциях, составляющем ядро культурно-исторической концепции, Л. С. Выготский показал, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферами психики. Это динамика, а не стабильная связь. Это части единого целого — человеческого сознания.

Но эта идея не получила достаточной разработки. Так, Д. Б. Эльконин пишет, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности.

Раскрывая генезис высших психических функций, Л. С. Выготский подчеркивает их диалектическое единство: они интеллектуальные и волевые в одно и то же время. Объясняя место воли в процессе развития высших психических функций, он писал о том, что в одном узле связываются три большие проблемы детской психологии — проблема мышления, проблема воображения и проблема воли.

Приведенные выше идеи Л. С. Выготского открывают еще одно направление в изучении воли: исследование взаимосвязи, взаимообусловленности развития воли и других психических процессов.

В разработке модели мы опирались также на идеи Б. М. Теплова о единстве умственного волевого развития. Б. М. Теплов ссылаясь на Аристотеля, который единство ума и стремления называет, с одной стороны, волей, с другой — практическим умом.

Для Аристотеля практический ум есть одновременно и ум и воля; его своеобразие как раз и заключается в единстве ума и воли.

Такое понимание умственного развития дает возможность использовать для диагностики воли и мышления тесты интеллекта, каждый субтест которого может быть качественно проинтерпретирован с точки зрения характеристики изучаемых психических явлений.

Такой методический подход, как использование одного и того же материала для исследования различных психических явлений, позволяет последовательно реализовать идеи Л. С. Выготского о единстве аффекта, интеллекта и воли.

Любая единица психики может быть интерпретирована как волевая, эмоциональная или интеллектуальная. Но такая интерпретация не исчерпывает содержания и объема анализируемой единицы.

Об этом же писал С. Л. Рубинштейн: изучаем волю, исследуя произвольные процессы (память, внимание, восприятие).

Т. М. Савельева отмечает, что в специальной литературе нет строгого определения единицы анализа психики. Как пишет В. П. Зинченко, она характеризуется либо как универсальная (элементарная или структурная) составляющая психики, либо как ее детерминанта. Тогда она трактуется объяснительным принципом (например, все психические явления могут объясняться с учетом особенностей воли) либо как генетическое основание развития всей психики (все психические явления базируются на воле и ее особенностях).

Т. М. Савельева пишет о том, что проблема действия является сегодня важнейшей психологической составляющей теории деятельности.

По Л. С. Выготскому, анализ не должен заменять внутренних отношений единства внешними отношениями чуждых элементов.

Требования к единицам и методам психологического анализа следующие: а) единица должна быть структурным образованием, связанным психологической структурой; б) должна в противоположном виде содержать свойства целого; в) быть способна к развитию и к саморазвитию;

г) позволять исследовать отношение изучаемой психологической функции (или процесса) ко всей жизни сознания.

Мы считаем адекватной единицей анализа *волевое действие*.

Г. Г. Кравцов считает, что развитие волевой сферы в онтогенезе оказывается главным руслом развития личности, обеспечивающим единство аффекта и интеллекта. Волевое действие отличает то, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта.

Произвольность — это признак того, что ребенок проявляет волю. Но сама произвольность так же, как и другие психические явления, не может быть изучена прямо, а изучается косвенно через диагностирование системы признаков, которые затем описываются.

При построении гносеологической модели, в которой на основе принципа развития (или принципа историзма) рассматриваются закономерности становления воли, нами использовались следующие положения общепсихологической теории. Прежде всего, это идея о диалогичности сознания, диалогичности психических явлений, в том числе и воли.

Один из механизмов развития личности, совершенствования навыков общения — это децентрация. В основе децентрации лежит способность ребенка к восприятию и воспроизведению точки зрения другого человека. Децентрация означает процесс преобразования смысла образов, понятий и представлений субъекта путем принятия возможных точек зрения (познавательных перспектив других людей). Источник децентрации — непосредственное или интериоризированное общение с другими людьми (внутренний диалог), в ходе которого происходит столкновение противоречивых представлений, побуждающее личность изменить собственную позицию. Благодаря децентрации ребенок успешно принимает роль другого человека.

Эгоцентризм — неспособность индивида, сосредоточиваясь на собственных интересах, изменить исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению.

Единицей диалога, по мнению М. М. Бахтина, является “двухголосое слово”. В диалоге сходятся два понимания,

две точки зрения, два равноценных голоса; в двухголосом слове, в реплике диалога чужое слово так или иначе учитывается, на него реагируют, его предвосхищают, оно переосмысливается или переоценивается и т. д.

Общение, по Б. Ф. Ломову, детерминирует каждого из участников по-разному, и поэтому является важным условием проявления и развития каждого как личности в его индивидуальном своеобразии.

В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействия (или противодействия), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п.

Из этих высказываний следует, что ребенок взаимодействует со взрослым, воздействует и влияет на него, изменяет его позицию, ситуацию и образ жизни и весь внутренний мир.

Обратимся к идее Л. С. Выготского о развитии детской воли. Хотя оговоримся: в творческом наследии Л. С. Выготского найдется немного работ, специально посвященных проблеме воли (например, лекция “Проблема воли и ее развитие в детском возрасте”). Касаясь тех или иных сторон воли, он намечал возможные подходы к выяснению ее психологических особенностей.

Например, Л. С. Выготский говорил о необходимости уточнения терминологии, с помощью которой дается психологическая характеристика воли. Однако до сих пор здесь пользуются терминами общепринятого, ненаучного, популярного языка (“безвольный” человек, “упрямый” и т. д.). И дело в данном случае не только в соблюдении формальной логики, но и в анализе содержательной стороны понятий, экспериментальных фактов и данных эмпирических наблюдений.

Методологические идеи Л. С. Выготского о развитии воли оформились в процессе экспериментирования, а также критического изучения автономных и гетерономных теорий. Критикуя крайности рассматриваемых теорий, Л. С. Выготский делает вывод о том, что нельзя вывести природу воли, игнорируя сознание в целом и все те сложные связи и зависимости, в которых фактически только возникает и развивается человеческая воля.

Результатом обобщения точек зрения явилось формирование Л. С. Выготским принципиальных проблем в изучении воли: различие между волевым действием и другими видами действий человека, свобода волевого действия.

Особое внимание Л. С. Выготский уделял проблеме волевого развития ребенка. Он поставил целый ряд вопросов, имеющих теоретическое и методологическое значение: в какой степени волевое развитие ребенка зависит от совместной деятельности детей; в какой степени волевая активность является результатом применения ребенком к самому себе тех норм, которые первоначально использовал по отношению к нему взрослый; в какой степени волевая активность ребенка является одной из форм его социального поведения?

Л. С. Выготский рассматривает проблему воли в контексте своей культурно-исторической концепции о высших психических функциях. Для этого он использует такие понятия, как высшая психическая функция, культурное развитие поведения, овладение собственными процессами поведения, “подвластные” и “неподвластные” действия.

Л. С. Выготский считает, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах — сперва в социальном, потом в психологическом.

Высшие психические функции, показал Л. С. Выготский, сначала складываются в виде отношений между людьми, а потом становятся психическими функциями личности. Личность становится тем, что она есть, через то, что она предъявляет к другим.

Основополагающими предпосылками исследования являются также идеи Я. Л. Коломинского, который писал, что под взаимоотношением мы понимаем личностно значимое образное, эмоциональное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же в данном случае — это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние анализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого проявляются и формируются их межличностные отношения.

Следующая точка зрения, необходимая для построения логической модели, — это мысль С. Л. Рубинштейна о

том, что почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку. Поэтому другой человек со своими действиями входит в “онтологию” человеческого бытия. Через отношение к вещам, к человеческим предметам осуществляются взаимоотношения между людьми.

Изучая общение детей-дошкольников со взрослыми, М. И. Лисина высказывает предположение об основной внутренней психологической функции общения. В своей основе потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую дает сам. Такая взаимная оценка приводит к познанию человеком своих возможностей и возможностей других людей и тем самым обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивида и достижение им своих жизненно важных целей в сотрудничестве с другими людьми так, как это свойственно человеку.

Как отмечает Я. Л. Коломинский, это взаимооценивание осуществляется по-разному, в зависимости от общения ребенка со взрослым или сверстником.

“Можно попытаться определить специфику общения со сверстниками по сравнению с общением с людьми других возрастов. По-видимому, взаимоотношения со взрослыми прежде всего способны удовлетворить потребность в оценке, поскольку взрослый как бы репрезентирует эталонную совокупность общественно признанных ценностей”.

В соответствии с целями нашего исследования необходимо подчеркнуть слово “взаимо”: это взаимное действие, взаимное отношение. То есть не только взрослый воздействует на ребенка, но и ребенок воздействует на взрослого, оценивает его, имеет представление о нем.

В личности и взрослого, и ребенка есть часть, состоящая из собственных влечений, опыта, инициативы, потребностей (“Я сам”), а также — образ другого человека.

Образ взрослого — оппонирующая часть “Я” ребенка, а образ ребенка — оппонирующая часть “Я” взрослого. Чем в большей степени расходятся самостоятельная и оппонирующая части, тем большие волевые усилия требуются для сохранения целостности “Я”. Функция воли — поддержание внутреннего равновесия.

Воля необходима и для поддержания внешнего гомеостаза, равновесия личности и среды. Для этого ребенок и взрослый вырабатывают по отношению друг к другу разнообразные стили общения.

При авторитарном стиле участники взаимодействия стремятся подавить самостоятельную часть личности партнера и усилить собственный оппонирующий образ. При демократическом стиле — дают возможность возрасти собственной оппонирующей части, но удерживают ее в примерном равенстве с собственной самостоятельной частью. При либеральном стиле — позволяют возрасти оппонирующей части (т. е. образу другого в себе), уменьшая свою самостоятельную часть.

Воля появляется, когда человек способен к рефлексивному отношению к своим самостоятельным и оппонирующим влечениям, к уравниванию этих тенденций, к принятию и созданию дополнительной мотивации или смысла действия.

Благодаря общению с ребенком и внутри взрослого появляется новая функция, вначале она интерпсихическая, а затем — интрапсихическая. Качественная характеристика новообразований личности взрослого может стать предметом специального исследования.

Нас же интересует способ организации ребенком взаимодействия со взрослым, способ влияния взрослого, достижение по отношению ко взрослому своей цели. Ребенок, “передавая” взрослому свои черты характера, влияет на позицию взрослого и его установки.

Ребенок избирателен в своих взаимодействиях со взрослыми. Он говорит: “Я плачу не тебе, а тете Сине” (по К. Чуковскому). Таким образом, осуществляя целенаправленное избирательное поведение по отношению ко взрослому, ребенок относится к нему как к субъекту.

Воля проявляется в процессе саморегуляции внутриличностного и межличностного взаимодействия.

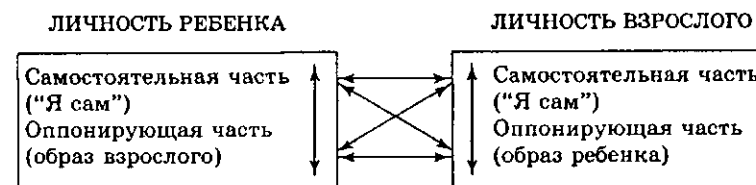
Взаимодействуя со взрослым, ребенок обращается к собственной самостоятельной части личности (я сам хочу, я сам знаю), к оппонирующей части своей личности (я знаю, что требует взрослый, чего он хочет и как он среагирует на мое желание), к самостоятельной части личности взрослого (я знаю, каким ты меня воспринимаешь, как ты относишься к тому, что я хочу), к оппонирующей части

личности взрослого, т. е. к собственному образу (я знаю, какое надо произвести впечатление, какой свой собственный образ создать в представлении взрослого: послушного, тихого, болеющего, крепкого, веселого, самостоятельного, робкого и т. д.).

С помощью воли ребенок удерживает взаимодействие с каждой частью личности. Если это не удастся, возникает конфликтное взаимодействие: приходится подавлять либо свои желания, либо желания взрослого, изменять представления о взрослом и о себе.

Осуществление ребенком двойственного поведения является попыткой избежать конфликтного взаимодействия и достичь собственной цели.

Схема диалогического взаимодействия ребенка и взрослого



Взаимодействие ребенка и взрослого представлено на схеме.

Прекрасные иллюстрации к схеме диалогического взаимодействия содержатся в работе Б. М. Теплова “Ум полководца”.

Приступая к изложению событий первого периода войны 1914 г., В. Ф. Новицкий следующим образом характеризует различие между доктринами немецкой и французской армий: “Во всех положениях боевой обстановки немцы раньше всего считали необходимым возможно скорее сойтись с противником, непременно навязать ему свою волю и свое решение и со всей решительностью осуществить свой план действий, свой маневр, не считаясь с намерениями и желаниями неприятеля. Наоборот, во французской доктрине господствовало стремление раньше всего прикрыться со стороны противника, возможно полнее разведать о нем, разгадать его намерения, проникнуть в его

планы и соответственно с результатами этой разведки и этого изучения сообразовать свои действия.

Несомненно, первое, что требуется от военачальника, — максимальная инициативность и способность подчинить своей воле волю врага.

Но в этом-то и заключается вся трудность задачи. Прямое выполнение планов, “не считающееся с намерениями и желаниями неприятеля”, есть лишь очень грубый и несовершенный способ “навязывания своей воли”. Такой способ действия при поверхностном рассмотрении может давать кратковременный эффект при столкновении со слабовольным и мало способным к сопротивлению противником, но в серьезной борьбе он не может привести к длительному успеху.

Большие мастера военного дела поступали иначе. Первой своей задачей они ставили проникновение в намерения и замыслы неприятеля: твердо держись принципа “неподчинения воле неприятеля”, но именно для этого начни с того, что подчини свой ум сведениям о противнике, и только тогда составь свой творческий и максимально инициативный план и при осуществлении его волю противника подчини своей.

Фемистокл однажды заметил, что он считает высшей добродетелью полководца уметь понять и предугадать замыслы врага”.

Проникновение в замыслы другого человека и установление внутриличностного взаимодействия между самостоятельной и оппонирующей частями личности лежит в основе принятия решения.

Самопознание — необходимое условие возникновения и развития воли. С. Л. Рубинштейн писал о том, что воля в собственном смысле возникает, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям. Для этого индивид должен подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя как “Я”, как субъект, у которого могут иметься те или иные влечения, но который не подвержен ни какому-нибудь одному из них, ни их сумме, а возвышается над ними, в состоянии произвести выбор.

Самопознание позволяет выявить собственные желания и мотивы, а также желания и мотивы другого человека,

представленные в оппонирующей части личности, и овладеть своим поведением.

Волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов. Овладение поведением — опосредованный процесс, который всегда осуществляется через вспомогательные стимулы. Самоовладение строится не на послушании и намерении, а, наоборот, на самоовладении возникает повиновение и намеренность.

Самым характерным для овладения собственным поведением является свободный выбор между двумя возможными, выбор, определяемый не извне, а изнутри самим ребенком. Воля детерминирована мотивом. Ребенок познает создавшуюся ситуацию, сознает необходимость выбора, определяемого мотивом.

Свобода воли не есть свобода от мотивов. Так, при равновесии мотивов выбор становится невозможным, а воля оказывается парализованной. Тогда ребенок вводит в ситуацию новые стимулы (например, жребий) и придает им силу мотива. Типичный процесс овладения собственным поведением через создание соответствующих ситуаций и свобода воли ребенка связаны с мышлением в понятиях. При нарушении образования понятий (при афазии) нарушается возможность образования намерений и волевых решений, так как в основе свободы воли лежит понимание закономерностей. Осознание и овладение здесь идут рука об руку. Осознать, по Л. С. Выготскому, значит в известной мере овладеть.

Вступая в диалогическое взаимодействие со взрослым и с самим собой, ребенок решает операционные, смысловые, поведенческие задачи, требующие проявления воли, т. е. сознательного регулирования в затрудненных условиях, требующих усилий для преодоления препятствий и достижения цели.

Анализ онтологической и гносеологической модели позволил сформулировать задачи исследования: проанализировать понятие воли, определить ее возрастные новообразования, уровни волевого усилия, ее связи с эмоциональной и интеллектуальной сферами личности, определить противоречия ее развития в дошкольном детстве, исследовать единство ее содержательной и динамической сторон, рас-

смотреть функции воли, ее детерминанты, структуру волевого действия, волю в структуре личностных новообразований, ее проявления в предметной деятельности и в общении.

СОДЕРЖАНИЕ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Характеристика содержательной стороны воли связана с характеристикой содержательного в психике. К. К. Платонов пишет о том, что содержательное в психике представляет собой результат процессуального в психике как единого отраженного в субъективных образах, переживаниях и отношениях с отражаемыми объектами феноменами. Содержательное в психике — ответ на вопрос “Что отражено?”.

Волевая деятельность всегда осуществляется как система целенаправленных, связанных между собой внешних и внутренних действий. Она представляет собой систему процессов отражения практических действий. Отражаемыми объективными феноменами содержательной стороны воли, в русле концепции А. Н. Леонтьева, являются условия предметной деятельности (включая и средства достижения цели), цель (тот предмет, объективный результат, на который непосредственно направлена деятельность), задачи (цель, данная в конкретных условиях ее достижения), условия организации деятельности, включая факторы, способствующие и препятствующие цели.

В содержательную сторону воли будут включаться также результаты отражения, представляющие собой субъективные образы, переживания, отношения. Результаты отражения проявляются как мотивы, как осознание потребностей или предъявляемых требований, соотношение побуждений с условиями жизни и согласование их с нравственными убеждениями, как определение цели действий, принятие решения, образование намерения достичь цели.

Два аспекта стороны воли, рассмотренные нами выше, существуют в неразрывном единстве, проявляясь в структуре волевого действия.

Волевое действие в своем развитом виде имеет сложную структуру, в которую включают осознанный, мотивированный выбор цели, принятие решения, планирование, исполне-

ние намеченного, совершение усилий в процессе преодоления препятствий, оценку полученного результата.

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

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

Волевое действие начинается с целеобразования всегда в форме осознания потребностей и предметов их удовлетворения.

Побуждение становится движущей силой волевой активности ребенка, когда содержит в себе противоречие между неудовлетворяющим настоящим и желательным будущим.

В цели фиксируются образ желаемого предмета потребности, предполагаемый результат. Цель включает в себя представление о будущем результате, об уровне достижений и успеха. Цель охватывает комплекс взаимодействующих компонентов: понятийных, мотивационных, эмоциональных. Целеобразование как процесс порождения волевого действия имеет несколько аспектов: интенциональный (что достигать), операционный (как достигать), смысловой (зачем достигать).

Стремление к цели возникает 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 (для чего достигать) 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 представление о его продукте и умение регулировать ею свои действия — первое и необходимое условие формирования воли — новообразование дошкольного возраста.

Дошкольный возраст — важный этап в формировании умения выбирать. Интересные опыты были проведены Л. А. Гарсиашвили. В первом варианте перед ребенком ставили два сосуда с жидкостью разного цвета и предлагали выпить одну из них. Здесь констатировалось предпочтение по непосредственному впечатлению. Во втором варианте ребенку говорили, что в одном сосуде жидкость приятная на вкус, но вредная, во втором — неприятная, невкусная, но полезная, и предлагали выбрать жидкость для питья. Здесь создавался конфликт непосредственного впечатления и осознания значимости поступка.

Эксперимент проводился с детьми от трех до четырнадцати лет, поэтому интересно проследить возрастную динамику выборов. В первом варианте не выбрали ни одну из жидкостей 32 % трехлеток, 15 % четырехлеток, 10 % пятилеток, 4 % шестилеток. И только начиная с семи лет все дети смогли осуществить выбор (предпочесть одну из жидкостей по непосредственному впечатлению).

Во втором варианте выбрали жидкость горькую, но полезную 6 % трехлеток, 23 % четырехлеток, 15 % пятилеток, 33 % шестилеток, 58 % семилеток, 68 % восьмилеток, 68 % девятилеток, 57 % десятилеток, 86 % одиннадцатилеток, 78 % двенадцатилеток, 78 % тринадцатилеток, 100 % четырнадцатилеток.

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. В данном случае младшие дети действуют по собственному побуждению, но без внутренней саморегуляции, касающейся самостоятельной и оппонирующей частей личности.

Информация взрослого (о вредной и полезной жидкости), являющаяся содержанием оппонирующей части личности, игнорируется ребенком. При этом учитываются не характеристики объекта, а поведение взрослого.

Следование собственному желанию, а не инструкции взрослого (“Не пей из корытца, козленочком станешь”) — результат выбора между самостоятельной (эгоцентрической) позицией и оппонирующей (децентрированной).

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, т. е. цели его действий и средства их достижения 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 не осознаются.

С четырех до семи лет появляются *желания*. Ребенок учится осуществлять выбор на основе уяснения значимости и ценности возможного поведения. Ребенок начинает хотеть, т. е. осознавать цель.

Возрастное развитие способности выбирать и ставить самостоятельно достигаемые цели соотносится с этапами освоения произвольных движений.

Для развития произвольных движений важен не только их показ, но и специальное обучение детей правильному выполнению. Я. З. Неверович считает, что в возрасте двух лет ребенок осознает результат, но способ выполнения и отдельные движения им не осознаются.

Дети младшего дошкольного возраста сознают результат и способ выполнения, но отдельные операции, движения также еще не осознаются.

Дети среднего возраста на базе выделенных способов действия уже могут в отдельных случаях осознавать собственные движения и преднамеренно воспроизводить их при повторении действия с предметом.

Лишь в старшем возрасте движения становятся предметом сознательно-волевой деятельности ребенка.

Переход от раннего детства к дошкольному — это период перестраивания действий ребенка. Появляется определенная направленность желаний, более устойчивое стремление к цели, переживания “этого хочу”, “этого не хочу”.

В дошкольном возрасте непосредственная форма поведения превращается в опосредованную. 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.

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 которую ребенок находит ответ на вопрос “Почему”.

В. 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. Новообразованием в развитии мотивов волевого действия является то, что поведение ребенка может направляться не только окружающими его предметами, но образами, представлениями предметов, представлениями об отношении к его действию других людей (сверстников и взрослых).

Действенность этих мотивов изучалась в экспериментах Н. И. Непомнящей. Дети изготавливали коврики из бумаги. Успешность выполнения ими работы определяло уме-

ние заранее, до ее начала, представить себе будущее отношение других к результату всей деятельности. Это умение формировалось в игре. Взрослые, а затем и другие дети предъявляли требования к этим предметам от имени лиц, которым они могут быть предназначены.

Дошкольники помнят о мотиве и подчиняют ему свои действия не только в присутствии воспитателя или других детей, но и при наличии предмета-заместителя. Так, дети не прекращали изготовление поделок, когда взрослый выходил из комнаты и оставлял коробку, в которую дети должны были складывать готовые изделия.

Но часто ребенку бывает все-таки трудно противостоять импульсу непосредственных впечатлений и желаний. Он совершает действия вопреки тому, что понимает, почему именно так не следует поступать. Так, ребенок знает, что после того, как долго бегал и разгорячился, нельзя пить холодную воду. Но не в силах побороть желание пить, ребенок 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”.

Таким образом, поведение ребенка характеризуется *импульсивностью* (т. е. чрезмерной зависимостью от стихийно складывающихся внутренних влечений) и *ситуационностью* (т. е. чрезмерной зависимостью от случайных внешних обстоятельств).

В простейших случаях, когда старшим дошкольникам предлагается осуществить выбор между однородными желаниями, могут проявляться 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, изображения животных), а на нечетных — малоинтересные изображения геометрических фигур. Ребенок получает инструкцию, в которой говорится о том, что в альбоме можно рассматривать 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. Средние дошкольники, чтобы противостоять 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 импульсную 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.

Ребенок испытывает трудности 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 выполнения деятельности и привлечения его к более интересной для испытуемых деятельности. Детям подготовительной группы 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 кровать есть. Вот эту куклу мы посадим обедать. Вот и посуда есть, и столик. Какая интересная игра! Это что-то для мальчиков, здесь должны машины ездить, здесь светфор стоит».

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 через пять минут после начала работы. Экспериментатор требует довести ее до конца. Вова продолжает убирать игрушки, но при этом производит с ними игровые действия. Качает куклу ваньку-встаньку, а затем бросает в коробку, вскрикивая: «Вот куда он, хитрый, спрятался». Складывая коробки, он строит башню.

Результаты эксперимента показали, что только 32 % детей смогли завершить выполнение задания по рисованию, 51 % сразу же прекратили выполнение задания и приступили к играм, 17 % формально как бы завершали работу (отдавали взрослому неаккуратный, эскизно выполненный рисунок и говорили, что они уже все закончили) и также приступали 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 и почему. Если дети не могут найти смысл своего действия, то цель не достигается. Например, если дошкольникам обводить и вырезать квадратики из бумаги, дети вскоре прекратят выполнение. Если же они до начала работы будут знать, что из квадратов смогут изготовить 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. Цель и мотив совпадают в действиях, побуждающих чувствами и желаниями ребенка, когда прямой результат будет тем, ради чего оно выполняется. Например, строя из кубиков, ребенок исходит из желания построить красивый дом.

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

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.

Волевое действие характеризуется тем, что содержание мотива и цели не совпадает. Отношение мотива и цели первоначально опосредствуются 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, и общественные по своему характеру. Сложнейший процесс превращения социальных требований в потребности ребенка и составляет содержание развития его мотивов.

Связь между мотивом и решаемой задачей должна быть очевидной, соответствовать его жизненному опыту. В опытах Я. З. Неверович дети действовали активно 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 снижалась. Детям было непонятно, зачем маме нужен флажок, а малышам салфетка.

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

Л. С. Выготский отмечал, что в волевом действии борьба часто переносится на момент принятия решения. Волевое действие направляется как бы по линии наибольшего сопротивления. Мы выбираем более трудное и такой выбор называем волевым. А импульсивность проявляется, когда начавшееся волевое действие перебивается более заманчи-

выми стимулами, и не каждый ребенок имеет силы противостоять им и достигать поставленной цели.

Как мы уже выяснили, в дошкольном возрасте дети начинают выделять *цели* в различных видах деятельности, подчинять им свои действия. 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 узкой площадке до черты, подталкивая его двумя руками. Когда ребенок проходил полдороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машинку. Дети двух лет начинали играть с машинкой и теряли основную цель. 80 % трехлетних детей смогли выполнить задание, а пятилетние доводили мяч до конца.

Удержание дошкольником цели зависит от трудности задания и длительности его выполнения. Дети пяти-шести лет теряют свой замысел, переходя от одной цели к другой. 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 недостаточно глины, 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 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.

То есть умение выбирать цель действия — еще не гарантия, что ребенок может достичь ее.

Возможность влияния различных ситуаций определения детьми цели и успешность ее достижения изучались нами экспериментально. Выбор цели детьми шести лет происходил в процессе беседы. Во вводной части взрослый выяснял, знают ли дети о том, как можно трудиться 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 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 называл?

Затем следовала инструкция. Детям первой группы давалась такая инструкция: “Выберите себе любое трудовое задание. Будете ответственными за его выполнение. Вы должны выполнять его каждый день утром, как только придете в детский сад. Подойдете ко мне, скажете, какое задание, и будете выполнять его”.

Дети второй группы получали следующую инструкцию: “Подумайте и скажите, что вы будете делать: вытирать пыль и поливать цветы или убирать игрушки? Это будет ваше задание. Будете выполнять его каждый день утром, как только придете в детский сад”. Дети третьей группы получали такую инструкцию: “Я даю вам задание. Вы будете вытирать пыль на подоконнике. Будете выполнять это задание каждый день утром, как только придете в детский сад”.

Во всех случаях обсуждался вопрос, почему необходимо выполнение заданий. Дети выдвигали обоснования необходимости действий, устанавливали его смысл (так как в групповой комнате будет беспорядок, завянут цветы, рыбкам надо кушать и т. д.).

Оказалось, что степень свободы выбора цели (даже ребенок выбирал задание, которое называл своим любимым) не влияла на успешность ее достижения. Типичной была ситуация, когда дети помнили цель своих действий (правильно называли, какое у них было задание), но не выполняли задание, объясняя это тем, что выполнять они забывают.

Можно предположить, что за забыванием стоит не только действительное забывание, но и нежелание выполнить 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 недостаточное условие для его выполнения.

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 собираются 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 самостоятельный характер, 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 достижения цели и средства, с помощью которых она может быть реализована. Обучение детей планированию является в то же время и средством формирования их воли.

Проведенное нами в экспериментах с детьми шести лет планирование их предстоящих действий, обучение умению рассказывать о своих будущих действиях положительно влияют 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 выполняешь?”.

Лена С.: “После зарядки”.

Экспериментатор: “Вот ты сделала 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 на месте?”

Лена С.: “Я у Марии Ивановны попрошу”.

Экспериментатор: “Вот теперь расскажи все сначала, как ты будешь выполнять задание”.

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

После проведенных бесед изменилась оценка детьми тех 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 играем в “Золушку”. А про задание я вспоминаю иногда в раздевалке, иногда под конец дня”. Валик Б.: “Ничего не было трудно, просто забываю”. Тая В.: “Мне не трудно, я забываю”.

Для последующих бесед характерны такие ответы, как у Сергея К.: “Было трудно кровати вытирать, не хочется пыль вытирать”. Оля Н.: “Мне очень трудно протирать мягонькие листики. Больше ничего не трудно, просто раньше забывала”.

Таким образом, в результате проведенных бесед дети научились адекватно оценивать трудности процесса достижения цели.

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, объективной диалектики окружающего его мира и осознать логику развития в нем собственного поведения.

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

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. А. Ц. Пуни указывал на необходимость разграничения понятий “препятствие” и “трудность”. Препятствия — это объективные изменяющиеся условия внешней среды, объективные, также изменяющиеся состояния среды организма, которые являются помехой в достижении цели. Трудности — это переживаемые человеком признаки препятствий. Наличие препятствий — необходимое условие проявления воли.

Препятствия могут возникнуть на любом этапе волевого действия: при выборе одной цели из нескольких возможных, при осознании иерархии мотивов и формировании

смыслообразующих, дополнительных мотивов, в процессе овладения способами предметных действий и коммуникации, при объективном оценивании и самооценивании результатов. Препятствия преодолеваются с помощью волевого усилия.

Большим препятствием для детей старшего дошкольного возраста является отсроченное от момента постановки цели ее достижение. Так, в экспериментах дети должны были выполнить свои задания в течение трех дней, начиная выполнять на следующий день после выбора цели. Между постановкой цели и началом выполнения 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 детям и посильны для них (вытирать пыль, кормить рыбок, поливать цветы и т. д.).

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

Даже в раннем возрасте словесное требование взрослого (“дай ручку”, “сделай ладошки”) может уже вызвать соответствующую реакцию ребенка, если речевой приказ произносится определенным тоном и включается в соответствующую 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. Если двухлетний ребенок натя-

гивает чулок, а взрослый говорит: “Сними”, малыш не сможет выполнить распоряжение взрослого.

На следующем этапе ребенок сам начинает планировать свои действия с помощью громкой речи. Постепенно громкая речь свертывается и переходит во внутренний план. Саморегуляция осуществляется с помощью внутренней речи.

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.

Для того чтобы ребенок совершил волевое действие, ему надо осознать, что именно является препятствием на пути достижения цели, пережить затруднения, отдать себе приказ совершить усилие 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 средства ее достижения.

Воля может проявляться как потребность преодоления, нетождественная тому мотиву, который она усиливает, выступая дополнительным источником активности.

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 и преодолевать путь к цели. Подсчитывалось количество совершенных ребенком попыток. Более интенсивная деятельность рассматривалась как проявление значительных усилий.

Дети трех-четырех лет после неудач переключались на другое занятие — играли кубиками, возили их и т. д. В последующих возрастных группах количество детей, отказавшихся от совершения попыток, снижается: в группе трех-, четырехлетних отказавшихся было 37,5 %, в группе шести-, семилетних — 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 давалась инструкция: «Постой на пальчиках как можно дольше. Покажи, как долго ты умеешь стоять». Во второй серии (на другой день): «Сегодня нужно постоять только пять минут. Вчера ты стоял больше. Я буду называть тебе каждую минуту». Дальнейшая процедура заключалась в том, чтобы растянуть пять минут на такое время, которое 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. Оно 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 в данном задании.

Волевое действие заканчивается оценкой достигнутого результата. Оценка устанавливает меру соответствия ожидаемого, запланированного, предполагаемого и фактического, реально достигнутого. В этом случае оценка и самооценка включаются в структуру мотивации, определяют направленность саморегулирования, выбор средств его

осуществления, влияют на уровень цели и достигнутых результатов. Осуществление самооценки связано со становлением самосознания в целом.

Как показано в исследовании Н. Н. Кожуховой, осознанный результат волевого действия влияет на формирование мотивации, побуждает к последующим действиям детей 2—7 лет. Выявлены стадии формирования мотива на основе осознания результата: в 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.

Оценка результатов волевого действия предполагает осознание ребенком его тройственного характера: осознание тех изменений, которые произошли в предметах, благодаря осуществленному действию; тех изменений, которые произошли с другими людьми (взрослыми и сверстниками), тех изменений, которые произошли в нем самом.

Данные об относительной зависимости осознания ребенком различных компонентов ситуации от той функциональной роли, которую они играют в его деятельности, были получены 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 дал следующую картину: 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 % младших детей 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 проводились.

Осмысливание и оценка волевого действия выражаются у дошкольников преимущественно в эмоциональном переживании результатов, в стремлении получить оценку со стороны воспитателя.

У младших дошкольников успех или неудача при выполнении предшествующего задания не оказывают замет-

ного 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 выполнение заданий.

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: достижения 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 и достижения цели, регулярность исполнения), которые выступали препятствием.

Изменяемыми были различные условия, которые могли оказать влияние на волевою активность и на успешность достижения цели: контроль взрослого или сверстника, предметное поощрение, оценка результатов.

Как и предполагалось, под влиянием разных условий результаты достижения детьми цели улучшаются. 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 — на 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 процессе дидактического взаимодействия “взрослый — ребенок”.

В то же время в условиях контроля взрослого деятельность ребенка не является полностью самостоятельной, побуждаемой только его собственными мотивами. Конечно, в некоторых случаях сотрудничество со взрослыми усиливает и направляет слабые побуждения ребенка. Но контроль может проявляться не только как помощь в решении поставленной задачи, но и как акт принуждения, навязыва-

ние в какой-то степени ребенку чужой воли. Сопротивление такому влиянию взрослого проявилось, например, в том, что были дети, отказавшиеся выполнять свои задания даже после убеждений и бесед о необходимости выполнять порученное задание.

Например, Ира Ш. должна была дежурить в живом уголке, но она это сделала только один раз. В остальных случаях несмотря на то, что взрослый разъяснил, как важно поливать цветы вовремя, девочка не приступала к выполнению.

Хотя в условиях контроля ребенок действует, руководствуясь присущим волевому действию мотивом “надо”, этот мотив направлен на достижение поставленной цели (“Надо выполнить порученное задание”), а не 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, 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 подсчитали кружочки, выяснили, у кого их больше. Например, Диана 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 могло происходить смещение основной цели (выполнить определенное задание), и на первый план может выступать другая

цель — получить вознаграждение. В данном случае ребенок проявляет себя не “субъектом воли”, а “субъектом потребности” и действует, повинаясь 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 задания 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 оказалась оценка результатов одного ребенка группой детей.

Однако точность оценки не оказала прямого влияния на результаты достижения цели. Более высокими они были, когда осуществлялась итоговая взаимооценка двух детей, затем — самооценка. Низкие результаты — в условиях оценки одного ребенка группой детей.

Таким образом, можно говорить, во-первых, о влиянии на волевую активность не степени точности, а вида оценки, на которую ориентируется ребенок, и, во-вторых, ориентации ребенка на положительную оценку.

Таким образом, одинаково достигнутые детьми результаты могут быть следствием действия самых различных причин. К тому же результаты и воля, проявленная в процессе их достижения, могут не совпадать.

Зону ближайшего развития волевого действия открывают результаты, достигнутые под влиянием дополнительных условий-побудителей, облегчающих ребенку достижение цели.

ДИНАМИКА ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ

Б. М. Теплов писал: “...кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, люди различаются по некоторым скорее формальным особенностям своего психического склада и поведения. Эти последние особенности нередко называют динамическими особенностями”.

Строго говоря, противоположные требования гибкости и упорства относятся и к уму, и к воле. Разрешение психологического конфликта между этими противоположными требованиями должно, как мне кажется, идти в следующем направлении. Упорство выражается в том, что план отстаивается и проводится в жизнь, как бы это ни было трудно, до тех пор, пока он является наилучшим из возможных. Требование упорства запрещает отказываться от плана только потому, что он трудно выполним... Благодаря гибкости план изменяется и даже заменяется другим как только обнаруживается, что он не является лучшим из возможных, что в данной обстановке другой план лучше ведет к цели.

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.

Б. М. Теплов рассматривает эти особенности на примере творческого вдохновения. “Психологическая природа творческого вдохновения теснейшим образом связана с проблемой внимания, поэтому-то в психологическом анализе личности музыканта особенности внимания занимают очень важное место. Эти особенности проявляются в умении не только отвлекаться от наличных в данный момент помех, но и постоянно возвращаться к творческому процессу после вынужденного теми или иными обстоятельствами отрыва от него”.

У Римского-Корсакова занятия в капелле и консерватории занимали 40—45 часов в неделю, т.е. в среднем по 7 часов в день. Надо добавить, что почти всем этим делам Римский-Корсаков отдавался всей душой, вкладывая в них не только много времени, но и большой запас творческой энергии. Какое изумительное совершенство творческого внимания было необходимо, чтобы одновременно с педагогическими, дирижерскими, административными, организаторскими и прочими обязанностями выполнять основное дело жизни — композиторскую работу! Совсем другой особенностью отличался Балакирев. У него была какая-то исключительная чувствительность ко всякого рода помехам и отвлечениям, и сочинять он мог только в особо благоприятной обстановке. Уже в возрасте 22 лет он писал о себе: “Мне нужна совершенная свобода и отсутствие всяких забот, чтобы писать путно”.

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 %), на 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 с одного уровня развития воли на другой, 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 соответственно 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 и деятельности 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 “мир не удовлетворяет человека, и человек своим действием решает изменить его”. 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 "человек перестает быть рабом непосредственной ситуации; действия его, становясь опосредованными, могут определяться не только стимуляцией, исходящей из непосредственно наличной ситуации, но и целями и задачами, лежащими за ее пределами: они становятся избирательными, целевыми и волевыми; именно эти черты характеризуют деятельность человека в его специфических отличиях от поведения животных.

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.

Б. М. Теплов писал о том, что в связи с проблемой произвольности необходимо коснуться вопроса о такого рода музыкальных представлениях, для которых необходимым условием возникновения является непосредственная связь с восприятием. Продолжить в представлении уже звучащую мелодию несравненно легче, чем представить ее себе с самого начала... испытуемый, у которого на первый взгляд совсем отсутствуют слуховые представления, на самом деле характеризуется лишь отсутствием возможности произвольно оперировать представлениями и отсутствием свободных представлений, могущих возникнуть без опоры в восприятии. У детей с сильным слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха свободные представления ярко проявляются уже в ранние годы, тогда как у других такие представления возникают лишь в результате большой педагогической работы. Мало того, можно думать, что индивидуальные различия по степени свободы или связанности с восприятием представлений наблюдаются и у крупных музыкантов.

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 препятствий 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 — 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, в котором есть "автоматизированные операции, не требующие постоянного сознательного контроля. Именно это и позволяет человеку 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).

Таким образом, можно выделить особенности развития волевого действия дошкольников:

✧ несоответствие различных компонентов в составе самостоятельно протекающего волевого акта из-за недооцен-

ки предварительного определения способов действия и последующей проверки;

- ♦ слабая дифференцированность звеньев волевого акта;
- ♦ сближение во времени постановки цели и исполнения из-за сокращенности 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 выявить 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.

Глава 2

ВОЛЯ В СИСТЕМЕ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ДЕТЕРМИНАНТ

ВНЕШНИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛИ

Характеристика ребенка как субъекта воли связана с характеристикой условий его жизни и деятельности в этих условиях. Жизнь дана ребенку как проблемная ситуация, в которой ему необходимо принимать решения и действовать.

Развитие воли, как и всестороннее развитие личности в целом, обусловлено взаимодействием различных видов деятельности: игры, труда, общения, познания. Значение труда для развития личности огромно, подчеркивал Л. С. Рубинштейн, говоря, что человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом.

Применительно к детям дошкольного возраста термин “труд” определяет круг занятий детей. Формы трудовой деятельности дошкольника, изучавшиеся Р. Буре, Л. Образцовой и Т. Чумаковой, А. Шатовой весьма разнообразны. Сюда относятся труд, связанный с самообслуживанием, выполнение обязанностей дежурного, уход за комнатными растениями, животными, работа на участке детского сада, выполнение заданий, развивающих моторику рук. Любое из этих заданий должно представлять для ребенка определенную сложность. Само слово труд — от слова трудно.

Именно в труде складывается характерная для человека способность достигать отдаленные цели, преодолевать препятствия, опосредованная, далекая мотивация.

Выполнение постоянных обязанностей требует регулярных волевых усилий.

Дело, которое становится обязанностью ребенка дошкольного возраста, может быть трудным для него само

по себе, но оно может быть достаточно простым, не требующим мобилизации всех его духовных и физических сил. Например, задание поливать цветы для ребенка трех лет трудно само по себе, поскольку у него не выработаны соответствующие умения. Это операционные трудности. Для ребенка же старшего дошкольного возраста задание поливать цветы не представляет само по себе какой-нибудь сложности. Воспитательное значение такого дела заключается в его регулярности, в том, что ребенок выполняет его.

В исследовании Л. Образцовой и Т. Чумаковой показано, что основной формой трудовой деятельности детей в детском саду являются дежурства. Развитие воли происходит здесь в русле формирования у детей определенных знаний и умений. В исследовании З. Н. Борисовой говорится о том, что в этом направлении осуществляется распределение обязанностей между дежурными, установление отношений ответственной зависимости. К детям, выполняющим обязанности дежурных, предъявляется ряд требований: помнить о своих обязанностях, приступать к работе без напоминаний, не отвлекаться, доводить дело до конца.

Воспитание воли в процессе трудовой деятельности детей предполагает ответы на следующие вопросы: “Ставят ли дети перед собой цели в трудовой деятельности (самостоятельно или с помощью взрослых)?”, “Каков характер этих целей?”, “Обдумывают ли дети план и средства для достижения трудовой цели, доводят ли свои трудовые обязанности до конца и получают ли при этом удовлетворение?”.

В результате наблюдений, проведенных К. Я. Вазиной, были выявлены следующие группы детей, различающиеся по степени развития целеустремленности в труде:

дети, которые нуждаются в помощи воспитателя при постановке цели труда и ее достижении. При выполнении задания они часто отвлекаются, отклоняются от цели;

дети, которые ставят цель в трудовой деятельности, но не достигают ее не самостоятельно, а с помощью взрослого;

дети, которые самостоятельно ставят цель, выбирают средства для ее осуществления, согласуют свои действия с замыслом и действиями других.

Для каждой из выделенных групп вырабатываются свои задачи воспитания воли. У детей первой группы необходи-

мо вызвать интерес к разнообразным видам труда, обучить навыкам труда, создать для этого условия, применять в труде разнообразные материалы.

Для детей второй группы необходимо создать условия для активной трудовой деятельности путем использования разнообразных материалов, длительности трудовых заданий, выполнение которых требует проявления активности, настойчивости, целеустремленности.

По отношению к детям третьей группы необходимо разнообразить длительные коллективные поручения, требующие активности, настойчивости, творческой мысли.

Формирование волевой активности зависит от того, в каком виде деятельности участвует ребенок. В наших экспериментах дети должны выполнять задания в труде и в продуктивной (умственной) деятельности. В беседах выяснилось, что большинство дошкольников (70 %) предпочитают занятия, связанные с умственной деятельностью, нежели с трудом. Это, видимо, происходит из-за преобладающей ориентации воспитания в условиях детского сада на занятия именно умственной деятельностью (так как детей активно готовят к обучению в школе). Умственной деятельностью дети занимаются в детском саду регулярно, ежедневно (т. е. длительное время) в соответствии с программой воспитания в детском саду. Трудом же занимаются не ежедневно (дежурят по очереди 1—2 раза в месяц). Поэтому начальные формы труда, которые осваивают дети, видимо, пока не до конца раскрывают возможности ребенка в преодолении волевой активности.

Рассмотрим особенности музыкальной деятельности как средства формирования произвольной активности.

Музыкальную активность традиционно рассматривают как сферу, в которой происходит эстетическое развитие ребенка. Однако в некоторых исследованиях (А. В. Запорожец, В. К. Котырло) показаны ее возможности для развития волевой активности.

Наши наблюдения и опыт работы музыкальных руководителей детского сада показывают, что возможности музыки для формирования волевой сферы дошкольника используются еще далеко не полностью. В то же время освоение ребенком музыкальной культуры является одним из ведущих условий развития его интеллекта, а также произвольной активности.

Рассмотрим важные предпосылки развития воли в процессе музыкальной деятельности ребенка. Прежде всего они обусловлены объективными закономерностями музыки как общечеловеческой деятельности (которую в некоторых аспектах можно понимать как средство общения, средство и результат познания и отношения к миру, способ целенаправленного конструирования окружающего и внутреннего мира личности).

Вокальное или инструментальное произведение — это символическая (“нарисованная” с помощью условных знаков — оттенков, темпа, лада и др.) условная ситуация. Эта ситуация аналогична той, которая бывает в игровой деятельности, когда можно плакать, слушая или исполняя печальную мелодию, и радоваться, наслаждаясь веселой музыкой.

Л. С. Выготский писал, что поведение ребенка становится произвольным (он начинает сознательно управлять своими поступками) с помощью специальных орудий: слов, знаков, жестов и т. д. К музыкальным “орудиям” относятся, во-первых, “язык музыки”, освоив который ребенок раскрывает смысл и значение музыкального произведения, во-вторых, специальные средства для овладения различными видами музыкальной деятельности (знаки относительно и абсолютно сольмизации, жесты и др.).

Музыкальная деятельность дошкольников разнообразна: слушание, пение, музыкально-ритмические движения, танцы, игра на музыкальных инструментах.

Структура волевых действий в музыкальной деятельности включает *цель* (понимание художественной идеи и языка произведения, формирование замысла исполнения); *мотив* (реализовать замысел в художественном образе, т. е. в определенном, соответствующем правилам исполнении); *планирование* (обсуждение предстоящего исполнения с уточнением возможных трудностей, средств выразительности, репродуцирование и самостоятельная выработка правил, последовательное развертывание драматургии образа); *трудности и препятствия* (обусловленные как объективными закономерностями музыкального языка, так и степенью владения ребенком этим языком); *исполнение* (непосредственная реализация замысла); *волевые усилия* (проявление старательности, сосредоточенности); *оцен-*

ку достигнутого результата (обсуждение исполнения с точки зрения его соответствия замыслу, художественному образу, заложенному композитором).

Таким образом, перед нами структура волевого действия. Его освоение связано с формированием у ребенка умения выделять, воспринимать и воспроизводить сенсорные эталоны (звуковысотные, ладовые, тембровые, ритмические и др.). Сенсорные музыкальные эталоны — это образец, норма, определенная музыкальной культурой общества (музыкальные эталоны различны в различных музыкальных культурах). Восприятие, классификация (т. е. отнесение воспринимаемого музыкального материала к определенному классу эталонов) и воспроизведение эталона требуют от ребенка контроля за своими реакциями, т. е. превращения их из неощущаемых в ощущаемые.

Игра является ведущим видом деятельности дошкольника. Именно в игре возникают и развиваются фундаментальные личностные новообразования. Игра и психическое развитие находятся в таких же отношениях, как обучение и развитие. “Игра — это естественная жизнь детей и ни в коем случае не пустая забава. К детской игре надо относиться с величайшим вниманием и серьезностью. Ребенок все стремится превратить в игру, даже исполняя какую-нибудь обязанность — он играет во взрослого”.

Особенностью волевого действия дошкольника является сближение во времени постановки цели, исполнения и достижения результата. Отсроченность реализации замысла во времени — значительное препятствие даже для старших дошкольников.

Однако в дошкольном возрасте возникает противоречие, описанное Л. С. Выготским, который отмечает появление на этом этапе неудовлетворенных желаний, нереализуемых, с одной стороны, и с другой стороны — сохранение тенденций раннего возраста к немедленной реализации желаний.

Противоречие разрешается переходом к игровой деятельности и произвольной активности, потому что игра дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному “Я”, т. е. к роли в игре и ее правилу.

Воображаемая реализация нереализуемых желаний приводит ребенка к ситуации, когда он одновременно реа-

лизует два вида поведения: он плачет как пациент и радуется как играющий. Причем он произвольно и сознательно строит действия "пациента", потому что наиболее соответствующее игровой роли построение действия и отказ от действия приносят ребенку наибольшее удовлетворение и удовольствие.

Отметим еще одно противоречие: преодоление ребенком импульсивности. Становление воли как высшей психической функции происходит в игре, которая является по сравнению с трудом или учебой максимально произвольным видом деятельности.

Какие же психологические механизмы лежат в основе разрешения этого противоречия? Дело в том, что в игре ребенок действует не в реальной ситуации, а в мысленной, воображаемой, опираясь на свои внутренние мотивы, а не на импульсы, которые исходят от окружающих предметов.

В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе, т. е. ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. Ребенок начинает определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации. В игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи".

Характерной особенностью игры становится *символизм*, оперирование предметами-заместителями, "оторванными" от реальных предметов значениями, от реальных ситуаций — смыслами, и сознательное построение своих действий в соответствии с ними, преобразование реальных предметов (например, кубиков) в соответствии с собственным замыслом. Все это содержит в себе возможность прогноза своих действий, их сознательной регуляции, переноса в другие ситуации, что является признаком произвольности.

Произвольная активность детей старшего дошкольного возраста проявляется в творческих *сюжетно-ролевых играх*. Сюжетно-ролевая игра — это осмысленная деятельность с наличием замысла. Сюжетно-ролевая игра требует от ребенка умения ставить цель, планировать ход действия, выбирать средства достижения цели, подчинять свои дейст-

вия цели, преодолевать трудности, достигать поставленной игровой цели.

Наблюдение за творческими ролевыми играми старших дошкольников показало, что у 20 % детей отсутствует интерес к ролевым играм. Эти дети (по данным Н. В. Седж) отказываются от замысла, вообще не играют или играют редко, наблюдая за играми сверстников. В ходе игры выполняют отдельные поручения. Ко второй группе относятся дети (60 %) с подражательной активностью, активные в ходе игры. К третьей группе — дети-организаторы, инициаторы игр (20 %). Они активны и при подготовке и в ходе игры.

Признаками проявления ребенком произвольной активности в игре являются самостоятельный выбор им темы игры, планирование ее хода, выбор средств для осуществления игрового замысла, согласование своих действий с действиями товарищей, проявление усилий в преодолении трудностей.

Эти признаки легли в основу наблюдений, которые проводились Р. М. Говоркян по следующему плану:

- ♦ Какие цели дети ставят в игре и каковы эти игры, как ставят цель (самостоятельно, с помощью взрослых, подражая товарищу)?
- ♦ Как обдумывают и планируют средства для достижения поставленной цели?
- ♦ Достигает ли ребенок поставленной игровой цели, получает ли удовлетворение при ее достижении?
- ♦ В каких видах игр эти признаки проявляются в наибольшей степени?

В результате проведенного наблюдения были выявлены три группы детей: дети, которые нуждались в помощи воспитателя как при постановке цели, так и при ее достижении. С помощью воспитателя они предварительно обдумывали игру, но в ходе развития игры отклонялись от цели; дети, которые самостоятельно ставят цель в игре, обдумывают средства для ее осуществления, но при достижении цели нуждаются в помощи взрослого; дети, которые самостоятельно ставят цель, выбирают средства для ее осуществления, согласовывают свои действия с замыслами и действиями товарищей, самостоятельно достигают игровой цели.

В соответствии с выделенными группами формируются и различные задачи воспитания. Для детей первой группы — это расширение круга знаний, развитие интереса к играм через игрушку, обучение навыкам коллективных игр, самостоятельному планированию, взаимодействию в игре.

У детей второй группы необходимо повышать самостоятельность и активность в постановке игровых целей, в планировании игры, воспитывать умение самостоятельно выбирать материал для игры, создавать этим детям условия для участия в длительных коллективных играх.

Детей третьей группы следует включить в длительные коллективные игры, требующие проявления инициативности, активности, творчества.

Важно, что произвольные формы поведения в игре, связанные с действиями и поведением других играющих, приобретают социальный характер. Отношение детей к правилам становится критерием, показателем их общественных отношений.

Ж. Пиаже отмечал, что одни правила возникают у ребенка из-за одностороннего воздействия на него взрослого. Другие появляются вследствие взаимного сотрудничества взрослого и ребенка или детей между собой. Это такие правила, в установлении которых участвовал сам ребенок. Поэтому для него они выступают более значимым регулятором поведения.

Правила игры несут функцию норм поведения в коллективе, детерминируют способы общения и способы выполнения игрового задания, способствуют целенаправленности поведения. Правила игры создают ситуации, в которых преодолевается импульсивность детей и формируются элементы произвольного поведения: соотнесение своих интересов с интересами других детей, борьба за соответствие собственного поведения и поведения детей нормативному образцу (например, одной из причин жалоб дошкольников является несоблюдение, нарушение определенных правил сверстниками); борьба мотивов (желание выиграть и понимание, что нельзя обманывать).

В исследовании Л. В. Артемовой организовывались различные игры и проводились всесторонние наблюдения. Были выделены особенности отношения детей к правилам: руководствуются ли дети правилами игры, нарушают ли

правила, требуют ли выполнения правил от товарищей, принимают ли правила, считаются ли с ними.

Освоение детьми старшего дошкольного возраста правил начинается с освоения правила распределения ролей, в основе которого лежат оценочные отношения детей.

Ориентация ребенка на правило и сознательное подчинение ему своего поведения обусловлено особенностями ситуации игры, в которой оно применяется. В подвижных играх, где момент столкновения интересов не прослеживается из-за быстрого темпа, наблюдаются сознательные нарушения правил. Например, в игре “Салочки” возникают споры, догнал водящий убегающего ребенка или нет.

В играх, где момент столкновения фиксирован тем, что у победителя оказывается какой-нибудь атрибут (ленточка, игрушка), нарушения правил не наблюдается.

Стремясь выиграть, ребята сознательно нарушают правила. Например, правило, определяющее выполнение действия по сигналу, неодинаково выполняется в различных ситуациях. В игре “Хитрая лиса” дети опережают сигнал, разбегаясь от лисы. В игре “Два Мороза” дети задерживались после сигнала и бежали, когда Морозы увлекались поимкой ранее выбежавших детей.

Занятия — основная форма деятельности, в процессе которой дети знакомятся с окружающим миром, приобретают знания, умения, навыки. Но занятия — это еще и такая форма деятельности детей, которая развивает психику ребенка, формирует его личность. Разнообразные предметы, усваиваемые на занятиях (математика, музыка, рисование, конструирование, лепка и др.), — это материал, пробный камень, с помощью которого формируются и оттачиваются возможности памяти, внимания, мышления, воли ребенка.

На каждом занятии воспитатель должен не только дать детям информацию по определенной отрасли знаний, но и научить их выделять цель, средства деятельности, мотивировать ее, планировать будущие действия, оценивать результаты и, что особенно важно, совершать усилия. Волевые усилия, совершаемые ребенком на занятии, направлены на получение знаний. Так формируется следующая психологическая структура деятельности: хочу узнать — надо узнать — стараюсь узнать (совершаю усилие) — узнаю.

Познавательная деятельность дошкольников требует от детей активности и усилий, поскольку «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением», — писал А. Дистервег.

Конечно, занятия дошкольников несут элементы занимательности. В то же время необходимо учитывать, что «не все может быть занимательным в учении, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучение же ребенка делать не только то, что его занимает, — писал К. Д. Ушинский, — но и то, что не занимает».

Преодолению трудностей на занятиях способствуют дидактические игры. В процессе дидактической игры внимание ребенка обращается на выполнение игрового действия, а основная задача обучения им не осознается (происходит латентное обучение). Введение игровых ситуаций оптимизирует обучение.

Предпосылкой развития воли в дидактической игре является освоение ребенком предметно-содержательной стороны игровой деятельности: формирование умений поставить цель, выбрать роль, взаимодействовать с товарищем, согласовывать действия, проявлять усилия для достижения поставленной цели.

Для формирования умений целесообразно после проведения игр-занятий выделять время (30 минут) для самостоятельной игры дошкольников, как было сделано в исследовании А. Н. Фроловой. Проводились игры-занятия со строительным материалом. Игра развивалась логично и последовательно. Целью ее был показ способов взаимодействия в строительной игре, установление взаимоотношений детей между собой в процессе достижения цели. Вначале воспитатель вместе с детьми строил из кубиков комнату, мебель для куклы, комментировал свои действия, показывал способы строительства. После этого дети играли самостоятельно. Продолжительность индивидуальной игры (время удержания ребенком игровой цели, осуществление целенаправленного поведения) взрослого до 30—40 минут. Усложнялась конструкция постройки. Дошкольники объединялись в совместные ролевые игры, появлялись

«строители» и «помощники». Длительность совместных игр выросла до 20—25 минут. Организуя занятия, необходимо учитывать, что для детей трех, четырех лет (по данным М. Р. Догонадзе, наиболее эффективно обучение в игре, ограниченной правилами, для детей пяти лет) характерно осуществление игры и обучения одновременно. Ребенку внушают мысль: «Делай не только то, что принято, но и выполняй задание». В одном действии пятилетних детей осуществляются два поведения: импульсивное и волевое, сочетаются понимание и реально действующие мотивы. Дети пяти-шести лет переходят от игры к учению. Они решают простые задачи без вспомогательного мотива близкой цели. Волевое поведение начинает отделяться от импульсивного, существовать самостоятельно. У детей шести-семи лет больше места на занятии занимает учение, игровые приемы используются в отдельных случаях.

На занятиях с использованием дидактических игр прослеживается переход от игры к учению. Это путь от импульсивного поведения к волевому: игра → игра + учение → учение; импульсивное поведение → импульсивное поведение + волевое → волевое поведение.

Внешние детерминанты развития воли дошкольника — это те условия его жизнедеятельности, которые создает взрослый. В то же время они существуют благодаря участию в них ребенка. Из условий он сам отбирает для себя причины, побуждающие его совершать волевое действие.

ЭМОЦИИ КАК ВНУТРЕННИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛИ

Необходимое условие развития и проявления воли — преодоление ребенком препятствий. Препятствия бывают внешние и внутренние. Внешние препятствия — это непривычные ребенку условия жизни, новые взрослые и сверстники, новые требования к поведению и деятельности. Внутренние препятствия — это состояние самого ребенка, его мысли, его желания или нежелания, его понимание или непонимание, его отношение к себе, другим, к своей деятельности.

В детской психологии особо подчеркивается значение ранних этапов развития эмоциональной сферы личности.

В дошкольном и младшем школьном возрасте возникают новообразования или способы эмоционального реагирования: преобладающий эмоциональный фон, предпочитаемое эмоциональное состояние, которые в дальнейшем могут доминировать в личной биографии. В то же время этот период является сензитивным для осуществления коррекции развития эмоциональной сферы, которая может активизировать или тормозить волевую активность.

Одной из внутренних детерминант развития воли, ее своеобразия является эмоциональное состояние ребенка. Эмоциональное состояние, чувство выступают мотивом волевого действия. Например, чувство долга, жалости, сострадания, неполноценности и др.

В процессе деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок испытывает разнообразные эмоции и чувства.

Процесс развития эмоциональной сферы дошкольника характеризуется постепенным отделением субъективного отношения от объекта переживаний. Чем младше ребенок, тем в большей степени слиты для него характеристики объекта и субъективного переживания. Для заболевшего трехлетнего мальчика медсестра, которая делает ему уколы и причиняет боль, является “плохой тетей”. В данном случае ребенок отрицательную характеристику своего эмоционального состояния переносит на человека, связанного с этим состоянием.

К. Чуковский описывает такой случай. Мальчик пяти лет с увлечением глядел на сцену. Вдруг, в тот момент, когда для героя обстоятельства складывались неблагоприятно, он крепко закрыл себе ладонями глаза: “Больше не стану смотреть. Ты скажешь, когда начнется хорошее”. С. Образцов говорил, что дошкольникам нельзя показывать сказку “Красная Шапочка”. Сказочную бабушку они отождествляют со своей, сидящей рядом, а в конце действия им жаль и волка. Спектакль для дошкольников должен иметь счастливый конец. Дети ассоциируют себя с персонажами пьесы, особенно с благородным героем. При восприятии сказок дошкольники часто стремятся передать сюжет, чтобы в конце была счастливая развязка.

В дошкольном детстве происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоций и чувств. Развитие содержательной стороны обусловлено расширением и углублением знаний ребенка об окружающем мире, увеличением круга предметов и явлений, к которым он испытывает устойчивое отношение. Развитие динамической стороны обусловлено формированием умения контролировать и регулировать свои эмоциональные проявления. Содержательный аспект эмоций и чувств связан с причинами, с объектами переживаний. Динамический аспект эмоций и чувств характеризуется глубиной, продолжительностью, частотой возникновения переживаний.

У старших дошкольников впервые возникают переживания, относящиеся к будущему, то есть *эмоциональное предвосхищение событий*.

В дошкольном детстве постепенно меняется место эмоций во временной структуре деятельности ребенка: на более ранних стадиях переживание возникает в качестве эмоциональной оценки достигнутого результата, на более поздних — до выполнения действия в форме эмоциональных предвосхищений. В экспериментах Я. З. Неверович дети четырех—шести лет должны были собирать пирамиды из 19 колец, которые надо было расположить в определенной последовательности. Наиболее удачно дети справлялись с заданием, когда им не только объясняли значение их работы (пирамида нужна для игры малышам), но и когда создавалось эмоциональное предвосхищение ситуации. Для этого экспериментатор показывал картины: на первой были изображены малыши с грустными и заплаканными лицами на фоне разбросанных колец, на второй — те же малыши, весело игравшие с пирамидами. Обсуждение картин с дошкольниками вызвало у них эмоционально окрашенные представления о последствиях выполнения или невыполнения задания и побуждало до конца выполнить порученное дело. Как писал А. В. Запорожец, в ходе развития ребенка аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь и образуют характерную для человеческих чувств единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков

и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм человеческой деятельности.

П. М. Якобсон отмечал, что за годы дошкольного детства меняется роль чувства как мотива действия ребенка. Ребенок первых трех лет жизни руководствуется в своих поступках сознанием того, что приятно и что неприятно. У ребенка до четырех лет переживание раздражения, злости, жалости, сочувствия тут же становится побуждением к действию. Он вырывает игрушку, дерется или жалеет другого ребенка. Ребенок четырех-пяти лет может воздержаться от непосредственного проявления чувств в своих действиях или руководствоваться высшими чувствами.

Дети эмоционально связаны со своей социально-психологической ситуацией, эмоционально зависимы от других детей и взрослых. Они часто реагируют "зеркально", "заряжаясь" взрослыми переживаниями или сопряженными эмоциями. Например, взрослый гнев — детский страх или взрослый гнев — детская агрессия; взрослый страх — детская тревога, взрослый страх — детская апатия.

Эмоциональное неблагополучие становится причиной торможения психического развития детей, поскольку отрицательные эмоциональные состояния блокируют и подавляют личностный рост.

Особенности эмоционального взаимодействия с окружающим миром порождают определенное отношение личности к себе. Это отношение порождает эмоциональные установки, которые опять же проявляются во взаимодействии с окружающим миром. Скрытый эмоциональный фон проявляется во взаимодействии ребенка с внешним миром через другие эмоции.

Чувство — причина, мотив поведения. Воля помогает избежать нежелаемого чувства, или переживать желаемое, или действовать в соответствии с чувством (потому что люблю).

Эмоции могут усиливать, ослаблять или подавлять состояния побуждения. Во время сильной эмоции сигналы побуждения могут оставаться незамеченными, как в случае, когда возбуждение от работы подавляет голод или когда спортсмен не замечает перелома или растяжения до конца игры. Таким образом, безотлагательность побуждения связана с сочетанием эмоции и побуждения.

Эмоции и чувства могут мотивировать волевое действие, а иногда становиться внутренними препятствиями для его осуществления.

Именно воля повышает продуктивность деятельности в экстремальной ситуации благодаря изменению эмоции-побудителя. Б. М. Теплов рассматривает этот процесс на примере деятельности выдающихся полководцев.

Стихия, в которой протекает военная деятельность, — это опасность. Принято думать, что в состоянии серьезной опасности там, где имеется повод для возникновения страха, качество и продуктивность умственной работы понижаются. Однако у полководца дело обстоит как раз наоборот: опасность не только не снижает, а обостряет работу ума.

Нередко думают так: состояние смертельной опасности, не отделимое от боевой обстановки, неизбежно вызывает эмоцию страха (т. е. некоторую отрицательную эмоцию); люди храбрые, мужественные умеют, однако, побеждать эту эмоцию и владеть собой: это достигается силой разума, чувства долга и т. д.; большое значение имеет привычка.

Повышение всех психических сил и обострение умственной деятельности в атмосфере опасности — черта, отличающая всех хороших полководцев, хотя проявляться она может очень различно.

Развитие эмоций ребенка связано с определенными социальными ситуациями. Понимание, переживание ребенком ситуации и ее изменений вызывает определенные эмоциональные состояния.

Сопряженное проявление эмоций во взаимодействии с окружающим миром, порождение внутреннего эмоционального фона, эмоциональных отношений к самому себе представляет собой схему или план эмоционального реагирования ребенка.

Анализ детских тестовых рисунков ДДЧ (Дом, Дерево, Человек) позволил выявить схему эмоционального реагирования, которая определялась суммой ранговых мест (табл. 1). Наибольшее количество признаков характеризует шкалу "трудности общения", затем "незащищенность", "тревожность", "враждебность", "чувство неполноценности", "недоверие к себе", "конфликтность", "депрессивность".

Это значит, что ребенок, испытывающий трудности в общении, чувствует себя незащищенным (беззащитным), что приводит к усилению дискомфорта и проявлению враж-

дебных установок по отношению к окружающему миру. Но враждебность приводит к появлению чувства неполноценности, недоверия к себе, из-за которых ребенок проявляет конфликтность во взаимодействии. В свою очередь, конфликтность порождает депрессию, еще более усиливающую трудности общения. Каждое эмоциональное состояние является причиной, порождающей другие эмоциональные состояния.

Как видно из схемы эмоционального реагирования, представленной на рисунке, трудности в общении — причина незащищенности (беззащитности) ребенка, незащищенность — причина тревожности. Тревожность и незащищенность порождают враждебность. Тревожный и враждебный ребенок начинает со временем испытывать чувство неполноценности, которое затем порождает недоверие к себе. Враждебный и недоверяющий себе ребенок становится конфликтным. Конфликтность и недоверие приводят к депрессивности. Переживание депрессивности вызывает еще большие трудности в общении.

Таблица 1

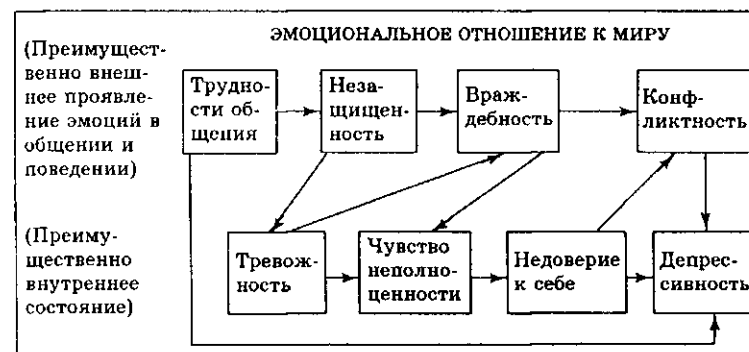
Тест ДДЧ

Выбор	Кол-во тестируемых	Средняя сумма	Средний балл по отдельным позициям							
			1	2	3	4	5	6	7	8
4	37	26,35	4,32	3,92	1,84	2,73	4,14	1,84	6,54	1,03
5	62	22,73	4,13	3,90	1,15	2,06	3,48	1,63	5,25	1,15
6	66	21,97	4,18	4,02	1,24	2,48	2,74	1,83	4,39	1,08
7	82	21,04	4,01	4,15	1,09	2,15	2,63	1,03	4,93	1,06
8	38	18,09	4,55	3,64	1,27	1,09	2,18	1,18	3,45	0,75
Мозырь	89	23,44	4,26	3,62	1,40	2,71	3,82	1,57	5,02	1,03
Речица	49	19,78	4,10	4,67	0,96	1,86	1,96	1,53	4,12	0,57
Могилев	103	22,83	4,02	3,98	1,44	2,32	2,87	1,43	5,63	1,13
Мог. обл.	139	20,55	3,95	3,65	1,35	1,87	2,71	1,29	4,45	1,27
Д	180	20,59	4,12	4,06	1,24	1,96	2,62	1,72	4,28	0,59
М	179	24,27	4,16	4,17	1,33	2,63	3,53	1,46	5,76	1,23
Р	109	23,21	3,69	3,41	1,79	2,59	3,38	1,76	5,24	1,34
С	43	23,15	4,08	3,23	1,23	1,92	3,54	2,46	5,15	1,54

В колонке "Выбор" следующие обозначения: цифра — возраст тестируемых, Д — девочки, М — мальчики; Р — семьи рабочих, С — семьи служащих.

Таблица 2

Схема эмоционального реагирования
(от причины к следствию)



В таблице 2 показана схема или план эмоционального реагирования в трудной ситуации, когда происходит осознание препятствий на пути к достижению цели.

Если взрослый отмечает у ребенка конфликтность во взаимодействии, то необходимо учесть, что это — только следствие переживания недоверия к себе и враждебности к окружающим.

Такие устойчивые состояния составляют триады (в которых состояния могут меняться местами): трудности общения — незащищенность — тревожность; недоверие к себе — конфликтность — депрессивность; тревожность — чувство неполноценности — враждебность. Наличие триады можно рассматривать как синдром эмоционального неблагополучия.

Наибольшее эмоциональное неблагополучие наблюдается у детей, которые не могут преодолеть трудности общения. В то же время общение — центральное звено познавательного, волевого развития детей, которые объединяются во внутреннем плане действий.

Для многих младших детей обстоятельства их жизни являются трудными, особенно на начальных этапах, когда ребенок не адаптирован к новой для него обстановке. Обстоятельства школьной жизни или социально-психологическая ситуация — это, с психологической точки зрения, система отношений человека с миром, значимая для жизни и развития ребенка.

Анализ результатов, полученных с помощью методики “Рисунок семьи”, также позволил выявить общую для всех детей схему эмоционального реагирования (табл. 3). Оценивая семейную ситуацию как благоприятную или конфликтную, ребенок переживает определенную последовательность эмоций: тревожность — чувство неполноценности — враждебность. Тревожность состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с такими фундаментальными эмоциями, как страдание, гнев, вина, стыд, интерес.

Таблица 3

Тест “Рисунок семьи”

Выбор	Кол-во тестируемых	Средний балл по отдельным позициям			
		1	2	3	4
4	7	1,29	1,00	5,57	3,14
5	32	3,81	2,38	3,85	2,31
6	34	3,29	4,21	3,21	2,64
7	82	4,18	3,43	3,48	1,92
Речица	37	5,00	3,91	1,74	1,77
Мозырь	17	4,82	3,53	2,82	1,24
Могилев	87	3,25	2,17	4,27	2,10
Мог. обл.	126	4,70	2,62	3,38	1,67
Д	132	5,55	2,18	3,37	1,52
М	122	3,35	2,36	3,75	2,09
Р	104	4,15	2,81	4,04	2,19
С	41	4,89	2,05	2,79	1,47

В колонке “Выбор” следующие обозначения: цифра — возраст тестируемых; Д — девочки, М — мальчики; Р — семьи рабочих, С — семьи служащих.

Для каждой формы тревожности выделяют комбинации входящих в нее эффектов (например, страх — страдание — гнев, страх — стыд — вина). Дети, которые подвержены чувству вины, могут иметь синдромы страх — вина или страх — стыд — вина. Другие могут испытывать такие комбинации, как страх — страдание, страх — гнев или страх — страдание — гнев. Однако в любом случае доминирующей в синдроме тревожности эмоцией будет страх.

Страх — аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, а тревога — это эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. В свою очередь страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной, объективированной форме, если предчувствие непропорционально опасности, и тревога принимает затяжное течение.

Последовательность переживаний зависит от места жительства ребенка, пола и возраста, социального происхождения.

Уровень эмоционального переживания (оцениваемый по ранговому месту и по среднему показателю) проявляется в зависимости от места жительства следующим образом. Дети, проживающие в Минске, более высоко оценивают благоприятную ситуацию, чем конфликтную, в Могилеве — испытывают амбивалентное (одновременно сильное переживание благоприятной и конфликтной ситуации) отношение; в Мозыре и переехавшие дети-мигранты в Минске ставят конфликтную ситуацию выше.

Если рассмотреть шкалу конфликтности отдельно, то это переживание наиболее характерно для переехавших детей-мигрантов, затем детей из Могилева, Мозыря, Минска.

По шкале тревожности результаты ранжируются следующим образом: выше среднего у переехавших детей-мигрантов, у детей из Могилева, Минска; в Мозыре — ниже среднего.

По шкале чувство неполноценности — такая же последовательность.

По шкале враждебности: выше среднего у переехавших детей, у детей из Могилева; ниже среднего — у детей из Минска, Мозыря.

Таким образом, наиболее благоприятное эмоциональное состояние выявлено у детей-мигрантов, затем — у детей, проживающих в Могилеве. У мозырских детей тревожность, чувство неполноценности и враждебность, а также эмоциональное неблагополучие обусловлены напряженной, конфликтной семейной ситуацией.

У девочек и мальчиков выявлена одинаковая схема эмоционального реагирования: преобладает оценка семейной ситуации как благоприятной, затем следуют конфликтность, тревожность, чувство неполноценности, враждебность.

дебность. В то же время девочки острее переживают и проявляют конфликтность и тревожность, мальчики — чувство неполноценности и враждебность (результаты по этим шкалам выше среднего).

Имеются различия в схемах реагирования в зависимости от социального происхождения. Для детей рабочих, по сравнению с детьми из семей служащих, характерна более высокая конфликтность, затем — тревожность, враждебность и примерно такое же чувство неполноценности; в целом у них более высокая эмоциональная напряженность, чем у детей из семей служащих.

Для детей из семей служащих значение результатов по шкалам следующее: благоприятная семейная ситуация, конфликтность (ниже, чем у детей рабочих), тревожность (выше, чем у детей рабочих), чувство неполноценности (несколько выше, чем у детей рабочих), враждебность (ниже, чем у детей рабочих). Таким образом, при одинаковой схеме реагирования (тревожность — чувство неполноценности — враждебность) у детей различных по социальному происхождению семей интенсивность переживаний, качественное своеобразие эмоциональных синдромов различно. В зависимости от возраста выстраиваются следующие схемы эмоционального реагирования (при одинаковой последовательности: тревожность, чувство неполноценности, враждебность). У детей четырех и пяти лет преобладает конфликтность, у детей шести, семи, десяти лет — оценка ситуации как благоприятной.

В то же время наиболее неблагоприятное эмоциональное состояние у детей четырех лет (самые высокие сопряженные конфликтность, чувство неполноценности, враждебность); затем у детей пяти лет (сопряженные тревожность и враждебность; конфликтность, чувство неполноценности); у детей шести лет (тревожность, сопряженная с конфликтностью, и чувство неполноценности; враждебность); у детей семи лет (амбивалентность переживаний: благоприятная ситуация — тревожность, чувство неполноценности, сопряженность конфликтности и враждебности). Наиболее устойчивое эмоциональное состояние у детей десяти лет по всем показателям.

Таким образом, можно выделить предполагаемые группы риска по эмоциональному неблагополучию: скорее это

будут дети четырех—шести лет, из семей рабочих, переехавшие на другое место жительства.

Выявлено амбивалентное (одновременно сильное переживание благоприятной и конфликтной ситуаций) отношение к семейной ситуации.

Такое состояние аналогично выявленному в тесте МЦВ (методика цветового выбора) переживанию радости и отвращения (табл. 4).

У таких детей обнаружен тот же комплекс переживаний, что и в тесте ДДЧ: амбивалентные переживания отношений с окружающими, тревожность и враждебность.

Таблица 4

Тест МЦВ									
Выбор	Кол-во тестируемых	Среднее место балла в ряду							
		0	1	2	3	4	5	6	7
4	9	3,67	4,11	3,62	3,44	2,89	3,22	3,44	3,65
5	14	3,93	4,07	3,14	3,79	2,00	3,21	3,07	4,79
6	29	4,53	4,41	3,19	3,66	1,97	1,72	4,25	5,25
7	63	4,12	2,68	2,88	2,18	1,32	4,76	5,29	4,76
8	16	2,56	3,06	2,63	2,50	0,63	5,63	6,00	5,00
Минск	79	2,76	4,00	4,23	3,11	1,76	5,31	3,21	4,96
Мозырь	14	4,29	4,21	3,00	4,50	1,86	2,36	3,00	4,79
Могилев	43	4,33	4,05	3,14	3,49	2,23	2,28	3,84	4,65
Д	60	4,03	3,03	2,77	2,27	1,27	3,98	5,52	5,13
М	78	3,74	3,58	3,35	3,00	1,72	3,97	4,04	4,60
Р	40	4,13	2,85	3,45	2,13	1,45	4,30	4,82	4,88
С	60	3,48	3,33	2,78	2,52	1,23	4,75	5,12	4,68

В колонке "Выбор" следующие обозначения: цифра — возраст тестируемых, Д — девочки, М — мальчики, Р — семьи рабочих, С — семьи служащих.

Количественная обработка результатов по тесту МЦВ позволила выявить типичную последовательность выборов цветов: 4 3 2 1 5 0 6 7.

Для исследования цветовых воплощений соответствующих эмоциональных состояний А. М. Эткинд использовал цветовой тест Люшера и дифференциальную шкалу эмо-

ций Изарда, представляющую собой набор эмоциональных терминов, сгруппированных на основе анализа девяти факторов, интерпретируемых Изардом как девять основных эмоций: интерес, радость, удивление, грусть, гнев, отвращение, стыд, страх и утомление. В каждую из основных эмоций (факторов) включаются три более частных. Таким образом, в шкалу Изарда входит двадцать семь эмоций.

Основные результаты этого исследования сводятся к следующему:

Получена матрица сопряженности восьми цветов теста Люшера и девяти эмоциональных факторов Изарда (табл. 5), в которой представлены частоты ассоциаций каждого цвета с любой из трех эмоций, входящих в данный фактор Изарда.

Таблица 5

Матрица сопряженности цветов

Цвета	Число ассоциаций с эмоциями								
	интереса	радости	удивления	грусти	гнева	отвращения	стыда	страха	утомления
0 Серый	6	4	2	27	1	15	18	12	53
1 Синий	27	4	2	27	5	7	13	15	8
2 Зеленый	26	20	26	13	8	7	19	8	7
3 Красный	16	52	23	4	55	4	7	17	2
4 Желтый	20	24	56	1	9	19	12	15	1
5 Фиолетовый	5	12	14	12	6	22	16	7	12
6 Коричневый	10	8	3	14	4	27	17	3	23
7 Черный	10	2	2	22	38	18	13	43	24

А. М. Эткинд получил также цветовые профили эмоций, входящие в состав факторов Изарда, и эмоциональные профили цветов Люшера, представляющие собой последовательность факторов Изарда, упорядоченную по убыванию частот ассоциаций данного цвета с этими факторами.

Наиболее часто ребенок испытывает и сильно переживает стыд, удивление, радость и отвращение (видимо, сочетание этих эмоций характеризует амбивалентные состояния ребенка), интерес, гнев, утомление, грусть, страх.

Удалось выявить определенную тенденцию цветовых выборов у детей, имеющих высокие результаты выполнения тестов Валентайна (т. е. имеющих высокое умственное развитие). На первом месте — фиолетовый, на втором — желтый, на третьем — сине-зеленый, на четвертом — оранжево-красный, на пятом — темно-синий, на шестом — серый, на седьмом — коричневый, на восьмом — черный.

Рассмотрим взаимное положение основных цветов. Совместное положение в одной функциональной группе сине-зеленого и оранжево-красного подчеркивает автономность, самостоятельность в принятии решений, инициативность.

Зеленый цвет характеризует гибкость волевых проявлений в сложных условиях деятельности, что способствует поддержанию работоспособности. Красный цвет характеризует силу воли и чувство удовлетворенности стремлением к достижению цели, что также способствует поддержанию работоспособности. Желтый цвет отражает надежды на успех, спонтанное удовлетворение от участия в деятельности, иногда без четкого осознания ее деталей, планы на дальнейшую работу.

У обследованных нами детей в типичном случае эти три цвета стоят в начале ряда и все вместе (желтый, зеленый, красный). Это свидетельствует о наличии продуктивной деятельности и высокой работоспособности.

Кроме общей схемы эмоционального реагирования выявлены и индивидуальные варианты, отражающие эмоциональное неблагополучие. Оно наблюдается у 53 % детей.

Показателем тревоги является наличие одного из основных цветов на шестом месте. При этом фактор, вызывающий тревогу, считается относительно слабым. Если основной цвет стоит в седьмой или восьмой позиции, интенсивность тревоги усиливается.

У 25 % детей проявляется тревожное состояние, которое связано с тем, что у ребенка не удовлетворяется потребность в спокойствии, устойчивой положительной привязанности (на шестом месте синий цвет) или потребность в самоутверждении (на шестом месте зеленый цвет).

У 14 % детей по этим же причинам проявляется более сильная тревога (один из этих же основных цветов находится на седьмом или восьмом месте). У 14 % детей — сильная тревога, связанная не только с выявленными и

описанными выше причинами, но и еще с неудовлетворением потребности в активных действиях и достижении успеха. При этом не менее двух основных цветов оказываются на седьмом и восьмом местах.

При наличии источника стресса, тревоги цвет, поставленный в первую позицию, рассматривается как показатель компенсации (компенсирующий мотив, настроение, поведение). Считается более или менее нормальным явлением, когда компенсация происходит за счет одного из основных цветов.

В то же время сам факт наличия показателя стресса и компенсации всегда свидетельствует о недостаточной оптимальности состояния. В тех случаях, когда компенсация происходит за счет дополнительных цветов, результаты теста трактуются как показатели негативного состояния, негативных мотивов, негативного отношения к окружающей ситуации.

В 20 % случаев компенсация осуществляется за счет возрастных особенностей детей (на первом месте — фиолетовый цвет), которые проявляются как искренность, интерес к окружающим, желание нравиться, эмоциональность, потребность в отождествлении с другими.

У 10 % детей компенсация происходит за счет мечтательности, потребности в новых впечатлениях, готовности к контактам, стремлении улучшить свое положение в группе (на первом месте — желтый цвет).

У 10 % дошкольников — компенсация за счет гармонии в отношениях с окружающими, удовлетворенности, ощущения общности, чуткости, ласковости.

В 13 % случаев выявлено некомпенсированное эмоциональное неблагополучие, которое свидетельствует о том, что детям пришлось перенести значительную психологическую нагрузку, они испытывают сильное утомление, нуждаются в покое, хотят избавиться от споров, конфликтов, забот (первый цвет — серый, второй — желтый), нуждаются в поддержке (первый цвет — фиолетовый, второй — серый), хотят восстановления сил (первый цвет — коричневый, второй — серый).

Наиболее распространенная проблема у детей с высоким интеллектом — стремление избежать критики в свой адрес и не допустить ограничения своей свободы действий

и решений. Для достижения этого они пытаются понравиться окружающим, установить с ними надежные отношения (первый цвет — фиолетовый, восьмой — черный).

Следующая типичная проблема — переживание непонимания со стороны других людей. Отсюда — растерянность, напряженность, поиск условий, способствующих обретению уверенности в себе (первый цвет — желтый, на восьмом месте — синий).

Противоречивость позиции, колебание между предусмотрительностью, осторожностью и страхом не получить желаемое, — еще одна детская проблема (на первом месте — серый цвет, на восьмом — черный, фиолетовый).

Противоречивость позиции, колебания между потребностью в общении и отсутствием взаимопонимания с окружающими, иногда уход в вымышленный, воображаемый мир, одиночество — также характерные переживания этой группы детей (первый цвет — фиолетовый, на восьмом месте — синий, красный).

Таким образом, проведенное исследование показало, что дети с высоким умственным развитием при обычных нормальных эмоциях испытывают отрицательные эмоциональные состояния, которые связаны прежде всего с удовлетворением потребности в поддержке, доверительном, спокойном общении, устранении обстановки сверхнормативной критики, наказания за ошибки. Это — дети глубоко чувствующие, легко ранимые и при этом стремящиеся к достижениям, к тому, чтобы соответствовать норме и в то же время действовать по-своему.

Как правило, внимание педагогов и родителей привлекают неуспевающие дети. Традиционно описывается страх, эмоциональное неблагополучие детей, испытывающих трудности в обучении. Однако к детям с высоким умственным развитием также необходим индивидуальный подход.

Наиболее остро переживают кризисные состояния и состояние фрустрации те дети, которые слишком опекаются взрослыми, либо те, которые живут в условиях авторитарного воспитания, сопровождающегося строгими мерами наказания.

Наличие стремлений делать все самостоятельно, по собственному желанию и одновременно соответствовать требованиям взрослых может вызывать амбивалентные (двойственные) эмоциональные переживания.

Особое внимание должно быть обращено на анализ негативных эмоциональных проявлений дошкольников, возникающих при неблагоприятных взаимоотношениях с окружающими людьми, особенно со сверстниками. Большое значение в этой связи имеет высказывание Л. С. Выготского об аффективном характере отношения ребенка к среде, которое он рассматривает в виде выделенной им психологической единицы — *переживания*. Анализ переживаний, по мнению Л. С. Выготского, позволяет обнаружить действительное положение ребенка в жизни. Являясь показателем взаимоотношений ребенка со средой, оно отражает социальную ситуацию развития. Л. И. Божович указывает, что «за переживаниями лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении с возможностями их удовлетворения».

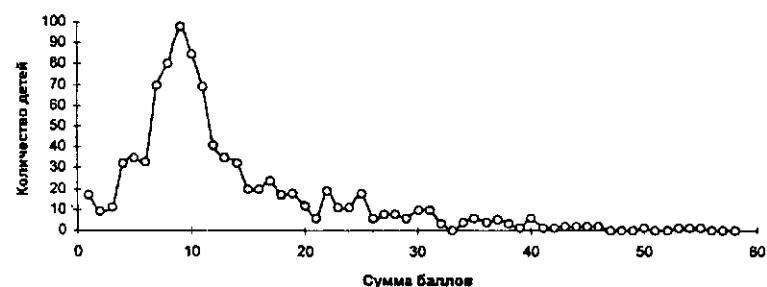
Реагируя на некоторые события и факты как на психотравмирующие ситуации, ребенок своим эмоциональным поведением и реакциями демонстрирует тот подлинный смысл, который они у него имеют. Пережитые неудачи вызывают у одних продолжительные негативные отношения к детям, к некоторым взрослым, к детскому саду. У других острые переживания сопутствуют ситуациям совместной деятельности, но не оставляют следа в виде общего негативного отношения к общению (табл. 6).

Дети, чье развитие отягощено внутриличностным конфликтом (например, дети, часто испытывающие страх), предоставляют нам возможность наблюдать постоянное противоборство разнонаправленных эмоций, и если боязнь, тревожность, страхи становятся ведущими, то, как правило, они начинают играть роль побудительной силы в конфликтной ситуации. Вследствие влияния страха на действия и поступки детей последние ведут себя недостаточно активно и самостоятельно, ищут помощи, опеки со стороны окружающих. Их отношения к близким отличаются повышенной зависимостью и вместе с тем некоторым деспотизмом.

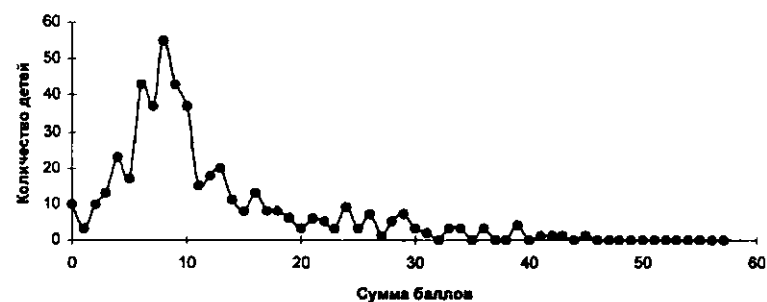
Потерпев поражение и не достигнув желаемого в ситуациях совместной деятельности, ребенок под влиянием длительных переживаний запоминает эти ситуации, накапливает отрицательный опыт. Под влиянием прошлого опыта эмоции изменяют свое место в деятельности ребенка —

Таблица 6

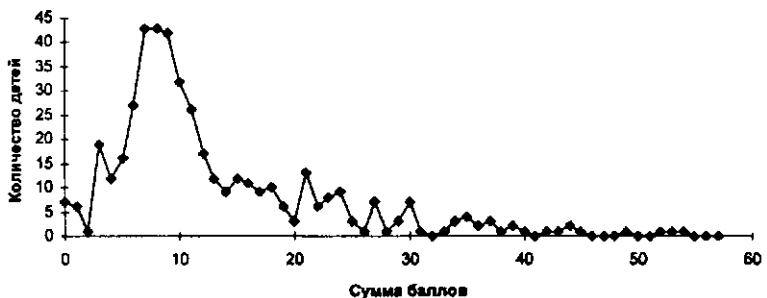
Тест «Рисунок семьи»



девочки



мальчики



они начинают предшествовать событиям и предупреждать об ожидаемом неблагоприятном исходе. Этот эмоциональный процесс, названный *эмоциональным предвосхищением* (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович), определенным образом

ориентирует ребенка на ожидание неблагоприятных событий и поддерживает тот фон, на котором легко вспыхивают негативные оценки людей, порождающие недоверие и предубеждение, располагает к ожиданию и прогнозированию неудач, неприятностей в ситуациях взаимодействия и предвзятости в отношениях с людьми. Это мешает поиску адекватных способов в ситуациях, требующих решения смысловых задач такого рода. Попытка взрослого аргументировать привлекательность совместной игры может вызвать внезапное отчуждение, демонстрацию показного безразличия ко всему, представляющего вариант защитного поведения, которое маскирует испуг, неуверенность в себе и т. п.

Постоянные негативные переживания приводят также к гипертрофированному развитию мотива самосохранения, самообереганию. Устойчивые негативные переживания становятся таким образом наиболее опасными для развития психики ребенка. Они приводят к тому, что мотивы самосохранения, самооберегания становятся ведущими и препятствуют развитию социальной ориентации детей.

Эмоции, носящие негативный характер, при определенных условиях способствуют возникновению отрицательных смысловых установок, перестройка которых, по мнению А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, возможна лишь при изменении места человека в системе общественной деятельности. Будучи даже не всегда осознаваемыми, эти установки тормозят готовность человека действовать активно и в нужном направлении, подавляют его творческий потенциал.

ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ВОЛИ

Одним из дискуссионных вопросов психологии воли является вопрос о ее детерминации. Существуют различные формы и законы детерминации. Если предшествующее состояние системы однозначно предопределяет ее последующие состояния, то изменение такой системы подчинено динамическим законам, однозначной детерминации.

Подчиняется ли развитие воли ребенка законам однозначной детерминации?

Если в сложной системе предшествующие состояния определяют последующие неоднозначно, то изменение такой системы подчиняется вероятностно-статистическим законам.

Подчиняется ли развитие воли ребенка вероятностно-статистической детерминации? Насколько психика ребенка тождественна в каждый отдельный момент времени?

Как сочетаются в психике прошлое, настоящее и будущее? Это важно для определения умственного возраста ребенка или возраста его воли.

В психологии получило широкое распространение представление о “линейном” детерминизме, о стремлении представить причины и следствия в виде одномерной цепочки. Это приводит к трудностям в разработке критериев сформированности психического явления.

Л. С. Выготский связывал свободу воли с развитием у ребенка логического мышления, в основе которого лежит овладение своими внутренними операциями, аналогичное появляющемуся раньше овладению внешними движениями.

В основе овладения внешними движениями лежит “рефлекс свободы”, проявляющийся как двигательная реакция на преграду, на ограничение движений. Проявление “рефлекса свободы” можно пронаблюдать у детей в ситуациях ограничения движений. Ребенку, например, трудно пережить постельный режим во время болезни, и родители знают, как нелегко удержать малыша в кровати, как только у него снижается температура.

Развитие свободы воли идет от стремления физической свободы к свободе психической, личностной, к переживанию и реализации возможности направлять свою активность на любой предмет, на другого человека и в итоге — на самого себя (т. е. осуществлять волевую саморегуляцию поведения).

Каждый из этих этапов развития воли проходит период становления, накопления возможностей и период перестройки, формирования целостности на качественно новой основе. В целом, воля развивается в ходе опосредования побуждений, каждая стадия которого — это новая ступень подчинения ребенком своих побуждений логике объективной действительности и необходимости.

Благодаря воле, направляемой опосредованными побуждениями, ребенок может стать выше интересов данного момента, стать как бы над настоящим моментом течения жизни и направлять свою активность на объективные ценности. Волевое развитие предполагает умение выходить за пределы сложившейся ситуации на несколько шагов вперед, в будущее, предвидеть последствия своих действий или назад, в прошлое, устанавливать причинно-следственные связи, предполагает умение экстраполировать “образ-Я” в пространство и время.

Для овладения своим поведением и его волевой регуляцией, для обретения свободы дети должны ориентироваться в физической (в пространстве и времени) и социальной (в различных ситуациях общения и деятельности) средах.

В ходе развития происходит смена ведущих детерминант волевого действия дошкольника.

По Б. Ф. Ломову, один из методологических подходов к изучению воли состоит в рассмотрении воли в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых она существует как целостная система.

Б. Ф. Ломов отмечает, что существование человека можно представить как полисистемный процесс. Принадлежность ребенка ко многим системам проявляется в его психологических качествах, к которым относится и воля.

Воля имеет системную детерминацию.

Причина поведения — не отдельное событие, а система событий или ситуаций. Причины и следствия часто разделены во времени. Нередко возникает иллюзия: за причину события принимается то, что произошло непосредственно перед ним, а на самом деле оно могло произойти значительно раньше. В качестве причины рассматривают одно событие, а не систему.

Сколько, чем и как надо было воздействовать на ребенка, чтобы он достиг сейчас того, чего достигает? Как, чем, сколько надо влиять и воздействовать сейчас, чтобы потом ребенок чего-то достиг?

В поведенческом акте прошлое связано с настоящим и будущим. Цель детерминирована прошлым, формулируется в настоящем, относится к будущему. *Саморегуляция* — это форма проявления самодетерминации.

Ситуация не сохраняется в неизменном виде и, кроме того, включает в себя влияние человека на свое собственное

развитие. Ф. И. Иващенко писал: “Вовлекая в свою деятельность все новые и новые обстоятельства, условия, ребенок тем самым создает новые связи, “взаимосцепления событий”, следовательно, и новые причины своего поведения. Индивид становится активнее или пассивнее, поступает более избирательно или менее избирательно под влиянием создаваемых им же самим результатов, под влиянием следствий, вытекающих из его поступков”.

Общеметодологические процедуры, разрабатываемые системным подходом, относятся к изучению законов образования строения и функционирования воли как целого, отношения воли как системы с родовой системой, с другими системами, взаимодействия воли как системы с внешним миром, с микросистемами.

Воля ребенка детерминируется системой многоплановых, многоуровневых, многомерных явлений разных порядков.

Необходимо рассматривать волю не только в системе детерминации внешними воздействиями, но и в системе самодетерминации. Мы исходим из того, что психические явления обуславливают друг друга. *Самодетерминация* — это источник развития воли ребенка.

Для того чтобы рассмотреть волю в системе внешних и внутренних детерминант, необходимо проанализировать связи воли с системой внешних условий жизни ребенка и его внутренних побуждений.

Психические явления, которые являются внутренними детерминантами поведения (это те внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия, или те постоянные устойчивые свойства, которые называют характером), становятся новообразованиями личности. И эти новообразования оказывают детерминирующее влияние на изменение тех условий, которые породили эти новообразования. Воля ребенка опосредует воздействия взрослого. Поведение ребенка становится произвольным, т. е. контекстуальным, с несколькими смыслами, “двойной мотивацией”, с расхождением внешнего и внутреннего плана действий.

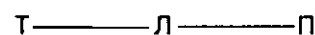
Функция воли в этом случае — удерживать внимание на внешних и внутренних слоях взаимодействия ребенка с самим собой и окружающим миром, согласовывать их проявления.

Сравним единство психической жизни по следующим признакам: думаю, чувствую, слушаю, делаю, говорю, а также целенаправленное их рассогласование при удерживании общего контекста (когда ребенок по замыслу, а в сюжетно-ролевой игре присутствует именно такой замысел, “плачет как пациент и радуется как играющий”).

В качестве гносеологической модели мы использовали идеи Г. Витцлака, который выделил такие переменные диагностического процесса, как психические структуры (т. е. системы психических свойств), структуры требования (т. е. системы методов исследования, которая может быть названа структурой индикаторов) и структуры поведения (т. е. структуры предметно-практических действий, возникающей при столкновении субъекта с системой предъявляемых требований).

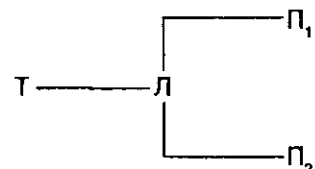
Существует восемь основных модельных структур, которые мы представим ниже. В этих моделях Т — означает требования; Л — личность; П — поведение. Рассмотрим каждую структуру.

Основная структура 1



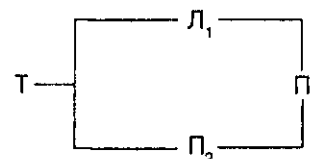
Постоянная система требований, предъявляемая одному и тому же человеку, вызывает у него постоянно одни и те же реакции

Основная структура 2



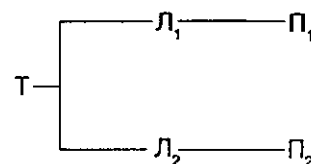
Одна и та же система требований, предъявляемая к одному и тому же человеку, вызывает у него разное поведение в разные моменты времени

Основная структура 3



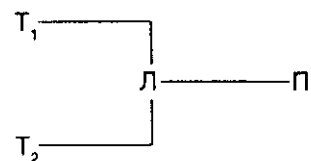
Одна и та же система требований, предъявляемая к разным людям, вызывает у них одинаковые поведенческие реакции

Основная структура 4



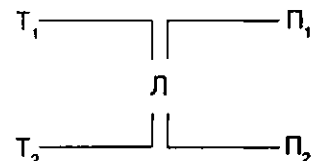
Одна и та же система требований вызывает у разных людей разные, но стабильные линии поведения

Основная структура 5



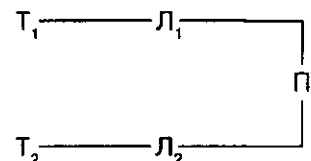
Разные системы требований вызывают у одного и того же испытуемого постоянно одни и те же поведенческие реакции

Основная структура 6



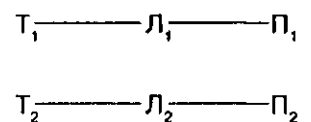
Разные системы требований вызывают у одного и того же испытуемого соответственно и разные поведенческие реакции

Основная структура 7



Различные системы требований вызывают у разных детей одинаковое поведение

Основная структура 8



Эта структура идентична первой

Мы считаем, что существует целая система требований или внешних социально-психологических детерминант развития воли ребенка. К ним относятся особенности микросреды ребенка, его ведущая деятельность (например, игра дошкольника).

Существует и система внутренних детерминант. Они имеют разные характеристики. К ним относятся фиксированные признаки — это переживания ролевой принадлежности и возрастных особенностей. А также — образы как результат познания внешних детерминант. Это прежде всего образы-копии, в которых отражается внешняя реальность.

Для системы самодетерминации (или волевого предвосхищения) имеют значение вторичные образы как результат комбинирования, систематизации первичных образов. Они определяют и опосредствуют реакции вне и внутри себя. Эти вторичные образы — ядро действий по замыслу, произвольной мотивации, утраты непосредственной контекстуальности общения.

Самодетерминация имеет собственное развитие, когда ребенок сам для себя создает стимулы-побуждения и реагирует на них. Это проявляется в действиях по замыслу.

Рассмотрим действия по замыслу, которые проявляются в рисовании.

Рисование — одно из самых любимых занятий дошкольников. Изучению рисунков посвящены работы Е. А. Панько, В. С. Мухиной и др., в которых рисунок рассматривается как результат усвоения ребенком социального опыта, средство изучения межличностных отношений, особенностей эмоциональных состояний, мышления.

Но в русле проблемы развития воли у дошкольников обратим внимание на особый рисунок, который по своему внешнему виду (по достигнутому ребенком результату) не всегда получает положительную оценку взрослого.

Анализ не только рисунка, но и процесса рисования, а также высказываний ребенка в процессе рисования и после завершения работы, равно как и применение идей Л. С. Выготского об игре, позволяет назвать эту деятельность рисованием-игрой.

В нашем исследовании мы выделили несколько видов рисунков, свидетельствующих о проявлении произвольности:

1. На рисунке изображен результат действия, представленного ребенком, а также с помощью нескольких преобразованных изображений одного и того же предмета прослеживаются особенности этого действия.

Это достигается, во-первых, с помощью послойного закрашивания. Рисунок 1 назван мальчиком “Туча”. Однако



Рис. 1

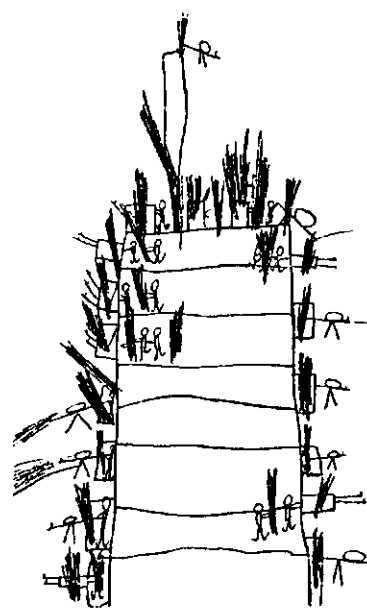


Рис. 3



ГОЛ!

Рис. 2

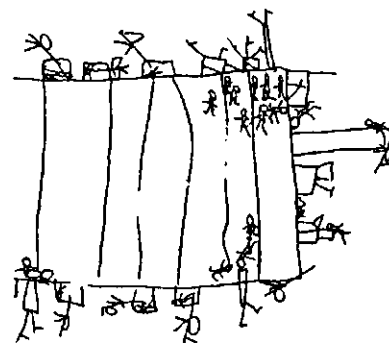


Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

сначала было нарисовано солнце, которое потом “скрылось за тучу”. “Было солнце, а потом пошел дождь”, — объяснил мальчик. Во-вторых — с помощью повторения одного и того же объекта, который последовательно обнаруживает разные его качества и состояния. Такой же мультипликационный прием изображения используется и в третьем случае, когда показана траектория движения предмета, как на рис. 2 “Гол”, где показан полет мяча в ворота.

2. Рисунок — “кинофильм”, сюжет развивается на нескольких страницах с продолжением (рис. 3). Причем процесс рисования сопровождается громкими высказываниями, пояснениями. В наиболее напряженных местах сюжета ребенок повторяет персонажей картины (рис. 4). В сюжете “Оборона крепости” мальчик рассуждал вслух: “Так, здесь они, здесь тоже поставим, чтобы никто не проник. Выход закроем”. Каждая “сцена” завершалась “взрывом”. После этого ребенок вскрикивал, падал на пол и лежал неподвижно некоторое время.

3. Рисунок — план, где стрелочками обозначена последовательность действий (рис. 5). Персонажи здесь действуют в создаваемых ребенком ситуациях. Взрослый может понять и правильно оценить такой рисунок только побеседовав с ребенком.

4. На рисунке 6 изображается ситуация — возможный прообраз сюжетно-ролевой игры, например, как на рисунке с фантастическим сюжетом на космическую тему. (“На космической станции произошел взрыв, и роботы-спасатели полетели туда”). Отметим, что персонажи обмениваются репликами:

“SOS” — раздается со станции. “Вылетаем”, — отвечают роботы. Мальчик, автор рисунка, пояснил, что было бы интересно поиграть в такую игру с другими детьми.

По нашим наблюдениям, один и тот же игровой сюжет (т. е. произвольное воспроизведение ролевых действий) может повторяться ребенком на разных уровнях абстрагирования, отходя от реальных обстоятельств. Например, игра “в войну” со сверстниками, с солдатиками, с кубиками-заместителями реальных игрушек, в процессе рисования. Для построения игрового сюжета в столь разных обстоятельствах ребенок должен познать закономерности изображаемой игровой ситуации и действовать в соответствии с ними, т. е. проявлять свободу воли.

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ

Новые условия обучения (например, в гимназиях, лицеях) предъявляют к ребенку все более высокие требования к подготовке к школе. Они проявляются и в особенностях школьного режима, и в наборе учебных предметов, и в ожидании от ребенка высоких результатов.

Практика диагностирования детей, поступающих в школу нового типа, показывает, что в основном туда стремятся принять детей, учитывая преимущественно количественные показатели их умственного развития в актуальной зоне (по терминологии Л. С. Выготского). Отсутствие качественного анализа выполнения заданий не позволяет прогнозировать индивидуальные возможности ребенка в обучении и личностном росте (определить зону ближайшего развития). Затрудняет прогнозирование и отсутствие оценок по таким важным показателям, как развитие волевой сферы и рефлексивности.

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая становится для него ведущей. Именно на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста.

Сформированность предпосылок учебной деятельности определяется соответствующим уровнем развития произвольной сферы ребенка и проявляется в умении слушать указания взрослых и руководствоваться ими в работе, ориентироваться на образец, действовать по правилам, контро-

лировать и правильно оценивать свою работу, в стремлении к достижению заданного результата.

Предложенная модель исследования развития воли позволяет дать качественную характеристику психологического возраста ребенка и определить возрастные диапазоны развития. Становление волевых действий имеет два направления. Вертикальное — это постепенный отрыв действий от материальных опор. Горизонтальное — выполнение заданий самостоятельно и в сотрудничестве со взрослым или сверстником от зоны предшествующего до зоны ближайшего развития.

Предложенная нами модель позволяет раскрыть новообразования, качественные особенности, своеобразие единства умственного и волевого развития. Это единство фиксируется как стабильное сформированное действие и в то же время как динамика перехода из одной зоны развития в другую.

Использование модели дает возможность оценить реальное состояние и возможности ребенка, выявить отклонения и индивидуальные варианты развития, диапазон психологического возраста.

В основе модели оценки готовности ребенка к обучению в школе лежат теоретические идеи Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина о происхождении высших психических функций, о развитии психики в процессе перехода внешних предметных действий во внутренний план и внутренних умственных действий во внешние (табл. 7).

Воля ребенка проявляется в действиях, имеющих возрастные и индивидуальные особенности, которые характеризуются степенью их материализованности. Направленные формирования волевого действия — уменьшение его материализованности, т. е. выполнения заданий со все меньшей опорой на предметы и схемы.

Самый высокий уровень сформированности волевого действия проявляется тогда, когда ребенок решает задачу без опоры на образец, в уме, используя обобщенный способ действия.

Характеристика материала и способ его предъявления могут определить границы развития воли и ответить на вопросы, какие препятствия ребенок преодолевает сам, в каких случаях и какая помощь ему необходима.

Таблица 7

**Схема диагностики
формирования умственных действий**
(по П. Гальперину и Н. Талызиной)

Этапы формирования умственных действий	
Способ решения задачи	Особенности умственного действия
V этап Внутренняя связь	Обобщение и оперирование понятиями в уме
IV этап Обдумывание действий в уме	Констатирующее словесное обобщение
III этап Рассказ о действии (с опорой на образец)	Констатирующее наглядное обобщение
II этап Выполнение действия сопровождается речью	Практическое обобщение
I этап а)	дается образец и способ решения задач
Ориентировочный б)	дается образец, способ действия, ребенок должен найти схему
в)	дается образец и обобщенный способ действия с ним

Границы трудности показывают пределы свободы ребенка и располагаются от зоны предшествующего до зоны ближайшего развития, проходя через зону актуального развития.

Зона актуального развития — это итог предшествующего развития, те результаты, которых ребенок достигает самостоятельно. Зона ближайшего развития — это перспектива, характеристика будущего, это те результаты, которых ребенок достигает с помощью взрослого в более сложной для его сегодняшнего опыта и возраста деятельности, в более сложных сегодняшних обстоятельствах.

Зона предшествующего развития — это результаты, которых ребенок должен был бы достигнуть сам, но которых он может достичь только с помощью взрослого. Это программа предшествующей, более легкой для его возраста деятельности, в более простых для его сегодняшнего возраста обстоятельствах. Это возможные, но не достигнутые результаты и не достигаемые в самостоятельной деятельности.

Зона предшествующего развития позволяет проследить историю жизни ребенка, предпосылки, из которых сфор-

мировалась зона актуального развития. Пробелы в психологических программах прошлого развития ребенка в его ранние годы автоматически не исчезают, не всегда компенсируются и наполняются адекватным содержанием на последующих этапах.

Зона предшествующего развития присутствует в виде проекции в зоне актуального развития и в зоне ближайшего развития в тех заданиях, которые ребенок или не выполняет, или, если и выполняет с помощью взрослого, они не становятся для него зоной самостоятельной деятельности, источником саморазвития.

Для выявления такой преемственности волевого развития задания должны быть вариативны для каждой из зон развития, для каждого вида деятельности.

Предлагаются следующие модели оценки психического развития дошкольника, поступающего в школу:

I. Непроизвольность или произвольность психических процессов (более высокий тип умственного развития предполагает переход от непроизвольной умственной активности к произвольной): 1-й уровень — преобладание непроизвольных познавательных процессов; 2-й уровень — “сосуществование” произвольных и непроизвольных познавательных процессов; 3-й уровень — преобладание произвольных познавательных процессов.

II. Сформированность внутреннего плана умственных действий:

- а) особенности ориентировочных действий (овладение действием по образцу, по аналогии; действие методом проб и ошибок; овладение обобщенным способом действий);
- б) решение задач наглядно-действенным способом;
- в) решение задач в плане громкой речи;
- г) решение задач в уме.

Более развитые в умственном отношении дети овладевают обобщенным способом решения задач в уме.

III. Сформированность рефлексии, самоанализа, особенностей протекания собственной мыслительной деятельности. Более высокий уровень умственного развития предполагает самоотчет о процессе и результатах решения задач. Ребенок может рассказать о ходе своего мышления, проанализировать ошибки, найти и исправить ошибки взрослого.

Таблица 8

**Схема комплексной
диагностики умственного развития**

Этапы формирова- ния умст- венных действий	Возраст (в годах)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V этап						память				
IV этап										
III этап						анализ				
II этап				сравнение			воображение			
I этап а)										
б)			обобщение							
в)										
Зоны умственного развития										

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ЕДИНСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ И ВОЛИ**

Интеллектуальное развитие в широком смысле понимают как совокупность познавательных функций человека: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле — как мышление.

А. В. Запорожец различает процессы функционального и собственно-возрастного развития ребенка. Процесс функционального развития состоит в обогащении содержания, т. е. в овладении ребенком навыками действий и в превращении этих действий в умственные. Однако развитие ребенка не ограничивается простым увеличением круга представлений, простым возрастанием количества знаний. Вместе с изменением содержания происходит перестройка характера познавательной деятельности, возникают ее новые формы. Появление у ребенка новых форм умственной деятельности и составляет, по мнению А. В. Запорожца, процесс возрастного, качественного развития мышления ребенка. Говоря о процессе возрастного развития, автор характеризует его как фундаментальные изменения, заключающиеся уже не в овладении отдельными действиями

IV. Характеристика психологической готовности к обучению. Учитывая выделенные показатели психического развития, которые предлагается оценить, исходя не из успешности решения тестовых задач, а из особенностей личностных новообразований, можно представить модель оценки психологической готовности к обучению в школе, в основе которой лежит различная степень умственного развития:

1. Непроизвольные познавательные процессы, действие методом проб и ошибок, решение задач наглядно-действенным способом: отсутствие самоанализа, манипулятивные действия с предметами, непосредственное общение.

2. Непроизвольные и произвольные познавательные процессы, действие по образцу, по аналогии: отсутствует или имеется частичный самоанализ, манипулятивные и игровые действия с предметами, непосредственное и осмысленное общение.

3. Произвольные и произвольные познавательные процессы, действие по образцу, по аналогии и обобщенный способ действия: частичный самоотчет, игровые действия с предметами, осознанное общение.

4. Произвольные познавательные процессы, обобщенный способ действий, решение задач в плане громкой речи: частичный самоотчет, игровые действия с предметами, символические действия с предметами-заместителями, осознанное и контекстуальное общение.

5. Произвольные познавательные процессы, обобщенный способ действий, решение задач в уме: полный самоотчет, символические действия с предметами-заместителями, контекстуальное общение.

Как видно из табл. 8, у ребенка шести лет выявлены следующие особенности (в актуальной зоне): развитие обобщения на I этапе, вариант "а", возраст три года, сравнение — II этап, возраст четыре года, анализ на III этапе, возраст шесть лет, развитие памяти — V этап, возраст шесть лет, воображение — III этап, возраст семь лет. На основании этих данных возможно составление индивидуальной коррекционной программы и прогнозирование успешности обучения, выявление ведущих познавательных процессов, тип мышления ребенка и т. д.

в их последовательном осуществлении на различных уровнях в различных планах, а в формировании самих этих уровней, например, в возникновении внутреннего плана представлений, воображаемых преобразований действительности.

В. К. Котырло пишет от том, что в психологии сложилось понимание психического процесса как системы действий. Такое понимание оказывается продуктивным для определения показателей произвольности: можно судить о ней не только по продуктивности произвольных форм сравнительно с произвольными, но и по характеру самой деятельности, осуществляемой ребенком с определенной целью, например рассмотреть, запомнить, припомнить, создать воображаемый образ и пр.

В подобной деятельности всегда осуществляются перцептивные, мнемические, имажинативные, мыслительные и другие действия. Качественная характеристика этих действий выявляет их конкретный произвольный характер.

Впервые понятие "перцептивные действия" было выдвинуто А. В. Запорожцем в 1941 году.

Общее для всех перцептивных психических процессов — постановка цели и усилия. Смысл перцептивных действий (действий восприятия) — тщательно обследовать объект — увидеть, ощупать, услышать и выделить необходимые признаки. Организация мнемических действий ведет к узнаванию, запоминанию, припоминанию. Имажинативные действия (действия воображения) создают образ по заданной теме. Мыслительные позволяют сосредоточиться на задаче, оперировать объектами в уме, во внутреннем плане.

Оценка интеллектуального развития осуществлялась нами на основе комплексного показателя, выраженного баллом (сумма баллов за каждое задание соответствующего возрастного теста). Использовались тесты Валентайна.

Рассмотрим образцы заданий тестов Валентайна и методику работы с ними.

Задание на счет

Поместите на столе четыре монеты примерно так, чтобы они образовали квадрат. Скажите: "Видишь эти монеты? Посчитай и скажи, сколько их. Если необходимо, считай пальчиком, указывая". Допускаются две попытки.

Общая эрудиция

Утро или день. Спросите: "Сейчас утро или день?" Обед может служить линией раздела. Если ребенок ответил правильно, необходимо задать ребенку этот же вопрос после того, как он выполнит все тесты этого блока. Чтобы засчитывался балл, ребенок должен оба раза ответить правильно.

Память

Повторение четырех чисел. Скажите: "Слушай и повторяй за мной". Числа должны читаться со скоростью два числа в секунду. Поднимите руку и скажите: "Не начинай, пока я не опустил руку. 8, 6, 3, 1". Если ребенок сделал ошибки, предоставьте ему еще две попытки: "2, 4, 7, 9"; "6, 1, 5, 3". Тест выполнен, если одна из трех попыток правильная.

Повторение трех чисел в обратном порядке. Скажите ребенку: "Я назову тебе несколько чисел, а ты повтори их в обратном порядке. Например, если я говорю 3, 2, 6, ты должен сказать 6, 2, 3. Будь внимателен! Слушай: "а) 3, 6, 4; б) 9, 1, 5; в) 4, 7, 2". Числа читайте спокойно, со скоростью одно число в секунду, не выделяя ни одно из них. Тест выполнен, если правильно повторена одна серия из трех.

Повторение фразы после однократного восприятия (количество слогов от 8 до 16 в зависимости от возраста).

Дополнение слов в рассказе

Текст рассказа должен быть несколько сложнее для детей, живущих в центре города, чем для детей, живущих в пригороде или сельской местности, поэтому мы и предлагаем два варианта.

Скажите: "Я собираюсь прочитать тебе рассказ. Но иногда мне нужна будет твоя помощь. Слушай: "Читайте медленно, но выразительно. Делайте паузу там, где есть пропуски, и если необходимо, добавляйте: "Как ты думаешь?". Записывайте все ответы ребенка. Для городских школ: Был очень хороший день. Небо было ... (1). Солнце ... (2). Ваня и Маша пошли погулять и купили ... (3). Им нравится рассматривать красивые вещи ... (4) магазинов. Внезапно небо потемнело. Его закрыли огромные ... (5). Маленький мальчик и девочка побежали ... (6). Но пока

они бежали, началась ... (7). Их очень напугал грохот ... (8). Они побежали в магазин и спросили, можно ли здесь укрыться, так как на улице льет дождь, а у них ... (9) и их одежда совсем ... (10).

Слова для вставки: 1 — голубое, чистое, светлое; 2 — светило, сияло, грело; 3 — конфеты, игрушки, мороженое; 4 — на витринах; 5 — облака; 6 — в дом, в подъезд, под навес, в автобус; 7 — гроза, дождь; 8 — грома; 9 — зонта, плаща, кофты; 10 — мокрая, промокла, влажная, тонкая.

Определение понятий

Дефиниция через использование. Спросите: “Что такое ложка, стул, стол, кровать, лошадь?” и т. д. Определения типа: “чтобы есть, чтобы спать” и т. п. характерны для детей 5—6 лет. Определения по классу или описанию появляются потом, но если их дает ребенок 5 лет, они засчитываются. Например, лошадь — это животное или у нее четыре ноги. Многое зависит от того, какие слова вы взяли для этого теста. Если ребенку смешно и он считает ваш вопрос глупым, скажите ему: “Представь себе, что ты разговариваешь с маленьким ребенком, который этого не знает. Как ты ему объяснишь?” Ребенок должен определить по крайней мере три предмета.

Описание картинок

Предложите ребенку доступные картинки, например изображение улицы с домами, людьми, животными и т. д. (рис. 7). Хорошо, если рисунки цветные. Покажите ребенку картинку и ска-



Рис. 7

жите: “Посмотри на картинку и Расскажи мне о ней”. В шесть лет ребенок должен не просто перечислять предметы, а описывать действия, связывая несколько объектов, объяснять, интерпретировать сюжеты. Например: “Женщина моет крыльцо. Это — лошадь, которая везет тележку. Здесь собака. Мальчик играет с ней”. Для описания одной картинке ребенок должен использовать не менее трех таких фраз.

Сравнение. Нахождение сходства и различия

Различия. Скажите: “Ты ведь знаешь, что такое молоко, правда? А ты знаешь, что такое вода? Это не одно и то же, правда? Чем они отличаются друг от друга? Скажи мне чем а) вода отличается от молока; б) человек — от собаки; в) дерево — от стекла. Тест выполнен, если одно задание из трех выполнено. Засчитывается любое названное отличие. Если ребенок только скажет: “Человек разговаривает” — этого достаточно. Начинайте с а), б), в), чередуя их последовательность так, чтобы дети не могли рассказать друг другу о заданиях.

Подобия. Спросите: “а) Чем похожи дерево и уголь? б) Чем похожи яблоко и апельсин? в) Чем похожи корабль и моторная лодка? г) Чем похожи железо и серебро?” Если необходимо, повторите вопросы. Если ребенок называет различия, скажите: “Нет, я прошу тебя сказать, чем они похожи”. Тест выполнен, если два ответа правильны.

Противоположные аналогии

Скажите, выделяя подчеркнутое слово: Брат — мальчик, а сестра — ... ; Днем светло, а ночью — ... ; Папа — мужчина, а мама — ; Улитка ходит медленно, а кролик — ; Солнце светит днем, а луна светит — Необходимо, чтобы ребенок назвал четыре правильных ответа, возможны такие варианты: большая, маленькая девочка; женщина, девушка.

Знание и установление причин и следствий

Дополнение предложений. 1) Скажите: “Сегодня я слышал, как мужчина сказал своему маленькому сыну, когда тот уходил гулять: “Идет сильный дождь, Коля, поэтому ...

(далее я не расслышал). Как ты думаешь, что он сказал дальше?" Если необходимо, повторите три раза. 2) "Маленькая девочка вбежала в дом и сказала маме: "Мои руки грязные, потому что ... Что она сказала дальше?" 3) "Мальчик, который пил чай, сказал своей маме: "Мама, чай слишком горячий, поэтому ... Как ты думаешь, что он сказал дальше?" Ставьте 1 балл, если ребенок понимает значение "поэтому" и "потому что". Не обращайте внимания на грамматические ошибки. За два правильных ответа ребенок получает 1 балл.

Объяснение, доказательство

Скажите ребенку: "Вот небольшая загадка. А в конце легкий вопрос. Прочитай ее громко, вслух. Потом прочитай еще раз и постарайся обдумать ответ, а потом скажи его мне. Не спеши, у тебя есть время". Если необходимо, прочитайте вместе с ребенком или прочитайте ему. Можно читать несколько раз. "Сегодня, наверное, будет дождь, но я остаюсь дома. Нужен мне сегодня зонт?" Когда ребенок ответит, независимо от того, правильно или нет, спросите: "Откуда ты это знаешь, объясни почему?" Объяснение должно быть доступным для того, чтобы вы поняли, что его ответ не просто догадка. Если ответ был неверным, попытка объяснить его может натолкнуть ребенка на понимание того, что он ошибся. В таком случае можно сказать: "Попробуй еще раз".

Логическое рассуждение

Объяснение:

а) "Толя сказал своим сестрам: "Некоторые из моих цветов — одуванчики". Его сестры знали, что все одуванчики желтые. Маша сказала: "Все твои цветы должны быть желтыми". Галя сказала: "Некоторые из твоих цветов желтые". И Света сказала: "Среди твоих цветов нет желтых". Кто из девочек прав?

б) "Ваня больше Толи. Толя больше Бори. Кто из них самый большой?" (Прочитай три раза).

в) "Женя толще Анны. Катя толще Жени. Кто из них самый толстый?" (Прочитай три раза).

г) "Толя бежит быстрее Пети. Вася бежит медленнее Пети. Кто бежит медленнее всех, Петя, Вася или Толя?" (Прочитай три раза). За три правильных ответа — 1 балл.

Логические связи

Скажите: "Я хочу задать тебе простой вопрос. Не спеши, я повторю его несколько раз:

У мамы и папы было трое детей: Маша, Катя и Света. Сколько сестер было у Маши? (Прочитайте ребенку медленно три раза.)

У других мамы и папы тоже было трое детей: Ваня, Лена, Оля. Сколько сестер было у Лены? (Прочитайте три раза.)

Сколько сестер было у Вани? Помнишь, там было трое детей: Ваня, Лена, Оля. (Прочитайте три раза.)

За три правильных ответа — 1 балл.

Восприятие и сравнение картинок

Смешные животные. Этих смешных животных зовут мурзики и фурзики (рис. 8). Скажите, показывая: "Этих смешных животных зовут Мурзики, а этих — Фурзики. Посмотри внимательно и скажи — какая между ними разница, чем они отличаются друг от друга". После паузы спросите: "Ты знаешь, что означает разница?" Если ребенок не знает — объясните: "Хорошо, скажи мне, что есть у Фурзика такого, чего нет у Мурзика?" Когда ребенок назвал одно различие, спросите: "А еще? Можешь ты найти еще?".

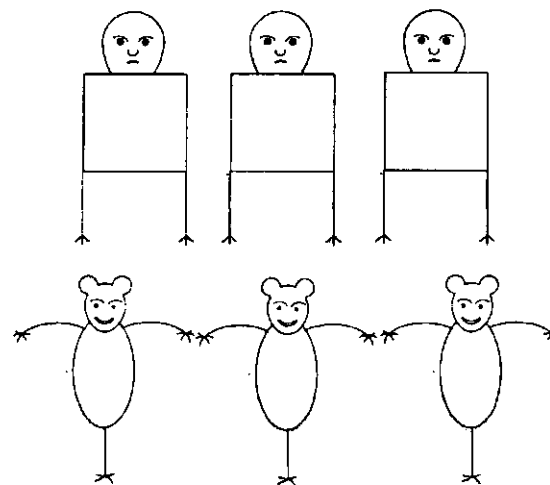


Рис. 8

После выполнения вышеописанного теста ребенку говорят: "Все мурзики имеют одну ногу и у них нет носов. Посмотри на эту картинку. Это Мурзик?" Позвольте ребенку посмотреть еще раз на картинку. Если он ответит: "Нет", спросите: "Почему?" Теперь скажите: "У Фурзика нет ни рук, ни ушей. Посмотри, это — Фурзик?" Если ответ: "Нет", спросите: "Почему?"

Пропущенные черты. Начните с лица, не с фигуры (рис. 9). Скажите: "Посмотри на это лицо, чего не хватает?" и т. д. Тест выполнен, если три ответа правильные.

Сравнение лиц. Покажите ребенку первую пару лиц, закрыв остальные (рис. 10). "Скажи, какое из этих лиц красивее?" Нельзя показывать самому. Если необходимо, повторяйте вопрос для каждой пары. Все три лица должны быть выбраны правильно с первой попытки.

Всего нами было обследовано 870 детей. Кроме этого, определялся коэффициент интеллектуальности как соответствие умственного возраста фактическому (паспортному) возрасту ребенка. Невыполнение ребенком определенных тестовых заданий давало возможность выявить имеющиеся у него трудности в решении задач определенного типа, проявления воли в предметной деятельности и в общении.

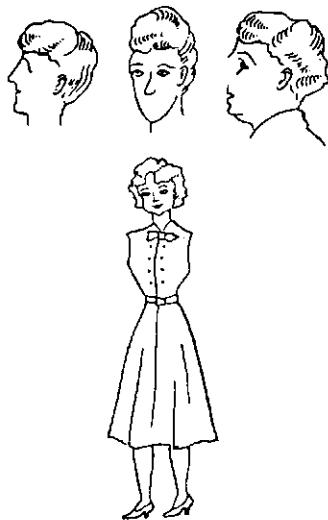


Рис. 9

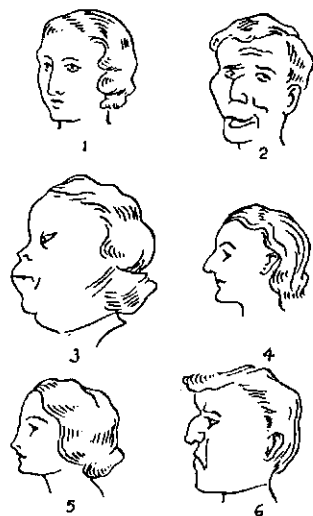


Рис. 10

В среднем коэффициент интеллектуальности соответствует возрастной норме, но обнаружена следующая динамика результатов:

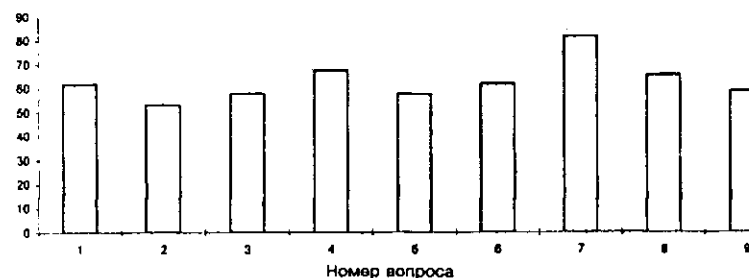
а) изменение коэффициента с возрастом;

б) изменение коэффициента у повторно тестируемых детей, которые стали на год старше. В 1994 г. коэффициент интеллектуальности детей четырех лет был 150, пяти лет — 126, шести лет — 106; в 1997 г. соответственно 160, 135, 118, 102 (у детей семи лет). В 1998 г. у детей шести лет — 119, семи лет — 80, восьми лет — 80. Во всех случаях имеет место снижение результатов.

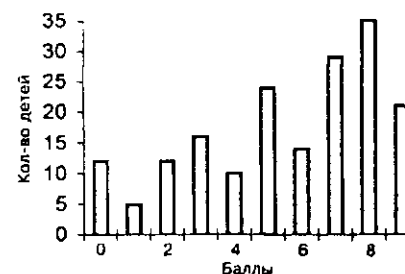
В 1994 г. коэффициент интеллектуальности детей четырех лет был 150, у этих же детей пяти лет в 1997 г. — 135, в 1998 г. — 119, соответственно пяти лет в 1994 г. — 126, шести лет в 1997 г. — 118, семи лет в 1998 г. — 80. Прослеживается та же динамика снижения результатов с возрастом (табл. 9).

Таблица 9

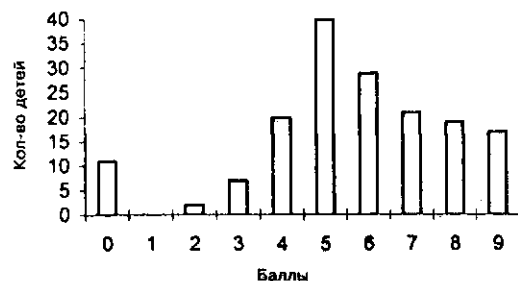
Процент правильных ответов



Тест Валентайна (9 вопросов, девочки)



Тест Валентайна (9 вопросов, мальчики)



Дети четырех лет наиболее успешно справляются с заданиями на понимание вопросов, пересчет предметов (в пределах 4), запоминают и повторяют после однократного предъявления на слух предложения из 8 слогов. Половина детей не справляется с заданием “Подбор геометрических фигур”, “Характеристика исполнителя действия”. Допускают ошибки в сравнении длины линии и сравнении лиц (ошибки при восприятии).

Дети пяти лет наиболее успешно справляются с заданием “Тройной приказ”, запоминают и повторяют после однократного предъявления предложения из 12 слогов, дают дифференциацию предметов через использование, ориентируются во времени суток (“Утро или вечер?”). Половина детей не справляется с заданием на запоминание чисел (4 числа), рисование человека, дополнение слов в предложении по смыслу.

Дети шести лет успешно справляются с заданиями “Противоположные аналогии”, на нахождение сходства и различия при наглядном восприятии (“Смешные животные” — узнавание при восприятии и по описанию, сравнение), составление геометрических фигур (прямоугольник и треугольники), дополнение слов в предложении по смыслу. Половина детей не справляется с заданием с запоминанием (5 чисел после однократного предъявления на слух, на нахождение сходства и различия без описания (“Смешные животные”), словесное описание картинки связными предложениями, повторение предложений из 16 слогов после однократного предъявления на слух.

Дети семи лет справляются с заданиями на нахождение пропущенных деталей на картинках (“Лица”), на установление противоположных аналогий. Половина детей не справляется с заданиями на запоминание чисел в обратном порядке, доказательство и объяснение (логические рассуждения), словесное нахождение сходства (без опоры на картинку), счет с учетом целого количества предметов и половинок (счет целых кружочков и половинок).

У детей четырех лет в наибольшей степени страдают такие мыслительные операции, как сравнение абстрактных геометрических фигур (при их непосредственном восприятии), доказательство на основе сравнения (при восприятии при изображении лиц), объяснение и доказательство на основе общих знаний.

У детей пяти лет в наибольшей степени пострадали такие мыслительные операции, как дефиниция через анализ и синтез при изображении (рисовании) человека.

У детей шести лет выявлены трудности в запоминании словесного материала после однократного предъявления (объем и точность), в развитии связной речи (при описании воспринимаемой картинки), в запоминании абстрактного материала (чисел) после однократного предъявления на слух, сравнении (выделение всех признаков сходства и различия) при восприятии картинок, в логических рассуждениях (дополнение слов по смыслу предложения).

У семилетних детей выявлены трудности в логических рассуждениях при пересчете наглядно воспринимаемого материала в словесном нахождении сходства предметов без опоры на наглядный материал, в логических рассуждениях и объяснениях (при восприятии логических задач на слух, что требует концентрации внимания и смыслового запоминания), точности запоминания и оперировании в уме абстрактным материалом (запоминание чисел после однократного восприятия на слух и воспроизведение их в обратном порядке), в объяснении и в доказательстве на основе общих знаний с выбором правильной языковой конструкции.

Сравнение экспериментальных результатов последних лет показало повторяемость на уровне 95 %. Повторно обнаружено, что нет прямой зависимости между результата-

ми детей и социальным происхождением (дети рабочих и служащих) и полом ребенка (мальчик и девочка). Не проявилась положительная возрастная динамика развития умственной деятельности: результаты детей более старших не выше, чем у более младших (табл. 10).

Таблица 10

Тест Валентайна

Выбор	Средний балл	Кол-во тестируемых	Средний балл по отдельным позициям										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6	7,18	73	0	0	0	3	5	7	1	25	19	12	11
7	5,51	115	0	2	3	6	11	29	22	16	12	0	0
8	6,59	17	0	0	0	6	0	6	29	35	24	0	0
Мозырь	6,45	105	0	1	2	4	7	15	22	21	15	8	6
Могилев	6,32	31	0	0	0	6	0	26	19	19	29	0	0
Минск	5,92	79	0	1	1	6	13	19	18	21	17	1	3
Р	5,62	37	0	0	0	11	5	32	30	11	8	0	3
С	6,20	61	0	2	0	3	13	16	15	26	21	2	2
М	6,10	91	0	0	3	4	11	20	21	18	18	2	4
Д	6,35	108	0	2	0	6	5	18	19	23	18	6	4

В колонке "Выбор" следующие обозначения: цифры — возраст тестируемых, М — мальчики, Д — девочки, Р — из семей рабочих, С — из семей служащих.

Несмотря на теоретическую и практическую важность решения сформулированных Л. С. Выготским проблем, в современных исследованиях преобладает такой подход, при котором разрабатываются и используются различные методики для изучения каждого из психических процессов в отдельности.

Для выявления особенностей проявления единства воли и мышления нами была разработана методика "Выкладывание узора по образцу". Задача, предлагавшаяся детям, при внешней привлекательности и простоте имела единственное решение. Оно состояло в том, что ребенок должен был самостоятельно открыть принцип составления, способ выкладывания узора-образца и выложить точно такой же.

Принципом составления узора было наложение одной геометрической фигуры на другую ("слоеный пирог").

Ребенок должен был выложить узор по предложенному образцу из набора строго определенного, необходимого количества различных фигур разного цвета и размера. Геометрические фигуры были подобраны так, что среди них было много схожих между собой по цвету и форме. Однако в общей картине узора каждая фигура занимала строго определенное место. Если ребенок допускал ошибку и выбирал для узора сходную фигуру вместо необходимой, то выложить узор полностью было уже невозможно.

Таким образом, построение узора осуществлялось на основе принципа наложения фигур друг на друга. Внешний вид узора не совпадал с теми геометрическими фигурами, из которых он состоял. Трогать же образец во время выполнения задания не разрешалось. Можно было только смотреть. Образец узора представлен на обложке данного пособия.

Рассмотрим два основных элемента узора: треугольники и квадраты и их сочетания. Например, одинаковый вид имели два следующих фрагмента узора. В первом случае на квадрат желтого цвета был положен треугольник красного цвета. Во втором случае — на квадрат красного цвета был положен треугольник желтого цвета. Если ребенок ошибочно брал два треугольника (желтый и красный) и прикладывал их друг к другу, то следующую фигуру он уже не мог выложить, так как у него оставалось два квадрата.

Чтобы выложить предложенный узор, ребенок должен был действовать вопреки навязываемому зрительному образу восприятия, проявить аналитико-синтетические умения постижения сущности задачи, произвольно управлять своей деятельностью. Кроме того, ребенок должен был проявить усилие, исправляя ошибки, предпринимая все новые и новые попытки достичь цели, несмотря на неудачи.

Каждый ребенок (а всего в эксперименте участвовал 181 человек) получал следующую инструкцию: "Посмотри, пожалуйста, какой красивый узор. Ты можешь сделать такой же. Вот здесь, в пакете, который я тебе дам, есть все необходимые фигурки, чтобы выложить узор. Достань их, пожалуйста, внимательно рассмотри. Образец будет перед тобой, его нельзя трогать руками или переворачи-

вать. А вот на этом листике попробуй выложить точно такой же узор”.

Из всех детей, участвующих в эксперименте, половина справилась с выполнением задания. По времени выполнения задания (а в эксперименте оно не ограничивалось, ребенок сам говорил: “Я все сделал” или “Я больше не буду делать”) всех испытуемых можно разделить на три группы.

К первой группе относилось 36 % дошкольников, которые участвовали в выполнении задания до 15 минут. Ко второй группе — 26 % детей, выполнявших задание в течение 16—30 минут. К третьей группе — 38 % детей, выполнявших задание в течение 31—45 минут.

Полностью справилось с заданием 26 % дошкольников из первой группы и 14 % из третьей. По уровню трудности предложенное задание находилось для части детей в зоне актуального развития их мышления и воли, а для других детей, решающих задачу совместно со взрослыми, в сотрудничестве с ним — в зоне ближайшего развития.

Дети первой группы, справившиеся с заданием, проявили высокий уровень аналитико-синтетических умений, умение находить части предмета по свойствам целого, составлять целое из частей, самостоятельно исправлять ошибки, самостоятельно контролировать свои действия, быстро получать верный результат. В то же время дошкольники этой же группы не справились с решением задачи не только потому, что не умели проанализировать ее условие, но и не проявили волевых усилий. Эти дети, совершив две-три неудачные попытки, прекращали выполнение.

Дети второй группы, не обладая достаточной самостоятельностью, искали контакт со взрослыми для подтверждения правильности своих действий (“Посмотрите, я так делаю?”), для получения дальнейшего направления своим действиям (“А что дальше делать?”), задавали вопросы экспериментатору, обращались к нему за помощью (“А вы вот здесь сложите мне”), отвлекались, находили и исправляли допущенные ошибки, когда работа заходила в тупик, с помощью экспериментатора. Безошибочно и до конца справиться с заданием дети этой группы не смогли, после ряда неудачных попыток они говорили, что “все уже сделано”.

Детей второй группы взрослый мог активизировать, облегчая мыслительный процесс (например, подсказывая способ решения какого-то фрагмента задачи). Тогда после успеха ребенок мог достаточно долго (до 30 минут) совершать волевые усилия в самостоятельных попытках решить следующий фрагмент. Взрослый помогал ребенку, стимулируя волевые усилия (“Подумай еще, постарайся. Сейчас неплохо, действуй так же, еще раз попробуй”).

Дети второй группы проявляли несамокритичность как форму волевой недостаточности, утверждая в случае неуспеха, что они “все делали правильно, а им дали неправильные фигуры, поэтому узор не складывается”.

Таким образом, мы можем проследить следующие связи воли и мышления: недостаточность развития мыслительных умений может привести к волевой недостаточности; влияние взрослого на протекание одного из процессов активизирует и другой процесс.

Близки к показателям второй группы особенности выполнения задания теми дошкольниками третьей группы, которые с ним не справились. Только дети третьей группы действовали более длительное время. Дети, полностью выполнившие задания, достигли положительного результата не за счет скорости мыслительных операций, а за счет умения совершать волевые усилия в течение длительного времени, несмотря на трудности и неудачи. Это свидетельствует о том, что достаточно высокое развитие одного психического процесса может компенсировать меньшее развитие другого.

75 % всех детей, участвовавших в эксперименте, в процессе выполнения задания разговаривали вслух, сами с собой, размышляя над выбором фигуры, рассматривая узор, отмечали его особенности, облегченно вздыхали, когда подбирали нужную фигуру, сопровождали высказываниями каждое свое действие. Только 25 % испытуемых действовали молча. Наличие внешней речи, обращенной к самому себе в процессе решения задачи, свидетельствует о недостаточной сформированности внутреннего плана активности, а также — о затруднениях в мышлении.

Умение действовать во внутреннем плане — это способность действовать, оперировать с заместителями конкретных предметов (со схемами, символами, образами),

совершать с ними не внешние развернутые действия, а преобразования “в уме”. Наличие внутреннего плана действия связано не только с формированием интеллектуальной сферы, но и с развитием произвольности.

Умение действовать во внутреннем плане оказалось несформированным у детей всех трех групп, не справившихся с заданием, хотя определенные предпосылки для развития воли и мышления у этих дошкольников имеются (например, они могут самостоятельно находить и исправлять ошибки). Но в целом дети, не умеющие самостоятельно находить нужный способ в достижении цели, были больше склонны к проявлению негативизма, несамостоятельности (настаивали на правильности своих действий, когда задача “не решалась”), чем дети, обладающие достаточным уровнем развития мышления, запасом знаний для обоснования своих действий, умением самому оценивать их как правильные или неправильные. Одним словом, недостаточное развитие мышления приводило к проявлению различных форм волевой недостаточности в поведении детей в процессе их взаимодействия со взрослыми, помогающими им решать задачу.

Таким образом, существует прямая зависимость между мышлением и волей, проявляемых в интеллектуальной деятельности. Поэтому воспитание волевых качеств необходимо сопровождать воспитанием мышления и наоборот (например, при успешном решении задач необходимо постоянно их усложнять, побуждая ребенка совершать волевые усилия).

ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ РЕПРОДУКТИВНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воля ребенка проявляется в двух ипостасях: в процессе точной репродукции, выполнения действия по инструкции, точного соблюдения норм и правил, а также в процессе создания новой реальности по собственному замыслу, создания собственных норм и правил, ориентации на контекст, скрытый смысл, на необычное использование привычных предметов и идей.

В первом случае воля ребенка проявляется в творческой деятельности как вариант проявления конвергентности

(последовательности, логичности, однонаправленности познавательных процессов) и во втором случае — дивергентности (альтернативности, не формального, а логического построения). В последнем случае оценивается выдвижение идей, выход за пределы заданных стимулов и ситуаций, понимание скрытых смыслов.

Для выявления соотношений проявления воли в репродуктивной и творческой познавательной деятельности была использована методика “Круги”, модифицированная нами. С ее помощью изучают воображение дошкольников. Особенности воображения связаны с особенностями целеобразования: характером содержания и способом выдвижения целей. При этом мы руководствовались моделью предсказания и развития креативности П. Торренса. Он предложил модель из трех частично пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям, творческим умениям и творческой мотивации. Высокий уровень творческих достижений может ожидаться только при совпадении этих трех факторов.

Наличие этих факторов предполагает проявление воли. Творческая мотивация — это создание дополнительной, произвольной мотивации (по Иванникову). Творческие способности предполагают интеллектуальное развитие ребенка выше среднего уровня, т. е. овладение ребенком своими познавательными процессами. Творческие умения — это проявление единства воли и мышления, овладение способами решения задач.

Показатели креативности при этом совпадают с показателями проявлений воли. К ним относятся: показатель беглости (скорости, продуктивности), который отражает способность к порождению большого числа идей и измеряется числом результатов, соответствующих требованиям задания.

Гибкость — одна из динамических характеристик воли. Она связана со способностью человека корректировать способы достижения цели и саму цель. Гибкость также проявляется как разные уровни развития воли.

Оригинальность — это содержательная характеристика цели волевого действия и плана и способа ее достижения.

Оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или

твердо установленных. Те, кто получают высокие баллы по оригинальности, обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью (по волевой терминологии — инициативностью и самостоятельностью), но это не означает импульсивности.

Показатель разработанности, детализации идей характеризует тех, кто способен к изобретательской и конструктивной деятельности. Поскольку выполнение задания ограничено во времени, человек, который детально разрабатывает каждую идею, очевидно жертвует их количеством. Различие между двумя аспектами творчества может быть представлено, с одной стороны, как творчество в области создания новых идей, с другой стороны, как творчество в их разработке — создание новых производств и видов деятельности. Так изобретатели (Томас Эдисон, Никола Тесла) предлагают оригинальный способ решения технической или другой проблемы, а предприниматели (Генри Форд, Ли Якокка) реально воплощают его и находят рыночное применение. Члены экипажа гоночной машины также распределяют между собой задачи: штурман намечает способ прохождения трассы, т. е. решает проблему теоретически, а пилот преодолевает препятствия на практике.

Методика “Круги” направлена на изучение творческого произвольного воображения. Это невербальный тест открытого типа, т. е. измеряет те компоненты умственных способностей, которые проявляются, когда возможны различные варианты решения одной задачи и, следовательно, возможно проявление творчества. При этом оцениваются продуктивность, оригинальность, способы решения.

Рисунки по содержанию подразделяются на конкретные (этот стол), (изображение реальных или фактических предметов), обобщающие (стол, вообще), абстрактные (идеи добра, зла, печали и др.).

По образу рисунки делятся на фантастические, реалистические и субъективные. Например, солнце в образе человека — это фантастический, солнце само по себе — реалистический, мое отношение к солнцу (как у импрессионистов — зеленое и др.) — субъективное.

Рисунки по способу изображения подразделяются на конструктивные (синтетические) — объединения нескольких кругов в один сюжет; аналитические (использование

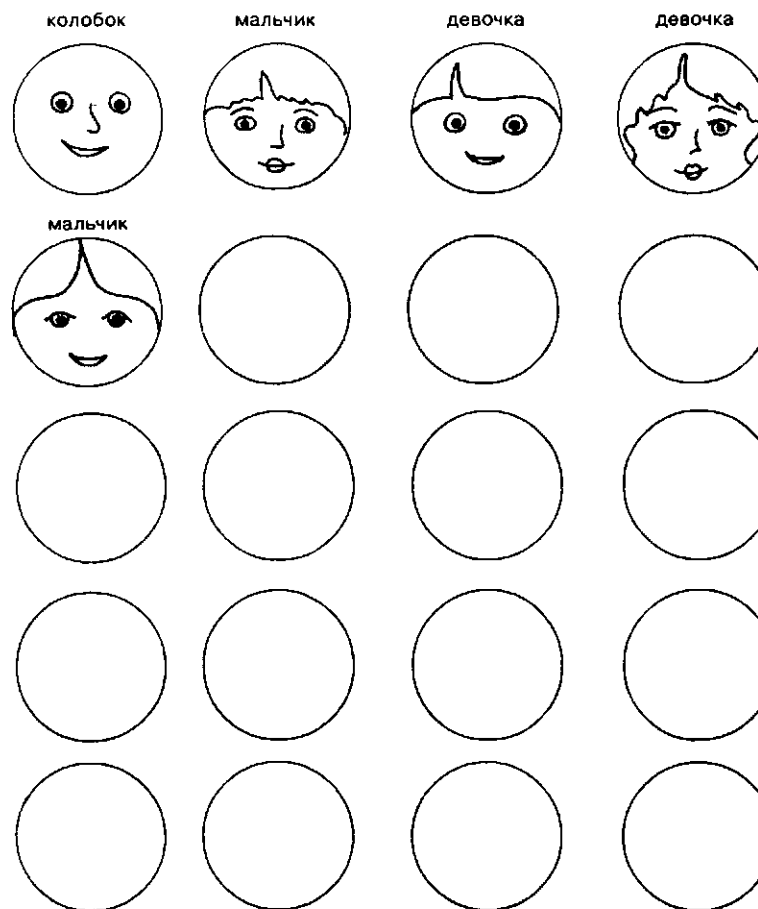


Рис. 11

одного круга); повторяющие один и тот же способ решения; имеющие нестандартную композицию (вид сверху, снизу и др., показывающие несколько (указать сколько) способов решения).

По тематике рисунки делятся на изображения человека, животных, растений (т. е. природу); техники; символов (планы, карты); быта и т. п.

Проведем тесты с детьми пяти-шести лет.

Вариант А: дети рисуют простыми карандашами.

Вариант Б: дети выбирают любые из 8 цветных карандашей, соответствующих по цвету тесту Люшера.

Экспериментальный материал: бланк с 20 кругами, часы (рис. 11). Время работы — минута. Тестируются дети индивидуально. Через каждые 60 секунд экспериментатор отмечает на рисунке ребенка черту. Фиксируются высказывания и комментарии ребенка. После окончания рисования каждый ребенок называет свой рисунок, взрослый подписывает. Необходимо отметить, используется ли в рисунке круг как часть другого целого (например, уха, глаза) или как главная фигура (например, лицо).

Инструкция ребенку: “Сейчас ты будешь рисовать. На листочке нарисованы круги. Ты нарисуешь как можно больше (много-много) предметов, любых, каких захочешь, но так, чтобы использовать и эти круги. Можешь дорисовать картинку к каждому кругу, использовать несколько кругов. Постарайся придумать что-нибудь интересное. Понятно?” Если ребенок отвечает “да” — проверить, как он понял. Если не понял — объяснить еще раз. Но без подказок и наводящих вопросов.

Результаты анализа заносятся в таблицу 11. Общее количество рисунков — показатель беглости или продуктивности. Показатель гибкости определяется вычислением повторяющихся рисунков из их общего количества. Оригинальность определяется неповторимостью рисунка, его редкой встречаемостью. При оценке разработанности баллы даются за каждую значимую деталь, дополняющую исходную фигуру.

Таблица 11

**Параметры оценки
развития произвольного воображения**

ФИО
возраст
место проживания
кол-во рисунков
ТЕМА
1. Человек
2. Природа
3. Техника

4. Символы
5. Быт
6. Другое (указать что)
СОДЕРЖАНИЕ
7. Конкретное
8. Обобщающее
9. Абстрактное
10. Другое (указать что)
СПОСОБЫ
11. Конструктивные
12. Аналитические
13. Один способ
14. Несколько способов (указать какие)
15. Нестандартная комбинация
ОБРАЗЫ
16. Фантастические
17. Реалистические
18. Субъективные
19. Другие (указать какие)
ПРИМЕЧАНИЕ

Таблица 12

Тест “Воображение”

Номер темы	Речица	Минск	Брагин	Могилев	Средний балл
1	6,00	12,39	11,40	4,12	8,66
2	0,18	0,32	0,30	0,90	0,68
3	3,00	3,13	4,80	1,90	2,10
4	0,20	2,15	0,20	0,00	0,10
5	0,20	3,36	0,00	0,70	1,57
6	0,13	2,18	4,40	2,60	1,10
7	1,14	0,00	0,00	0,30	0,46
8	5,00	2,26	8,50	0,10	3,22
9	0,20	7,10	0,00	4,90	3,67
10	0,00	3,14	0,10	0,00	1,27
11	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00
12	0,20	0,24	0,00	0,30	0,10
13	3,17	10,27	0,00	4,80	5,90
14	4,13	3,15	0,00	1,00	2,62
15	0,20	1,17	0,00	0,11	0,71
16	0,00	0,20	0,00	0,00	0,01
17	0,60	0,80	1,90	0,20	0,37
18	3,10	9,27	2,10	4,20	3,57
19	2,90	3,11	0,00	0,00	1,90
Кол-во детей	29	41	12	29	111

Особенности развития воображения дошкольников оцениваются по следующим параметрам: количество рисунков, сделанных ребенком, разнообразие тем и содержания, особенности образов и способов их создания. Косвенным показателем является понимание ребенком инструкции.

В результате эксперимента были выявлены общие для всех дошкольников особенности воображения: преобладает изображение человека и техники абстрактного и обобщающего содержания, используются субъективные образы, аналитический способ изображения (табл. 12).

Что касается способов создания образов — независимо от места жительства — использовался один аналитический способ и слабые комбинаторные умения.

Особенности произвольного восприятия изучались нами в репродуктивной деятельности.

В процессе восприятия большое значение имеет контур как элемент, несущий важную информацию. В сущности, создание художественного произведения, композиции (живописной, графической) есть организация, компоновка на картинной плоскости пространства и времени путем определяющих и строящих композицию линий, и прежде всего линий контура, т. е. границ между двумя разными по цвету или освещенности участками картины.

На важную роль контура для узнавания объектов, для познания строения, формы, пространственного положения, т. е. для познания сущности предметов действительности, указывал И. М. Сеченов:

“...Контур предмета, как линия его раздела от окружающей среды, принадлежит к самым резким чертам всякого видимого образа. С другой стороны, глаза при рассмотрении не предмет всегда бегают от одной характерной точки к другой, следовательно, пробегают, между прочим, и по его контуру. Поэтому во всех случаях, когда плоскостная форма предмета отличается определенностью, след в сфере мышечного чувства, составляемый передвижениями глазных осей по контуру, будет тоже определенным...”.

Зрительно-двигательная функциональная система восприятия проявляется в одновременном восприятии объекта изображения как посредством зрения, так и движения руки.

Нами была разработана методика изучения произвольного восприятия детьми дошкольного возраста.

Рассмотрим несколько тестов на восприятие.

Процедура

Ребенку предлагаются картинка с изображением различных предметов и карточка с изображением линии-эталона (рис. 12, 13, а, б). Он должен посмотреть на картинку, посмотреть на рисунки на карточке, взять карандаш и обвести такую же линию, если найдет ее на каком-нибудь рисунке. После этого он должен сказать, правильно ли выполнил задание и как он это определил.

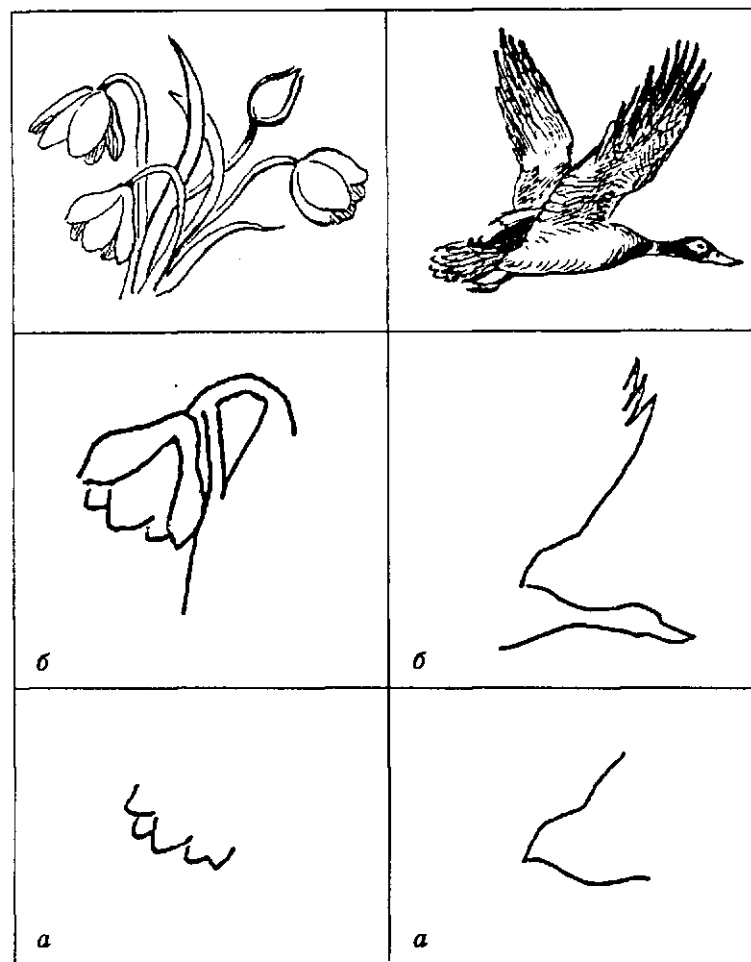


Рис. 12

Рис. 13

Параметры оценки:**Способ решения**

1. Метод проб и ошибок
2. Сравнивает пальцем
3. Сравнивает глазами.

Что определяет?

4. Целый силуэт
5. Фрагмент
6. Сам находит ошибки (сколько в %?)
7. Задание выполнено

Таблица 13

Тест “Произвольное восприятие”

Способы решения	Речица	Минск	Мозырь	М. Боровка	Средний балл
1	0,00	2,25	0,10	1,30	1,25
2	0,00	1,28	0,00	1,60	0,75
3	5,00	0,13	0,40	3,30	2,31
4	2,11	0,24	1,30	2,30	1,41
5	0,10	1,15	0,10	1,50	0,81
6	0,00	0,00	0,10	0,20	0,00
7	0,00	0,80	0,10	3,30	0,36
Кол-во детей	32	34	6	7	85

Общая оценка восприятия дошкольников осуществляется на основе сформированности у них обследующих перцептивных действий (табл. 13).

Характеристика способа выполнения представляется следующей: дети решали перцептивную задачу или методом проб и ошибок, или сравнивали предложенный рисунок и линию глазами. Но сравнение глазами не было в полном смысле перцептивным действием, при котором взгляд движется по контуру рисунка, по линии, а затем проводится сопоставление двигательных ощущений. При сформированном перцептивном действии дети дошкольного возраста проводят обследование рукой (палец движется по контуру), затем сопоставляются двигательные ощущения.

**ПРОИЗВОЛЬНЫЙ САМОКОНТРОЛЬ СЕНСОМОТОРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ
ГРАФОМОТОРНЫХ ЗАДАЧ**

Сенсомоторика представляет собой взаимодействие сенсорных и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности. Координация сенсорных и моторных компонентов двигательного акта, с одной стороны, придает ему целесообразно приспособительный характер, с другой — является важнейшим условием функционирования сенсорных систем и, в конечном счете, формирования адекватного образа.

Поскольку деятельность вариативна, постольку любой вид деятельности включает в себя постоянные элементы. Поэтому на занятиях физкультурой ребенок мотивирует деятельность, выделяет цель, получает определенные результаты действия. Волевое действие представлено на занятиях физкультурой во всей полноте своих структурных элементов: формулируется цель (например, метнуть мячик точно в мишень), мотив (развивать ловкость или мотив соревнования и др.), осуществляется планирование (до начала действия ребенок рассказывает о том, какие движения и в какой последовательности надо совершить — прицелиться, замахнуться и т. д.), исполнение (где поощряется старание ребенка), оценка (базируется на только что полученном результате — попал в мишень или не попал, что надо сделать, чтобы в следующий раз попасть точнее). Такой анализ действий дошкольника помогает развить его волю.

Развитию воли способствует также и то, что в физических упражнениях очевиднее представляется связь результата и стараний ребенка (совершенных волевых усилий), когда он осознает степень напряженности мышечных усилий и успех или неуспех действия. Специфика физических упражнений состоит в постоянном (при правильной методике занятий — дозированном) совершении усилий при преодолении препятствий (например, собственного страха — боязнь высоты, падений, прыжков).

А. В. Запорожец пишет, что движение осуществляется во внешнем геометрическом пространстве, но оно вместе с тем имеет и собственное пространство. Н. А. Берштейн на основании обобщения всей совокупности свойств мото-

рики в ее взаимоотношениях с внешним пространством ввел понятие “моторное поле”. Отсутствие идентичных линий в моторном поле, неповторимость движений наводят на мысль о том, что живое движение не усваивается, а каждый раз строится заново. Моторное поле строится посредством поисковых, пробующих движений, зондирующих пространство во всех направлениях, в результате которых возникает образ или представление и о построенном моторном поле и о собственных (перцептивных, ориентированных, поисковых, исполнительных) и контролируемых, коррекционных движениях в этом поле.

Ребенок сознательно включает образы ситуации и движения в двигательный акт и тем самым действует произвольно, так как в образе одновременно представлены пространство, время, движение, цвет, форма, фактура и т. д.

Но здесь существует противоречие между стремлением малыша к двигательной активности и отсутствием у него ловкости, достаточной координации движений, быстрой реакции.

На специально организованных занятиях создаются возможности для преодоления этого противоречия и для того, чтобы научить ребенка совершать усилия, способствующие приобретению определенных двигательных умений и навыков.

Развитие произвольных движений происходит в процессе подражания. В подражании выделяют две фазы. На первой фазе осуществляется предварительная ориентировка: ребенок наблюдает за действиями другого ребенка или взрослого, в результате наблюдения у ребенка формируется образ необходимых действий. На второй фазе ребенок совершает показанное ему движение и доводит его до известной степени совершенства, сравнивая совершаемые движения с предложенным ему образцом.

В. К. Котырло изучала формирование сенсомоторного образа движения у дошкольников на музыкальных занятиях и эффективность его влияния на успешность осуществления произвольных движений.

В процессе подражания на музыкальных занятиях у детей складывался образ определенного комплекса движений, который в меру своего становления приобретал регуляторную роль в произвольном поведении ребенка.

В дошкольном возрасте преодолевается разобщенность сенсорного и моторного компонентов образа. Двигательные реакции детей все более соотносятся с образцом не только по характеру движений, но и по времени, связаны с упрощением речевых форм регуляции поведения и механизма подражания.

Развитие произвольной регуляции поведения связано с совершенствованием подражания, означающим и присвоение имитационных схем, понижение подражания элементами самостоятельности.

Ребенок, имеющий достаточный зрительный, слуховой, двигательный опыт, способен выполнять движения по словесной инструкции без показа движений воспитателем.

Для изучения произвольности в решении сенсомоторных задач нами использовалась графомоторная методика “Лабиринт”. Испытуемыми были дети от четырех до восьми лет.

Ребенку предъявлялась картинка лабиринта (для каждого возраста своя картинка) и давалась инструкция: “Жили-были две мышки. Они часто играли вместе. Однажды одна из них нашла дырку в стене. Она зашла туда (показываете на стрелку — это вход в лабиринт) и обнаружила дорожку, которая привела ее к сыру (покажите сыр на выходе из лабиринта). Вторая мышь тоже голодная и хочет сыра. Покажи, как ей надо пройти, чтобы добраться до сыра. Мышка не должна пересекать линии (стенки и заборчики), идти по середине дорожки, попадать в тупики (это такое место, откуда нет пути дальше, и она погибнет, если не сможет выбраться). Возьми карандаш и нарисуй, как пойдет мышка, только не отрывай карандаш от бумаги”. Лабиринт должен быть пройден без единой ошибки.

Для того чтобы успешно пройти лабиринт, ребенок должен осуществить действие по словесной инструкции, предварительно (без указания взрослого проследить глазами путь движений, глаз как бы ведет за собой руку), сформировать образ (“зрительную картинку”) и, руководствуясь образом, осуществить движение рукой.

Использование графического теста “Лабиринт” выявило два направления развития познавательной деятельности детей (вербальная познавательная деятельность и сенсомоторная познавательная деятельность). Полученные данные

говорят о том, что у детей недостаточно развиты механизмы произвольного самоконтроля сенсомоторной деятельности, недостаточно активны перцептивные действия. Необходимо специальное формирование связи между зрительным и двигательным анализатором.

По качеству выполнения задания результаты можно разделить на три группы: низкие, ниже среднего, средние. Нами было обследовано 809 человек.

К первой группе относятся дети, имеющие низкие результаты. Для них характерно то, что двигательные задачи решаются в самой исполнительской деятельности, а ориентировочные движения идут как бы вслед за исполнительскими.

Во вторую группу входят дети, достигшие результатов ниже среднего уровня. Для них характерно наличие двигательного-тактильной ориентировки в ситуации. Но зрительная ориентировка не всегда предопределяет и направляет движение руки.

К третьей группе относятся дети, овладевшие зрительным исследованием ситуации, способные благодаря этому опережать рабочие движения и превосходить исполнительские движения руки.

Однако все дети совершали ошибки из-за недостаточной координированности сенсорных (зрительных) и моторных компонентов произвольных движений.

Таким образом, больше половины детей (примерно 54 %) имели низкие результаты: около 30 имели результаты ниже среднего; 16 % имели средние результаты.

Данные показывают отсутствие положительной возрастной динамики улучшения результатов.

Успешность выполнения включает в себя следующие показатели: совпадение проведенной линии с эталоном, особенности нажима, качество линий (твердые, дрожащие, прерывистые или непрерывные, с ровным или неровным нажимом), ошибки (срезы углов, выходы за пределы "дорожки", попадания в тупики).

Качественным диагностическим показателем является характеристика линий, которую ребенок проводит, выполняя тест "Лабиринт".

Как отмечается в рекомендациях Б. Шелби, линия может быть рассмотрена с точки зрения силы, приложенной

при ее проведении, и движения (протяженность и направленность). Необходимо анализировать форму проведенной линии, которая может иметь следующие характеристики: толстая и протяженная, тонкая и прерывистая, тонкая и протяженная, разорванная, мохнатая, дрожащая, твердая.

Образцы линий представлены на рисунках ниже (рис. 14—23).



Рис. 14

Форма линий, представленная на рис. 13, свидетельствует о достаточно уверенном владении карандашом. Такая линия свидетельствует о решительном, волевом характере, эмоциональном равновесии.



Рис. 15

На рис. 15 представлена линия, которая проведена с чрезмерным старанием и решительностью. Ребенок, который постоянно рисует подобным образом, может испытывать сдерживаемую агрессию, эмоциональную неуверенность, склонность к самообвинениям.



Рис. 16

На рис. 16 мы видим линию, которая указывает на недостаточную веру в себя, боязнь совершить ошибку при выполнении сложного задания (сохранить постоянное давление на карандаш при проведении линии). Неуверенное владение карандашом — это проявление неверия в свои силы.

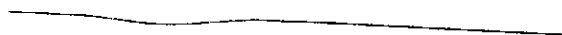


Рис. 17

Линия, представленная на рис. 17, говорит об определенном самообладании и эмоциональном равновесии. Это равномерная, правильно выполненная линия без перегибов при надавливании на карандаш, имеющая слегка волнообразную форму.



Рис. 18

Эта линия на рис. 18 отличается неточностью, легкостью, прерывистостью. Такая форма линии свидетельствует о нерешительности, колебаниях, боязни взять на себя инициативу, рискнуть. Это робкий ребенок, который часто не прилагает усилий ни в чем.

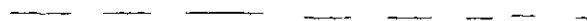


Рис. 19

Линия, изображенная на рис. 19, говорит о том, что ребенок реагирует на агрессивность внешнего мира, нападая на него сам, его агрессивность спрятана глубоко внутри. Он не умеет действовать прямо, так как боится препятствий окружающего мира, поэтому использует короткие одиночные попытки для завоевания пространства и самоуважения. Такой ребенок бывает подозрительным и недоверчивым.

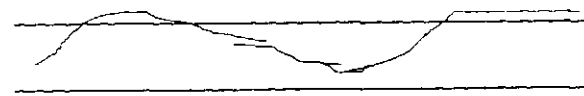


Рис. 20

Если ребенок рисует линии, подобные этой на рис. 20, он, видимо, не способен построить пространство по образцу, испытывает эмоциональные трудности.

Критерии оценки зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации разрабатывались на основе рекомендаций М. Безруких, Л. Морозовой по методике оценки уровня развития зрительного восприятия детей пяти—семи лет. Выполнение заданий по зрительно-

пространственному восприятию и зрительно-моторной координации оценивалось нулем баллов в следующих случаях: а) если линия нарисована с явными разрывами, острыми углами или обведена несколько раз, если сделаны исправления (рис. 21, а); б) если нарисованная линия выходит за пределы стимулирующих линий, видны явные разрывы или острые углы, если нарисованная линия короче или длиннее стимулирующих линий более, чем на один сантиметр, если линия нарисована неровно, толчками (рис. 21, б).



а

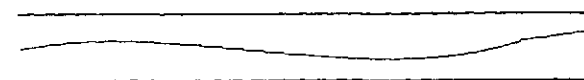


б

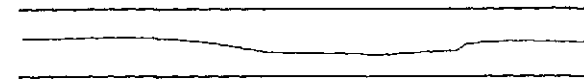
Рис. 21

Выполнение задания оценивалось в один балл в следующих случаях: а) если нарисована непрерывная линия, изгиб или небольшой угол не влияют на успешность решения графомоторной задачи (отсутствуют выходы за пределы стимулирующих линий, “наезды” на них), если нарисованная линия делает изгиб, но при этом не выходит за пределы стимулирующих линий (рис. 22, а).

Выполнение задания оценивалось в 2 балла в следующих случаях: а) если нарисована непрерывная линия, а изгиб или небольшой угол не влияют на результат, если



а



б

Рис. 22

ребенок отрывал карандаш, но продолжил линию без разрывов, разветвлений или острых углов; б) если ребенок отрывал карандаш, но линия точно повторяет форму стимулирующих линий (рис. 22, б).

Выполнение задания оценивалось в 3 балла в следующих случаях: если нарисованная линия была без разрывов, острых углов, ребенок не отрывал карандаш от бумаги, держался середины “дорожки”; если ребенок оторвал карандаш, но линия точно повторяла форму стимулирующих линий и продолжалась без разрывов, разветвлений или острых углов (рис. 23).

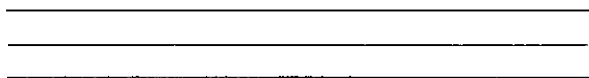


Рис. 23

Можно предположить, что рука ребенка выполняет функции глаза, и это происходит в том возрасте, когда дошкольник и младший школьник должны руководствоваться сенсомоторным образом, а не непосредственными осязаемыми движениями руки. Существенное значение в формировании любого восприятия имеет обязательное участие в них двигательных ощущений.

М. Фростинг выделила 5 основных составляющих пространственно-графической способности: зрительно-моторная координация, восприятие фигуры на фоне, константность восприятия, положение в пространстве, пространственные отношения.

Зрительно-моторная координация необходима для развития как практических, так и графических навыков. Ее недостаточное развитие приводит к возникновению трудностей при обучению письму, рисованию, при освоении спортивных игр, некоторых практических операций.

Развитие выделенных компонентов пространственно-графической способности означает формирование произвольности моторики, графомоторной координации, сенсорно-моторной (зрительно-моторной) координации пространственной ориентировки. Для этого ребенок должен решать двигательные задачи.

Проблема самоконтроля у детей дошкольного возраста изучена еще явно недостаточно. А. Я. Арет выделяет три этапа формирования самоконтроля. Вначале он реализуется по конкретному образцу, затем по представлению о нем и на завершающем этапе — на основании обобщенного представления образцов. Но, как справедливо подчеркивает К. П. Мальцева, для реализации самоконтроля недостаточно только знания образа действия. Необходимо еще знать, как воспользоваться этим образом, т. е. уметь проконтролировать себя, и не менее важно, чтобы самоконтроль стал привычкой.

В структуре самоконтроля выделяют контролируемую и эталонную составляющие, а также каналы прямой и обратной связи. Самоконтроль становится принципиально важным, если имеются все компоненты его структуры. Вполне понятно, что операция проверки не может осуществляться без наличия контролируемой составляющей, т. е. того, что, собственно, проверяется. С другой стороны, самоконтроль обязательно предполагает наличие эталона, отражающего то, что должно быть. При этом эффективная реализация самоконтроля будет зависеть от того, насколько полно и правильно сформирован у ребенка нужный эталон.

ВОЛЯ В СТРУКТУРЕ „ОБРАЗА Я”

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”. Развитие воли — это результат и процесс становления внешней детерминации и самодетерминации, интегрирующийся в “образ Я”.

“Образ Я” — это представление ребенка о самом себе, результат самопознания.

В дошкольном возрасте возникает такое новообразование как “Я-система”, “система-Я” или просто “Я” или “образ Я”. Это новообразование — представление дошкольника о себе. Оно включает рациональный, эмоциональный и волевой компонент.

Соотношение воли и личности рассматривают на основе личностного подхода. Личностный подход означает, что все

психические процессы и свойства рассматриваются, как принадлежащие конкретному человеку, что они произвольны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека.

В онтогенезе “образ Я” играет важную роль в постепенном переходе от импульсивной, произвольной активности к произвольной.

Какие же особенности личности включаются дошкольником в представление о себе? В какой степени “образ Я” включает в себя проявление воли в поведении и в 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 четырех и шести лет. Эксперимент назывался “Выбери картинки” (рис. 24—26). 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.

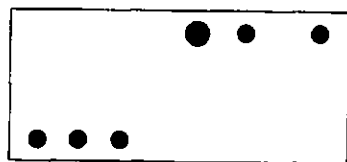


Рис. 24

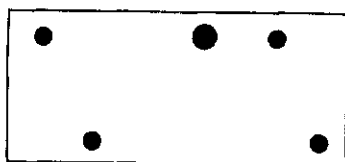


Рис. 25

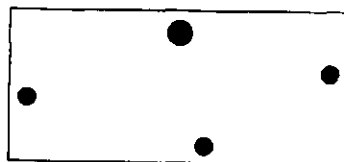


Рис. 26

Ребенку предлагалось рассмотреть картинки и выбрать те из них, которые ему понравились, на которые он похож или хочет быть похож или не похож. Ребенок должен был каждый свой выбор прокомментировать и обосновать. Таким образом происходило изучение самовосприятия через восприятие и описание сюжетной картинки. Ведь на основе представлений о себе ребенок строит взаимодействие с другими людьми. “Образ Я” — это внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия (Л. С. Рубинштейн). Это целостный образ, в котором могут присутствовать и внутренние противоречия. Он включает в себя реальное “Я” (представление о себе в настоящем времени), идеальное “Я” (то, каким ребенок должен стать). Динамическое “Я” (то, каким ребенок собирается стать, как он хочет измениться). В содержание представлений о себе включается когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой образ своих качеств.

Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально. Предлагалось рассмотреть сюжетные картинки и ответить на вопросы. Например, педагог предлагал следующее: “Рассмотри все картинки. Выбери те, которые понравились тебе больше всего. Выбери картинки, на которые ты похож. Выбери картинки, на которые ты хочешь быть похож. Выбери картинки, на которые ты не хочешь быть похож”.

Следует отметить, что младшие дети стремились взять как можно больше картинок, не учитывая, что еще необходимо, и обосновать свой выбор, ответить на вопрос инструкции, т. е. отбирать по определенному признаку.

Это задание, несмотря на кажущуюся простоту, представляло для детей значительные трудности из-за длительности времени выполнения (в среднем, до 40 минут на каждого ребенка, пока он сам не сообщал о прекращении выполнения). Результаты эксперимента показали, что 20 % четырехлетних детей отказались смотреть картинки, выбирать, говорили, что устали, не понимают и т. д., большинство детей шести лет (97 %) и 80 % детей четырех лет смогли выбрать несколько картинок и обосновать свой выбор.

Детей четырех лет захватывал сам процесс рассматривания картинок. Им было трудно удерживать инструкцию и производить отбор по ходу просмотра.

Шестилетние дети выполняли задания с готовностью, с нетерпением ожидали своей очереди.

Все высказывания детей фиксировались.

Н. И. Непомнящая считает, что представление о себе ("образ Я") является условием целостности личности, так как образ самого себя входит в структуру личностных образований. Развитие "образа Я" — сложный процесс, включающий выделение своего "Я" из окружающей среды, формирование присвоения, норм, идентификацию себя с лицами, являющимися образцами для данного ребенка, ответ на вопрос, с какими нормами и с кем идентифицируется. У Н. И. Непомнящей "образ Я" связывается со становлением личностной ценности, которая представляет единство выделенности для ребенка определенной стороны действительности, составляющей его представления о самом себе.

Что же привлекало детей? Дети четырех лет высказывались так: "Нравится лес, нравится собирать грибы, девочки собирают ягоды, мальчики играют в мяч, там котик украл рыбку; мальчик с девочкой разговаривают; мальчики играют и купаются; пасутся корова, гуси, гусята, конь; девочка сделала Буратино; дети несут цветы; дети красиво танцуют; у девочки красивый хвостик с красной резиночкой; на картинке попугай; здесь попугайчики, цветочки; семья смотрит телевизор, девочки прыгают через скакалку".

Дети шести лет предпочитали следующие ситуации: "Дедушка читает очень хорошую книжку; здесь праздник 8 Марта; дети учатся в школе; дети ездят на машинах; девочки занимаются зарядкой; дети пришли в зоопарк; девочка нарисовала красивого кота, а мальчик — красивую машину; дети утром улыбаются; мальчики строят домики для птиц; картинка летняя, дети интересно играют; девочка шьет кукле платье; девочка помогает маме; мальчик отвечает на занятиях".

"Мне 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 тут мальчики-школьники". "Мне нравится, потому что здесь дети, зайчик, Мальчиш-Кибальчиш, ежик и лиса, волк и Красная Шапочка. Все красиво. Это утренняя". "Здесь

девочка кормит котика". "Мне понравилось, потому что все поровну: девочка стирает, вещает, мальчик корову поит". "Дети занимаются трудом, все делают". "Мальчик поит теленка".

"Здесь птичка большая несет маленькой птичке червячка". "Потому что птицы в гнезде с птенцом". "Мальчик в школе хорошо отвечает и аккуратно пишет". "Девочка поливает цветы, чтобы они не засохли".

Из высказываний детей видно, что их привлекают ситуации труда, особенно совместного труда, где поровну распределены обязанности; совместная игра; ситуации школьной жизни; детские праздники; участие в общественных праздниках; совместные прогулки на природе; общение с животными, забота о них.

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

Социальная ситуация развития — это специфическое для каждого возраста отношение ребенка и взрослого, определяющее развитие деятельности обоих и структуру сознания каждого.

Путь развития личности и всех ее компонентов (в том числе и воли) идет от социальной ситуации в целом, через дифференциацию позиций внутри ситуации к стабилизации своей позиции.

"В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития в результате развития, уже дано с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала. Но влияет на самые первые шаги развития ребенка", — писал Л. С. Выготский.

То, какое влияние среда будет оказывать на ребенка, определяется его переживанием и отношением. Например, один из симптомов госпитализма — отсутствие волевых проявлений и безразличное отношение к взрослому.

В ситуациях ребенок ведет себя в соответствии с занимаемой позицией. Ребенок, находящийся в определенной ситуации, должен усвоить правила поведения в обществе.

При характеристике позиции изучают иерархию мотивов, потребностей, стремления личности, психологию отношений и волевой активности. В характеристику позиции включают два вида отношений: отношения окружающих к личности, занимающей определенную позицию; отношение личности к обязанностям и правам, вытекающим из занятой позиции, и к окружающим людям. Позиция — нормативно одобренная система отношений.

Младшие дети определяли свое сходство или различие с другими детьми наличием или отсутствием игрушек, книг, одежды, пищи и т. д.

В этом проявилась неустойчивость представлений о другом и о себе вне ситуации узнавания. Здесь представления о себе и о другом как о личностях замещаются предметными образами: у меня дома есть такие колготки и юла, у меня есть такая одежда. Для детей понятие схожести отождествлялось со схожестью лица, т. е. внешней схожестью: у меня такое же лицо, такие губы, такие же глаза, такого цвета волосы.

Дети не хотели походить на изображения на картинках, если изображенные персонажи на их взгляд выглядели непривлекательно. Особенно это проявлялось у девочек: не хочу коротких волос, не люблю, когда губы красные, я не хочу быть такой красной, у девочки очень некрасивая прическа, хочу надеть красивое платье.

Эти примеры, так же как и приводимые ниже, свидетельствуют об идентификации девочек с мамой (т. е. с родителем своего пола). Об идентификации с женским полом можно судить по видам деятельности, которые предпочитают девочки, по их играм, по выбираемым профессиям: хочу поливать цветы, хочу мыть цветы, я люблю печь печенье; я люблю куклам завязывать бантики; я не хочу быть футболистом; когда я вырасту, хочу быть мамой; хочу шить на швейной машинке; я хочу делать покупки; хочу купать маленького мальчика; хочу быть похожей на маму, она даст сыну и дочке яблок; я хочу убирать класс; я хочу быть похожей на тетю, она красивая, у нее улыбка, она заботливая.

Ни один мальчик не сказал, что он хочет быть папой, когда вырастет.

У детей есть знания о себе как представителе определенного возраста. Многие дети считают себя “большими” (это

раньше они были маленькими), они не хотят быть маленькими: “Не хочу быть похожей на эту девочку, она маленькая, я не люблю быть маленьким”. В этом проявляется положительная оценка себя в настоящем и устремленность в будущее. Младшие дети выражают это так: “Хочу подрасти”.

Какими же видят себя дошкольники, с кем усматривают сходство?

Обнаружились 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 такого же пола, выполняющего желаемую роль.

К первому варианту относятся, например, высказывания девочки типа “Хочу быть похожей на эту девочку с бантиком” и мальчика “Хочу быть похожим 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 похожей на школьников”, мальчика о картинке с изображением девочки — “Хочу, как эта девочка, писать буквы”.

К третьему варианту относятся высказывания девочек — “Хочу быть похожей 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”.

При выборе картинок дети активно сравнивали себя с изображенными персонажами, с предлагаемым сюжетом. При этом, во-первых, дети выражали устойчивое сложившееся 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.).

пойду в армию; хочу быть вратарем в хоккее; хочу быть полицейским”.

Девочки мечтают шить на швейной машинке, учиться в институте, поехать за границу.

У детей, как мы видим, уже в дошкольном возрасте есть представление о женском и мужском труде. Мальчики раньше задумываются о своей будущей профессии.

У детей существуют представления о старости, но по содержанию они бедны и односторонни. Старость выступает для дошкольников как непривлекательный возраст: “Я не хочу быть такой старушкой”. Только один мальчик сказал, что когда он будет дедушкой, он пойдет с внуками в зоопарк.

У детей есть представление и о нравственных нормах. Однако выражается это в том, что дети критичнее оценивают других, нежели себя, особенно критичны девочки по отношению к мальчикам. У некоторых девочек неправильная оценка мальчиков и негативное, недружелюбное к ним отношение: “Если придет мальчик, я не пушу его играть в игру, если мне мальчик скажет, что я неправильно нарисовала кота, то я ему скажу, что у него тоже неправильно, мне не нравятся мальчики, мальчик обидел другого мальчика, а я никого не обижаю”.

Таким образом, в эксперименте были выявлены установочные отношения личности.

Компоненты этой сложной системы складываются постепенно. С. В. Мерлин выделяет такие фазы ее развития, как сознание тождественности, сознание “Я” как активного начала, как субъекта деятельности (“Я сам”), осознание своих психических свойств, социально-нравственная самооценка.

В какой же степени в “образ Я” включается волевой компонент?

Прежде всего следует отметить, что волевой компонент представлен в гораздо меньшей степени, чем эмоциональный. Дети не только используют большое количество глаголов, описывающих эмоциональные взаимоотношения персонажей картинок и собственное эмоциональное отношение к изображенному сюжету, но и уменьшительно-ласкательные суффиксы (детки, котик, птенок, костюмчик), ситуации сочувствия, взаимопомощи, заботы, жало-

сти, 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 похожим”), порицание лени (“Не хочу быть похожим на этого мальчика, потому что он ничего не делает”), порицание неаккуратности (“Я не похож на этого мальчика, он 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 полностью. В представлении о себе, в “образ Я” включаются описание и оценка внешней предметной активности и эмоциональное отношение к ней.

Успехи ребенка в освоении новой роли школьника, учебной деятельности, в определении своего места среди сверстников во многом зависят от того, сумеет ли он осуществлять саморегуляцию, т. е. от того, насколько сформированы и взаимосвязаны все элементы волевого действия, которое ребенок совершает в различных ситуациях деятельности и общения.

Воля, включаясь в социальную позицию, становится важнейшим компонентом такого личного новообразования старшего дошкольного возраста, как готовность к обучению в школе.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ВОЛИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

РАЗВИТИЕ ВОЛИ РЕБЕНКА В ОБЩЕНИИ СО ВЗРОСЛЫМ

Общение является условием, сферой проявления и средством развития воли ребенка. Это особый вид деятельности, характеризующийся своей направленностью на другого человека как на субъекта.

Разнообразие ситуаций общения способствует развитию произвольного поведения ребенка. Л. С. Выготский писал о том, что сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя.

Действительно, в детстве возможности выбора круга общения и соответственно критериев самооценки предельно сужены. Ребенок общается в основном с родителями, которые и являются для него главным источником суждений о нем самом.

Но если принять во внимание, что главным побуждением человека является стремление к самоактуализации, то уже младенец во взаимодействии с матерью выступает не только как активный партнер, но и как сторона, которой принадлежит инициатива: в его распоряжении находятся важнейшие социальные сигналы: улыбка и плач. А родители скорее приспособливают свое поведение к ребенку, который учит их, как они должны за ним ухаживать, чтобы он был доволен.

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 Л. С. Выготского, 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.

Для развития воли ребенку в процессе общения со взрослым должны быть видны, должны открываться усилия воспитателя для достижения цели. Обычно же усилия, напряжение взрослого дети не воспринимают и считают, что взрослым быть хорошо, потому что ему все легко.

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 взрослыми, потребностью выполнять указания взрослого.

Преобладание тенденции к проявлению самостоятельности способствует развитию волевой активности. Преобладание тенденции выполнять указания может быть причиной различных форм волевой недостаточности.

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 и 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 детей — дошкольников разного возраста. Проводился эксперимент, в котором изучалось становление подражания на материале рассказывания ребенком 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 вставляли в ход, ребенок-ведущий находился посреди круга и показывал движения, которые повторяли другие дети. В первом случае был взрослый, а затем уже — ребенок, во втором случае ребенок сразу выступал в роли ведущего.

Оказалось, что у детей трех-четырех 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 пяти лет и у 73 % детей шести-семи лет. Эти дошкольники подражают форме рассказа, сюжету, отдельным словам и выражениям из словесного образца, данного воспитателем.

В игре проявилась обратная зависимость: у 87 % детей трех-четырех лет — точное механическое копирование движений воспитателя; у 26 % детей пяти лет — обобщенное подражание характеру движений; у детей шести-семи лет изменяется отношение к примеру, образец воспринимает-

ся 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, как писал И. М. Сеченов, что, сливая себя с любимым образом, ребенок начинает любить все его свойства.

Эксперименты Т. И. Горбатенко позволяют сделать вывод о том, что ребенок предоставляет взрослому роль значимого другого в той деятельности и в тех обстоятельствах, где сам достаточно компетентен, до тех пор пока образец взрослого не начинает тормозить собственную активность. Тогда взрослый утрачивает роль значимого другого. Под термином “значимые другие” понимаются люди, которые важны или значимы для ребенка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь. В раннем детстве наиболее значимыми другими в окружении ребенка являются родители. Позже к ним присоединяются учителя и группа сверстников. Роль значимого другого не сводится к случайному зеркальному отражению. В поисках “образа Я” человек выбирает значимого другого и высоко оценивает созданное им изображение своего “Я”. Точность этого образа зависит от индивидуальных особенностей значимого другого, выбор которого является вынужденно ограниченным, особенно в детстве.

Распространенным является представление о том, что люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом. Дети, испытывавшие сильную материнскую депривацию, обычно сомневаются в своей ценности: они заранее убеждены в невозможности установления тесных эмоциональных связей с матерью или другим близким человеком. В результате они начинают избегать всяких социальных контактов, так как всегда ожидают, что будут отвергнуты.

Но ребенок реагирует не пассивно, а активно и избирательно. В работе Р. Бернса приводятся факты, которые позволяют нам говорить о том, что, произвольно выбирая свою реакцию, ребенок ориентируется на свою внутреннюю позицию и свою цель в отношении взрослого. Так, идентификация с родителями порождает у детей способность мыс-

ленно реагировать на самих себя точно так же, как делали их родители. Если ребенок в основном слышал только негативные оценки, то, вероятно, это станет для него привычной нормой внутренней реакции на самого себя.

Отметим, что в основе идентификации лежит процесс децентрации и усиление оппонирующей части личности, совпадающей с влияниями взрослого.

В основе реакции дошкольника на воздействие взрослого — собственный выбор ребенка: согласиться с полученной информацией (децентрироваться и усилить оппонирующую часть своей личности) или отвергнуть (эгоцентрироваться и усилить самостоятельную часть своей личности).

Отношения независимости взрослого и ребенка основаны на эгоцентризме, зависимости — на децентрации, взаимной зависимости свободных личностей — на интегрировании самостоятельной и оппонирующей частей своей личности.

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 ребенку 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 сосредоточены на взрослом тем

больше, чем выше уровень их коммуникативной деятельности. Решающую роль играет 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 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 переводил 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 усилиями по преодолению препятствий или с рефлексией на собственные действия. Чем выше уровень общения, тем большую произвольность проявляют дети, выполняя малопривлекательные задания взрослого, даже вопреки своему желанию. Например, прекращение по требованию взрослого игры и уборка комнаты требуют от ребенка проявления волевых усилий.

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 в дошкольном возрасте позволяет методика “Запрещенные слова”, использованная Е. Е. Кравцовой. В экспериментальной ситуации был максимально разведен житейский смысл задаваемых ребенку вопросов и их особое условное значение. Такие экспериментальные условия позволяли изучать произвольное общение, ориентацию дошкольников

не на непосредственно воспринимаемую и переживаемую ситуацию, а на сознательно поставленную цель, содержание и условия достижения которой определены взрослым.

Запрещенными словами, например, были слова “да”, “нет” и собственное имя ребенка. Взрослый в беседе с дошкольником задавал ему вопросы, которые провоцировали отвечать на них именно запрещенными словами. Это были вопросы типа “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.

Эта способность изучалась нами в естественном эксперименте, в котором ребенку предлагалось играть в кубики со взрослым.

С помощью кубика ребенок может создавать любую игровую ситуацию и в соответствии с ней строить свои игровые действия. Причем их структуру будут составлять элементы волевого действия (цель, мотив, планирование, исполнение, достижение цели и оценка). Рассмотрим это на конкретных примерах, которые взяты из наших наблюдений, описывающих поведение мальчика в возрасте 2 лет и 8 месяцев, участвовавшего в серии естественных экспериментов. Было проведено несколько игр, цель которых — выяснение возможностей ребенка оперировать предметами-заместителями и самостоятельно строить сюжетное действие с ними.

Для первой игры было отобрано несколько кубиков, различающихся по размеру, форме и цвету. До этой игры ребенок имел опыт создания из нескольких кубиков простейших построек. Новым в ситуации игры должно было быть то, что только один кубик (а не несколько, как при привычной постройке, например, дома) становился предметом-заместителем.

В первой игре активную роль играет взрослый: он наделял кубик свойствами, давая ему название, строил сюжет, вел диалог с ребенком. Рисунок кубиков представлен на 4-й стороне обложки.

“Давай поиграем”, — говорил взрослый и сажал малыша за столик рядом с собой.

— Посмотри, что у меня здесь есть?

— Кубики.

— Сейчас мы сделаем дом. Какой ты хочешь дом, большой или маленький?

— Большой.

— Давай найдем самый большой кубик. Это будет дом.

Вместе находим самый большой кубик и устанавливаем его на столе.

— А кто у нас живет в этом доме? Наверное, хороший мальчик. Где наш мальчик? Давай найдем его.

Вместе находим параллелепипед, даем ему имя “Петя”. Помещаем “мальчика” Петю в “дом”.

— Давай постучим в дом и позовем Петю гулять. Где у нашего дома дверь?

Стучимся в переднюю стенку кубика.

— Позови его: “Петя, выходи”.

Зовем. “Петя” выходит.

— Ванечка, погуляй с Петей.

Испытуемый передвигает кубик по столу, держа его вертикально.

— Наверно, Петя уже устал. Давай отведем его домой.

Испытуемый отводит “Петю” “домой” (прячемся за большой кубик так, чтобы его не было видно).

Говорим на прощание: “До свидания, Петя”.

Во второй игре сюжет усложняется и ребенку предоставляется большая самостоятельность. Он сразу же после предложения поиграть с “Петей” устанавливает “дом” и находит “мальчика”.

— А что у “Пети” дома есть, какая мебель? Кроватька есть?

— Нет кровати.

— Дайте “Пете” кроватьку. Ребенок сам находит кубик подходящей формы и размера. Устанавливает “кроватьку” в “доме”, укладывает на нее “мальчика” и говорит удовлетворенно: “Спит”.

Затем “катаем” “Петю” на “машине” и отводим домой.

В следующую игру вводятся новые усложняющие элементы: диалог с “Петей”, использование одного и того же кубика в качестве разных предметов-заместителей.

Ребенок в начале игры воспроизводит обстановку предыдущей: дом, кровать, машину, Петю. Больше других кубиков на столе нет.

Испытуемый репродуцирует сюжет прошлой игры. Затем вмешивается взрослый. Он говорит: "Крыша уехала" и отодвигает кубик. Затем обращается к "мальчику":

— Петя, скажи нам, что тебе еще хочется?

"Петя" "отвечает" (реплику подает взрослый).

— Я так много гулял, устал, хочу на скамеечке посидеть.

— Давай сделаем Пете скамеечку. Из чего мы ее сделаем?

Испытуемый берет кубик, "крышу", вертит его в руках.

— Других больше нет.

Взрослый помогает найти такое положение кубика, при котором его можно назвать "скамеечкой".

Испытуемый "усаживает" "Петю".

— Что же Петя нам должен сказать, какое вежливое слово?

Испытуемый отвечает: "Спасибо". Взрослый помогает ему произнести это слово "Петиним голосом".

Далее с каждым разом происходило усложнение игровых ситуаций. Появились "папа" и "мама". "Папа" улетал на "самолете" в командировку, носил "шляпу". "Мама" кормила "Петю". Втроем они "гуляли", держались за руки (испытуемый прижимал кубики друг к другу); беседовали на разные темы, пели песни, загадывали загадки.

Чтобы не выработался стереотип при использовании одних и тех же кубиков, каждый раз предлагаются разнообразные наборы.

Постепенно ребенок перешел к самостоятельной игре, которая была уже не просто действием с предметами-заместителями, но по сути — сюжетно-ролевой игрой. Оказалось возможным осуществлять драматизацию простых сказок, где ребенок исполнял все роли, ориентируясь на кубики как на внешние опоры для развития сюжета.

Не только восприятие, но и управление ответными реакциями взрослых — задача, которую ребенок произвольно удерживает в контексте взаимодействия, достигая цели в общении со взрослыми.

При этом ребенок совершает волевое действие, направленное на взрослого, и волевое действие, направленное на самого себя.

В итоге формируется его жизненная позиция, о которой у Л. Н. Толстого есть следующее высказывание: "Самый лучший человек тот, который живет преимущественно своими мыслями и чужими чувствами, самый худший человек — сорт человека, который живет чужими мыслями и своими чувствами. Из сочетаний этих четырех основ, мотивов деятельности состоят все различия людей".

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 приспособливался 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 плакать ("тете Симе"), кого слушаться, от кого требовать.

Взрослый применял 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. Результаты представлены в следующих таблицах (табл. 14, 15).

Таблица 14

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

№ п/п	Условия, влияющие на проявление настойчивости	Количество детей в %, 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	84

Достижение детьми цели в общении

9. Осуществление взаимоконтроля двух детей	60	20	14	6
--	----	----	----	---

Таблица 15

Сводные результаты проявления настойчивости группами детей в совместной деятельности и в общении

№ п/п	Условия, влияющие на проявление настойчивости	Количество детей в %, 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

Отсутствие привычной стимуляции — это дополнительное препятствие, преодолевать 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 и 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 со 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.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ

Зона ближайшего развития воли 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: двое детей должны 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 замечавшие действий партнера. Они нарушали правила игры, начинали играть с машинкой, не стремились поставить машину в гараж, не обращали внимания на подсказки взрослых. Дети, относящиеся ко второму типу, “видели” действия партнеров, пытались решать задачу, прислушивались к подсказкам взрослого, но соскальзывали на игру. У детей третьего типа впервые возникли взаимодействие с партне-

ром, ситуативное, импульсное, непосредственное взаимодействие. Эти дошкольники не могли найти общий способ решения задачи. Подсказки взрослого использовались 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 действия затрудняет процесс совместной деятельности, дезорганизует ее. В исследовании Н. А. Коротковой изучались особенности удержания и реализация замысла в совместной игре. Проводились четыре варианта эксперимента. В первом варианте осуществлялось наблюдение за индивидуальной игрой ребенка в лабораторной комнате с фиксированным набором игровых предметов и предметов окружающей обстановки (предметы не были связаны между собой). Во втором варианте осуществлялось наблюдение за игрой двух детей в таких же условиях, как в первом варианте. В третьем варианте играл один ребенок с набором предметов, имитирующих медицинские принадлежности. В четвертом варианте в аналогичных условиях играли двое детей. Проводилось также наблюдение за ходом аналогично организованных группировок игр (с большим количеством участников).

Оказалось, что возможности удержания игровой цели и произвольной реализации замысла ограничены. Успешность взаимодействия со сверстниками связана с количеством детей, объединенных в группу. Так, игры с большим количеством участников распадаются в самом начале. Тема продолжает развиваться в группах по 2—3 человека.

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.

Воля имеет социальный источник, так как формируется в процессе использования ребенком по отношению к самому себе тех средств, которые применяет к нему другой человек. Так, например, самоконтроль и волевое управление развиваются в процессе коллективных игр с правилами. Умение управлять своим поведением, сдерживать непосредственные импульсивные действия, заменять их другими, вытекающими не из непосредственно воздействующей внешней ситуации, а из стремления подчинить свое поведение известному игровому правилу, направить поведение согласно с задачами игры: умение координировать свои действия с деятельностью товарищей — одним словом, все элементы первичного управления собой, которые заслуживают названия волевых процессов, первоначально возникают и проявляются в какой-либо коллективной форме деятельности. Ее примером может служить игра с правилами. Потом эти формы сотрудничества, приводящие к подчинению поведения известному игровому правилу, становятся внутренними формами деятельности ребенка, его волевыми процессами.

Ситуация эксперимента рассматривается нами как обстоятельства, в которых ребенок решает две задачи: а) связанные с тем, чтобы понять замысел взрослого и адекватно общаться с ним; б) связанные с тем заданием, которое прямо формулируется.

Если же изучается совместная деятельность детей, то появляется и третья задача — понять замысел и адекватно взаимодействовать со сверстником.

В соответствии с каждой задачей ребенок выстраивает волевое действие и удерживает контекст ситуации в целом.

Волевое действие — это действие с двумя смыслами, один из которых задается мотивом ситуации общения, а другой — предметной деятельностью. Это подключение

действия к смысловой сфере личности. Это действие, в котором удерживаются смыслы разных внутренних позиций, желаний, исходящих из самостоятельной оппонирующей и свободной частей личности.

С помощью воли осуществляется нравственное самоопределение личности. В исследовании Е. В. Субботского показано, что у детей четвертого года жизни сформированы интеллектуально-волевые предпосылки, необходимые для выполнения моральных норм. Вначале взрослый, а затем сверстник воспринимается как проводник и защитник норм поведения. Позже сам ребенок также начинает выполнять эту роль.

Постановка ребенка в позицию образца и защитника норм способствует формированию у него морального поведения при отсутствии прямого социального контроля.

В дошкольном детстве с возникновением кооперативных типов деятельности (ролевая игра, совместное конструирование, элементы труда, вербальное общение) наступает третий этап, на котором ребенок из пассивно подчиняющегося правилам субъекта превращается в их активного проводника и защитника.

С усилением внешнего контроля со стороны взрослых появляется аналогичный контроль со стороны сверстников. Одновременно с усилением внешнего нормативного контроля на этом этапе происходит его опосредствование. Формирование произвольности, умение планировать и предвосхищать результаты своих действий приводят к тому, что ребенок становится чувствителен не только к непосредственно-актуальному, но и к предвосхищаемому внешнему контролю.

В экспериментах Б. П. Жизневского дошкольники выполняли совместное задание в трудовой деятельности. Целью детей было получение совместного продукта. Они лепили “конфеты” и изготавливали бумажные цветы, чтобы потом использовать их в игре в магазин. Это им объяснил взрослый. Однако дети стремились достичь и собственной цели воздействия на партнеров по выполнению задания. Используемые средства были направлены на изменение действий партнера (это была цель, достигаемая в общении).

Дети использовали следующие средства достижения этой цели: организационные действия с претензией на ру-

ководство (ребенок указывает, заявляет, предлагает, спрашивает другого ребенка); оценочные суждения (контрольно-указательные требования, т. е. ребенок проверяет и указывает на недостатки); оценки других детей (ребенок делает вывод о совпадении продукта, полученного партнером, с желаемым результатом); обращение за оценкой (ребенок делает свой продукт предметом с желаемым результатом, а партнер выступает компетентным судьей); действия взаимопомощи (ребенок обращается за помощью, предлагает свою помощь, оказывает помощь, подсказывает словами или выполняет задание за другого ребенка); личностные обращения (дети сообщают друг другу что-либо, не связанное с выполняемой деятельностью). Из более 2,5 тысяч обращений друг к другу 22,1 % составляли организационные действия; 52,6 — оценочные суждения; 13 — действия взаимопомощи; 12,3 % — личностные обращения. Среди оценочных действий больше отрицательных по модальности и направленных на другого, а не на себя.

Часто у дошкольников наблюдается рассогласование реального и вербального поведения: планируя свое поведение в вербальном плане, дети придерживаются социально одобряемых норм.

Применяя средства воздействия к сверстнику, ребенок проявляет свою социальную позицию.

О значении позиции для становления воли говорил С. Л. Рубинштейн ("Становление воли — это становление субъекта, способного к самоопределению"), В. И. Селиванов ("Позиция — осознанная и устойчивая система отношений личности к другим людям и самому себе, ведущими в ней являются нравственно-волевые отношения требовательности, ответственности, обязанности, долга; эти отношения составляют ядро социально-психологической позиции личности").

Позиция личности взаимосвязана с волевым регулированием в условиях общения. Не только позиция зависит от воли, но проявления волевой активности обусловлены отношениями личности. В. Н. Мясищев писал о том, что позиция — это система отношений личности к себе и другим.

Наиболее полно она реализуется в том случае, когда включена в структуру развитого волевого акта. Благодаря

волевому регулированию у личности появляются отношения ответственности, долга, взаимной требовательности. Эти отношения — основные регуляторы общения личности.

О воле как компоненте позиции личности говорит Б. Д. Парыгин: высшая ступень позиции — волевое усилие, необходимое для того, чтобы готовность в действии переросла в само действие.

По А. В. Петровскому, позиция — это нравственно-оценочное отношение личности в структуре группового (коллективного) общения. В ситуации расхождения нравственно-оценочных отношений или когда личность затрудняется определить их характер, она испытывает затруднения, связанные с открытым выражением своей точки зрения в условиях, когда, вероятно, это мнение не будет принято другими. Проявление в такой обстановке собственного нравственно-оценочного отношения со стороны личности происходит как сознательное самоопределение посредством волевых актов.

Выделение в позиции личности ее требовательного отношения к себе и другим указывает на преобразующую роль индивида во взаимоотношениях с окружающей средой. Требовательные отношения — самоорганизующий фактор для группы и коллектива. Требования по своей психологической функции и содержанию не только побуждают личность к поступку, но и дают ей прямую и косвенную оценки. Индивид, к которому предъявляют требования, переживает расхождение между самооценкой и внешними оценками, вытекающими из требований.

Личность, выступающая как субъект предъявления требований, пытается предвидеть реакции в ответ на свои требования, в свою очередь испытывает определенные трудности, связанные с тем, что ее требования могут быть не приняты. Все это позволяет квалифицировать ситуации предъявления требований как психологически затрудненные.

Трудности требовательного общения вытекают из взаимоотношений, уровня взаимопонимания, ценностно-ориентационного единства лиц, вступивших в общение. Затруднения выражаются в способах реализации процесса требований при словесном волеизъявлении. Одна из главных сторон позиции личности — деятельностно-волевая, выражающаяся в умении реализовать свои взгляды и принци-

пы в требовательном общении, имеющем конфликтный характер.

Для преодоления всех этих трудностей надо проявлять волю.

Требовательное общение в группе сверстников, проявляющееся как взаимоконтроль, взаимооценка, взаимостимуляция усилий, позволяет повысить достижения группы.

Мы проводили эксперимент, в котором дети с помощью волевого усилия должны были преодолевать пресыщение от однообразного задания, требующего постоянного и длительного напряженного внимания. Эксперимент мы 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 экспериментатора было подготовлено 100 картонных карточек одинакового серого цвета и размера (7×15). На каждой карточке в различных местах дыроколом проделаны дырочки. Количество карточек каждого варианта было различным (от 2 до 10 штук). Все карточки были перемешаны и сложены в одну стопку. Ребенок должен был разложить все карточки на 20 стопочек в соответствии с количеством вариантов. Но о количестве ему не говорилось.

Взрослый пояснил только, что одинаковые карточки должны лежать с одинаковыми.

На обратной стороне карточки (куда ребенок не заглядывал), помечался номер, чтобы экспериментатор мог быстро оценить результаты, правильность выполнения задания.

Итак, ребенок должен был рассортировать карточки так, чтобы в каждой стопке находились только такие карточки, чьи отверстия при наложении совпадают. Этот способ самопроверки подсказывал экспериментатор.

Первый вариант эксперимента проводился индивидуально с каждым ребенком. Все дети (а 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 задание 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 втором варианте эксперимента те же дошкольники объединились произвольно в случайные диады (в группы по два человека). Соответственно в два раза увеличилось 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 друг друга при затруднениях и неудачах, совместное исправление ошибок, усилие 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 проверяй, накладывай карточки друг на друга. Старайся, видишь уже сколько разложили", "Еще надо постараться и все закончим". В конце многие радостно хватали друг друга: "Ух, ну и молодцы мы", осуществляли итоговую проверку (просматривали карточки в стопках — "чтобы все было правильно").

Таким образом, в ситуации этого эксперимента присутствие сверстника-сотрудника побуждало совершать усилия, стимулировало волевою активность.

Успешность совместной деятельности, проявление волевой активности зависят от межличностных отношений, сложившихся в группе детей.

Взаимодействие со сверстниками в совместной деятельности — необходимое условие развития дошкольника, источник его переживаний. Переживание, по Л. С. Выготскому, — это внутреннее отношение ребенка к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Результатом переживания является отношение,

которое выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Взаимоотношение детей регулируют деятельность ребенка в группе сверстников.

В нашем эксперименте дошкольники выполняли работу дежурных (поливали цветы, вытирали пыль и т. п.). В первом варианте эксперимента дети объединились в группы по 3 человека произвольно, во втором и в третьем вариантах — с учетом межличностных отношений и социометрического статуса. Во втором варианте дети объединялись в группы с учетом их антипатий (т. е. в одну группу попадали дети, которые не нравились друг другу). В третьем варианте — с учетом симпатий (т. е. в одну группу попадали дети, которые нравились друг другу).

Оказалось, что дети с одинаковым социометрическим статусом (например, “звезды”) могут проявлять различную волевою активность, иметь разные успехи в совместной деятельности, а дети с различным социометрическим статусом — одинаковую волевою активность. Это значит, что наличие у ребенка благоприятного положения в системе межличностных отношений еще не является гарантией его успешной деятельности в группе. В то же время, если ребенок занимает неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, он все-таки может действовать в группе достаточно успешно. Таким образом, наличие у ребенка определенного социометрического статуса не оказывает прямого влияния на успешность деятельности в группе сверстников.

В целом же более высокую активность проявляли дети в группах, объединяющих детей с учетом их межличностных отношений, чем в группах, чей состав определялся произвольно. В то же время результаты второго и третьего вариантов практически одинаковы, т. е. при объединении в группы как по симпатиям, так и по антипатиям, дети достигают одинаковых результатов.

Это объясняется тем, что эффективность совместной деятельности связана с такими ее внутренними факторами, как сотрудничество (взаимное содействие) и соперничество (конкуренция). При объединении детей в группы по признаку неприязни выполнение экспериментальных заданий,

требующих сотрудничества, рассматривалось испытуемыми в плане соперничества, конкуренции. Это подтверждают и высказывания детей. В беседе с экспериментатором испытуемый стремился подчеркнуть свои личные достижения, уменьшить успехи и старания других детей — членов группы (“А кто из нас лучше вытер пыль?”, “А я раньше сделал, 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 убрали 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 — как 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.

Взаимодействия в группе с использованием разнообразных средств воздействия друг на друга с целью изменения поведения участников группы, следование и выработка правил общения в группе формируют отношения детей друг к другу.

Преднамеренное проявление этих отношений — это также волевое действие, целью которого является не только изменение эффективности групповой деятельности, но и внутреннего мира сверстника.

Для изучения выражения в рисунке ребенка отношения к сверстнику и к самому себе была разработана методика цветового фона Е. А. Панько. Каждому ребенку давался набор разноцветных листов бумаги (серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный) и предлагалось сказать, какой цвет из предложенных больше всего нравится или не нравится. Затем детям давались эти же листы и предлагалось на любом из них изобразить себя, затем своего друга, затем своего сверстника, к которому испытуемый проявлял негативное отношение. Характер взаимоотношений, статус дошкольников в группе сверстников исследовались предварительно с помощью социометрических процедур.

Для изображения себя все дети выбрали хроматический цветовой фон. Младшие дошкольники в 3 раза чаще выбирают красный фон. Дети подготовительной группы — синий фон. Для изображения друзей использовали предпочитаемый ими цветовой фон — тот, который чаще всего ассоциируется с положительными эмоциями — желтый, красный, зеленый. Для изображения “нелюбимых” дошкольников чаще использовался серый, черный, коричневый фон. Если же фон выбирался хроматический, то изображение делалось черной краской.

Все это свидетельствует о дифференцированном отношении к сверстникам и способности передать это отношение в рисунке.

Дифференцированное отношение дошкольников к сверстникам проявилось также в использовании при изготовлении рисунка в подарок другу и “нелюбимому” сверстнику разного числа красок: максимальное число красок, использованных в рисунках другу детьми старшей группы, — 7, подготовительной — 8; в рисунке сверстнику, к которому проявляется антипатия, соответственно 6 и 4. Преднамеренное использование изобразительных средств с целью выражения отношения к сверстникам наблюдалось у испытуемых старшей и подготовительной группы. У детей средней группы отмеченная выше особенность проявлялась лишь в единичных случаях и в целом не выступала как типичная.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА

Волевое действие — это способ создания своей выбираемости.

М. И. Лисина утверждает, что в общении ребенок решает задачу. Под задачей общения мы будем понимать цель коммуникативного действия человека, то, что ему надлежит сделать в данных конкретных обстоятельствах для удовлетворения своей потребности в общении... Особенности коммуникативной деятельности состоят в том, что каждый из партнеров поочередно становится активной стороной, принимает на себя инициативу. При этом в зависимости от отношения к другому человеку, от желательности дальнейшего общения с ним и удовлетворенности содержанием общения перед ребенком стоит определенная задача общения (отозваться на обращения, самому обратиться к партнеру, использовать наиболее подходящее для данных условий средство общения) и переход операции усвоенных в ходе общения в другие виды деятельности (познавательную, игровую) и обратно: из иных видов деятельности — в деятельность общения.

Положение в системе межличностных отношений — это не только результат спонтанного выбора группы, но и результат сознательного достижения ребенком цели.

Цель — занять место среди сверстников. Для этого дошкольник использует регуляцию поведения других и саморегуляцию, достигает в этом успеха или неудачи.

Одним из самых существенных параметров положения личности в группе сверстников является социометрический статус. Я. Л. Коломинский пишет о том, что наличие в группе (коллективе) лиц, занимающих различные положения, неизбежно ставит вопрос о детерминации данных различий, который является важнейшей междисциплинарной проблемой, находящейся на стыке возрастной, социальной и педагогической психологии, психологии личности и педагогики.

Этому вопросу посвящен ряд исследований, в которых выявляются причины различного положения ребенка в группе и мотивы социометрического выбора.

В этих исследованиях разрабатывается модель “часто выбираемого индивида — это субъект, имеющий высокую

умственную одаренность и школьные показатели успеваемости; он моложе других членов группы, имеет приятный внешний вид, занимается спортом, отличается социальными и гетеросексуальными интересами, готов оказать помощь товарищу и т. д. Выявилась некоторая тенденция лидеров к большей доминантности по сравнению с рядовыми членами группы; они более приспособлены к существующим социальным нормам, более мужественны и т. д. Одна личностная характеристика присутствует по данным почти всех исследований — высокий интеллект.

Мы изучали связь социометрического статуса и умственного развития дошкольников. Мы считаем, что социометрический статус — это результат самореализации ребенка в среде сверстников, создание собственного круга общения.

Высокий социометрический статус — это не просто признание сверстниками наличия у ребенка высокого уровня умственного развития (при условии, что этот признак является значимым для мотивации выбирающего), но и осознание выбираемым данного качества как значимого, и его развитие, демонстрирование и использование для создания своей выбираемости по другим качествам. То есть ребенок целенаправленно, произвольно использует свой ум для достижения цели в общении со сверстниками (для оказания влияния на них).

В работе Я. Л. Коломинского со ссылкой на Л. Холиндворта показано, что лидер более “интеллигентен”, но это превосходство не должно быть слишком большим: разница более 30 IQ уже снижает вероятность доминирующего положения ... слишком значительное отклонение даже позитивных показателей от показателей большинства членов группы в плане любой из личностных характеристик в общем снижает социометрический статус человека.

В литературе есть данные о том, что уровень успеваемости и социометрический статус соответствуют друг другу в 52 % случаев, в 25 % статус ниже, а в 23 % — выше этого уровня.

В нашем исследовании в 40 % случаев социометрический статус был ниже, чем оценки по умственному развитию. Это говорит о том, что наличие “умственного развития для себя” еще не гарантирует быть выбранным. Для

того чтобы быть выбранным, ребенок должен иметь “умственное развитие для других”.

Социометрический статус зависит от того, насколько выбирающий удовлетворен значимыми для него качествами партнера.

В дошкольных группах, утверждает Я. Л. Коломинский, “мотивировка выбора квалифицировалась на следующие виды: общая положительная оценка сверстника, указание на совместную деятельность, указание на успехи в деятельности и конкретные качества сверстника, нравственная оценка сверстника, оценка внешности сверстника, указание на отсутствие отрицательных качеств.

Преобладающей мотивировкой на протяжении всего дошкольного возраста является общая эмоционально-положительная оценка сверстника, в основе которой лежит неосознанная симпатия (“он хороший”, “нравится”). Далее идет указание на совместную (чаще всего игровую) деятельность; весьма распространенным мотивом является указание на успехи в той или иной деятельности (“хорошо танцует”, “быстро бежит”); затем следует указание на отсутствие отрицательных качеств и форм поведения (“не дерется”) и особенности внешности сверстника. На старших уровнях дошкольного возраста появляются обобщенные нравственные оценки”.

Существенный интерес для анализа социальной приемственности в дошкольном возрасте представляют исследования, в которых изучались факторы, отрицательно влияющие на положение детей в группе, затрудняющие общение между сверстниками.

В исследовании А. Тарасонине отрицательные оценки дошкольников, адресованные сверстникам, подразделяются на три основные группы. К первой группе (34 %) отнесены оценки, связанные с нарушением отдельными детьми определенных осознаваемых общественных норм. При этом дети ссылались на те моральные и физические свойства товарищей, которые не мешают их общению, но в какой-то мере выражают общественное мнение группы: не слушает няню, не слушает воспитателя, дружит с нехорошими детьми, бьет детей, не спит, медленно кушает.

Наиболее значимые черты “звезд” — качества, которые обеспечивают роль хорошего партнера по игре: умение

организовать игру, сговорчивость при распределении ролей, способность внести в игру что-то новое, обогатить ее сюжет и содержание, хорошее знание игровых традиций и правил и точное следование им. Важно отметить, что в комплекс “игровых” способностей входят: 1) операционные умения и навыки, о которых говорит в своем исследовании А. Рояк; 2) интеллектуальные качества ребенка, которые проявляются в богатстве фантазии, запасе конкретных знаний, воздействующей речи и изобразительности (информированность); 3) эмоционально-волевые черты — способности довести игру до конца, доброжелательное внимание к партнерам по игре, уступчивость и т. д. Далее в “реальной модели” часто выбираемых дошкольников выделяются такие качества, как аккуратность, опрятность, умение и желание помочь товарищу, общительность, дружелюбие, привлекательная внешность. Высокий удельный вес имеют и такие черты, как хорошее общее развитие, наличие художественных способностей (хорошо рисует, поет, читает стихи) ... наиболее предпочитаемые дети имеют и ряд недостатков: заносчивость, властность, “любит командовать”, “не всегда послушен”.

Социометрический статус в дошкольной группе зависит от успешности выполнения ребенком “правилосообразных”, оцениваемых взрослыми и сверстниками элементов деятельности и соответствия его индивидуально-психологического облика и самооценки эталону, характерному для данного возраста и группы.

В то же время неудовлетворяющие отношения ученика с одноклассниками, относительная психологическая изоляция, или отвержение, могут воздействовать на его познавательную активность не столько прямо, сколько косвенно через общее понижение его эмоционального самочувствия и уверенности в своих силах, которая, по данным Ф. И. Иващенко, существенно отличается у сильных и слабых школьников.

Л. В. Артемова устанавливала связь речевой активности дошкольников в самостоятельной игровой деятельности с их положением в группе ... речевая активность ребенка свидетельствует о его определенном положении в группе сверстников. Значительное число высказываний возникает в случаях благоприятного положения ребенка;

в неблагоприятном положении у детей словесных реакций немного или они отсутствуют. Следовательно, оказавшись в благоприятном положении, дети становятся более способными к распространению собственных ценностей ориентировок.

В этом проявляется обратное влияние статуса ребенка на его психическое развитие.

Функция воли — не только поддержать на возможном уровне свой интеллектуальный потенциал в ситуации общественного неуспеха, но и преодолеть трудности, связанные со стереотипами межличностного восприятия.

Смит и Барклай установили, что не только родители имеют стереотипные предрассудки в отношении мальчиков и девочек. Дети пяти лет описывали одного ребенка, предполагаемого мальчиком, как большого, некрасивого, шумного и сильного. Как девочку этого же самого ребенка дети описывали как красивого, спокойного, слабого.

Линн предполагает, что взрослые люди являются для детей более эффективными объектами подражания, чем сверстники. Но сверстники влияют на мальчиков больше, чем на девочек, и в то же время мальчики являются более эффективными моделями для детей обоих полов. Я. Л. Колминский считает, что уже в дошкольном детстве дети выбирают партнера для различных видов деятельности с учетом пола: чаще всего мальчики выбирают мальчиков, а девочки — девочек. Поведение детей в общении со сверстниками своего пола является более социальным, дети чувствуют себя более зависимыми, играя с детьми своего пола. Такая тенденция замечается у девочек с трех лет и у мальчиков с пяти лет. В общении со сверстниками дети в зависимости от пола применяют разные стили межличностного воздействия. Мальчики чаще выбирают директивные формы воздействия, а девочки чаще применяют “косвенные”, вербальные формы воздействия, особенно в общении с девочками.

Таким образом, в основе механизма выбора — единство перцептивных (восприятия, понимания, оценивания друг друга в межличностном общении) и рефлексивных процессов (размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие, стать в позицию “исследователя”).

Мы считаем, что каждый ребенок не пассивен в межличностных процессах выбора, а создает свою популяр-

ность и выбираемость прямыми и косвенными действиями. Подтверждением этому — эксперименты М. И. Лисиной и Р. А. Смирновой.

В основе методики было разделение детей на две группы. Одна группа была испытуемой, а другая была специально подготовлена для того, чтобы создавать экспериментальные ситуации. Дети первой группы не знали о специальной подготовленности детей второй группы. В этом эксперименте было организовано сложное взаимодействие детей и взрослых. Ребенок-испытуемый общался со сверстником и реагировал на происходящее в эксперименте непосредственно. Ребенок-партнер, подготовленный к специальному взаимодействию с ребенком-испытуемым, взаимодействовал и со взрослым и выполнял его задание. Общение ребенка-экспериментатора было высоко контекстным и произвольным.

Цель исследования М. И. Лисиной и Р. А. Смирновой состояла в выяснении, какую потребность дошкольника должен удовлетворять сверстник, чтобы с ним предпочитали общаться?

В соответствии с целью нашего исследования проанализируем эмпирические результаты с точки зрения того, каким образом ребенок может создать свою выбираемость, будет ли ему при этом трудно, придется ли совершать волевые усилия.

В эксперименте были реализованы три программы общения, позволяющие при взаимодействии с партнером удовлетворить потребность ребенка в доброжелательном внимании (программа “В”) или в игровом сотрудничестве (программа “И”), или в сопереживании (программа “С”). Занятия по программе “В” состояли в том, что подготовленный ребенок-партнер предлагал ребенку-испытуемому выполнять разнообразные интересные задания (лепить, рисовать, вырезать и др.), а сам он только наблюдал за его действиями, хвалил, поощрял улыбкой, жестами — 10 раз в течение каждого занятия. Занятия по программе “И” состояли в совместных играх испытуемого и партнера на условиях равенства. Занятия по программе “С” протекали в форме показа партнером диафильмов, книг, картинок испытуемому; партнер выступал как организатор совместного переживания интересных впечатлений. В течение

каждого занятия 10 раз он выражал сопереживание испытуемому или сам делился с испытуемым своими впечатлениями. Проводились контрольные пробы, выявлявшие отношения дошкольника к разным партнерам в зависимости от программы общения.

Выяснилось, что наибольшее расположение вызвали у детей партнеры, выполнявшие программу “В” — доброжелательного внимания. На втором месте оказались партнеры, осуществлявшие программу “И”, на третьем — “С”. В дополнительных опытах, где программу “В” выполняли наименее понравившиеся ранее партнеры, а программу “С” — наиболее симпатичные дети, суммарный балл партнеров с программой “И” оказался выше. Партнер с программой “В” вызывает дружескую привязанность, “И” — симпатию, “С” — расположение.

Для того чтобы быть выбранным, оптимальной является ситуация, когда выбирающий ребенок что-то делает, а партнер, желающий быть выбранным, исполняет только функцию партнера по общению, который позволяет испытуемому узнать о себе что-то новое и хорошее, уточнить положительное отношение к себе. Даже если ему самому хочется рисовать или лепить, он только наблюдает и говорит: “Как хорошо у тебя получается, как мне нравится, как ты все делаешь” и т. д.

На занятиях по программе “В” партнер не участвовал в предметной деятельности испытуемых, а только проявлял внимание и поддержку. Испытуемые удовлетворяли потребность в общении и в предметной деятельности. На занятиях по программе “И” испытуемые также удовлетворяли эти две потребности, но обе потребности контролировали. На занятиях по программе “С” испытуемые бездействовали и ощущали острую зависть к партнеру, распоряжавшемуся разнообразными интересными вещами — книгами, диафильмами, куклами и т. д. Они настойчиво пытались включиться в его работу и выражали раздражение из-за отказа партнера допустить их к привлекательным вещам. Неудовлетворенность в предметной деятельности снижала и расположение к партнеру.

В опытах в качестве доверенных лиц взрослого выступали дети, самым маленьким из которых было всего три года. Поэтому тщательно контролировалось, что именно

они делали на занятиях и насколько удалось организовать общение детей в соответствии с замыслом работы.

В поведении детей-партнеров выделялись следующие показатели: 1) готовность ребенка принять предложенную взрослым программу общения; 2) реальное выполнение партнера этой программы в ходе занятия; 3) ответы на замечания экспериментатора с целью коррекции поведения ребенка-партнера; 4) динамика поведения партнера на протяжении 20 занятий; 5) отношение партнеров к испытуемому; 6) общий стиль поведения партнеров (внимательность, авторитарность).

Анализ поведения партнеров показал, что все они, даже самые маленькие, с успехом осуществляли предложенные им программы. По всей вероятности, развитие привязанности дошкольников к партнерам было связано с тем типом общения, который осуществляли дошкольники. Но выяснился и другой важный факт: отношение партнеров к своим программам было далеко не одинаковое. Легче и приятнее всего была для них программа "С". Здесь партнеры выступали как хозяева интересных вещей, организаторы совместного их восприятия, вели себя уверенно, иногда даже командовали испытуемыми.

На втором месте по привлекательности идет программа "И". Дети, игравшие роль партнеров, выполняли ее после ряда напоминаний взрослого о необходимости вести себя активно, но вместе с тем и тактично, не подавляя испытуемых. Менее всего партнерам нравилась программа "В". Им трудно было воздержаться от включения в совместную с испытуемым деятельность, из-за этого дети отказывались от своей роли или же постоянно сбивались с нее. Кроме того, дети смущались от необходимости хвалить товарищей.

Таким образом, в социометрическом тесте ребенок выбирает партнера по общению — "производит выбор собеседника в широком смысле слова". Этот собеседник — значимый другой, обладающий субъективной информативностью.

Кроме того, результаты социометрического теста отражают не только модель референтных, эталонных для дошкольника качеств партнера, но и способность произвольно создавать свою выбираемость.

ОВЛАДЕНИЕ СМЫСЛОМ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

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

Условием волевого развития является "личностный смысл", который приобретают внешние воздействия, воздействия взрослого и сверстника на ребенка, а также — положение ребенка, занимаемое им в системе отношений с другими людьми. Личностный смысл позволит ребенку произвольно реализовывать собственные программы поведения по отношению к другим людям и к самому себе.

Я. Л. Коломинский отмечает, что социальная ситуация развития, с одной стороны, включает элементы микросреды, с которыми ребенок активно взаимодействует, с другой — его переживание этого взаимодействия. В психологическом исследовании нужно учитывать обе стороны социальной ситуации: объективную — взаимосвязи ребенка с окружающими людьми и субъективную — отражение этих взаимосвязей, взаимоотношение между людьми и переживание, осознание этих взаимоотношений.

С. Л. Рубинштейн писал о том, что анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения, того, что человек "имел в виду" своим поступком. Всегда существуют те или иные отношения, которые этот поступок реализуют.

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.

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).

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.

Способность занять позицию исследователя по отношению к другому человеку — способность понять, определить, что думает, чувствует другой человек, наполнение ситуации наблюдаемого общения личностным смыслом — признаки произвольности в решении ребенком задач общения.

С помощью разработанной нами методики изучается понимание ребенком взаимодействия и особенностей личности взаимодействующих сверстников и взрослого. В основе методики — проекция собственного опыта ребенка на неопределенный экспериментальный стимул. Предъявляемым материалом являются картинки, использованные и модифицированные Л. Н. Собчик (рис. 27).

По этой методике было обследовано 213 детей пяти-шести лет. Результаты (высказывания детей) обрабатывались по методу контент-анализа. Были выделены три смысловые единицы анализа, в которых проявились разные особенности «образа Я» ребенка: непосредственные проекции, осознанные проекции и контекстуальные проекции.

Непосредственные проекции — это обезличенное отражение изображенного на картинке: обезличенный субъект действия (человечки, оно, эти, этот, без пола, возраста), адекватное название действия без указания на его значение и смысл (стоит, сидит, лежит). Типичные ответы: человек сидит, а этот стоит; один лежит, а другой стоит; этот стоит, а другой сидит.

Осознанные проекции — это описание картинки на основе соотнесения со своим личным непосредственным опытом, указание на картинках знакомых жизненных ситуаций, которые ребенок или непосредственно наблюдал, или в которых участвовал сам. Это образы, имеющие для ребенка скрытый смысл. Типичные высказывания: дети делают зарядку, мальчик упал и второй его поднимает; дядя и тетя танцуют; дети танцуют на музыкальном занятии; этот мужчина сел и задумался.

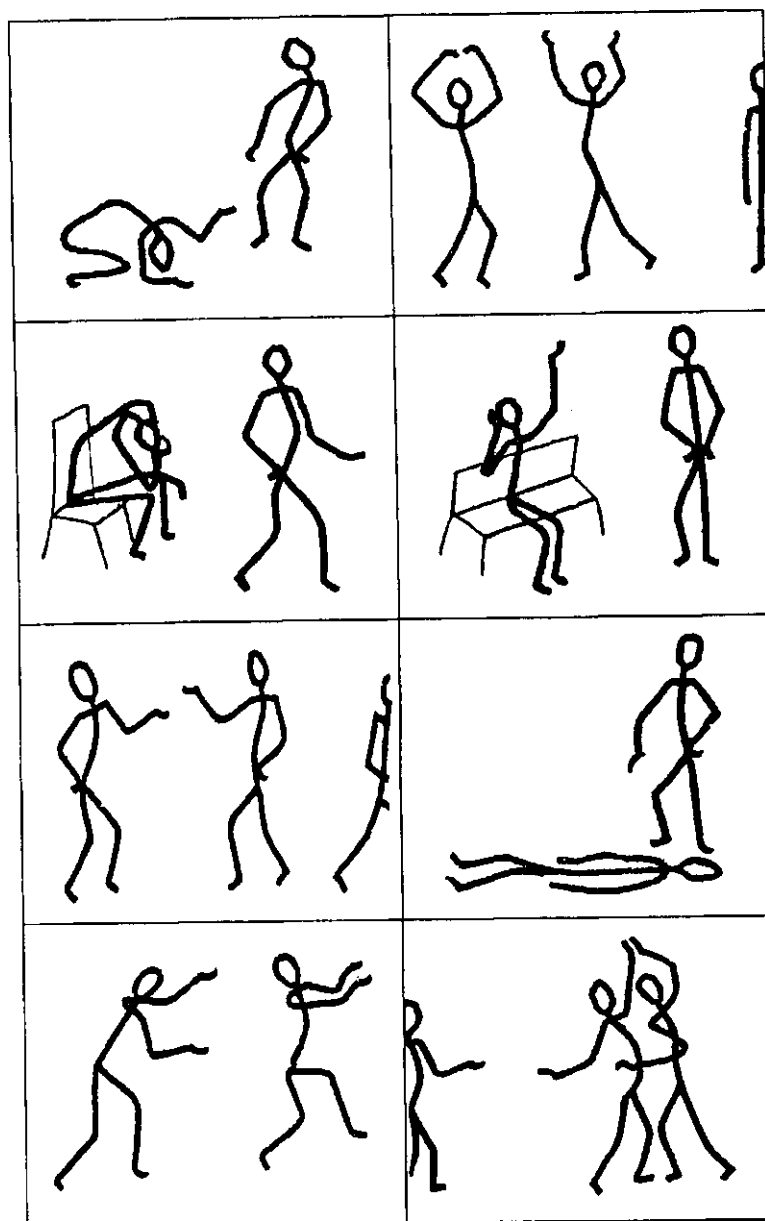


Рис. 27

Контекстуальные проекции раскрывают скрытый смысл ситуации, они индивидуальны и являются результатом комбинирования ребенком образов. Это описание опыта, в котором ребенок мог непосредственно и не участвовать, но о котором он знает. Но это описание не конкретного известного ему случая, а обобщение своих представлений. В описание включаются обоснования поступков персонажей, цели их действий, эмоциональные проявления, отношения ребенка к происшедшему. Типичные высказывания: бандит убил человека; бандит плохой, он уходит; мальчик бежал, упал и разбил голову, второй думает: “Чем я могу помочь? Надо вызвать врача”; мама и папа были у бабушки в гостях; он сидит один на скамейке и плачет; сестра пошла на свидание, сидит на скамейке; они танцуют и радуются, а этого не берут, поэтому он уходит; мальчик плохо вел себя, и мама ушла, а его не взяла; дядя бежит за тетей и хочет ее поцеловать, чтобы у нее был ребеночек.

Контент-анализ ответов показал, что у детей преобладают осознанные проекции (50 % ответов), непосредственные проекции составляют 26 % ответов, контекстуальные — 24 %.

Выявлено, что нет статистической разницы в количестве ответов определенного вида у мальчиков и девочек. И те и другие для описания картинок используют преимущественно глаголы настоящего времени (т. е. дети живут, ощущают себя в настоящем времени). Таких глаголов 50 %, 25 % — это глаголы прошедшего времени, дети устанавливают связь прошлого и настоящего, 25 % — глаголы будущего времени, т. е. дети устанавливают связь настоящего и будущего. Эти связи проявляются как стремление установить причинно-следственные связи событий и поведения человека.

Дети используют главным образом существительные и глаголы (примерно в одинаковом количестве). Самые распространенные существительные — дядя, тетя, мама, папа, мальчик. Глаголы — описывающие общую активность человека (идти, бежать, стоять, сидеть).

Типичные ситуации, которые описывают дети (по этим ситуациям видно, как дети реконструируют окружающий мир, так как невозможно по проективной картинке научить навязанному пересказу, например, здесь мальчик в

школе получил пятерку), это их отношение к окружающему миру, понимание своего места в этом мире; 30 % составляют ситуации драки, ссоры, преследования (убегают—догоняют, догоняют—убегают с различными обоснованиями); 20 % составляют занятия спортом, боксом, карате, зарядкой, фигурным катанием; 15 % — темы “Игра”, “Помощь”, “Веселье”; 15 % — обида, плач, усталость, грубость, сон; 10 % — танцы; 8 % — несчастные случаи, смерть, гибель, убийство, изнасилование; 2 % — молитвы в церкви.

Чаще всего описываются ситуации общения детей и взрослых (46 %), затем физкультурные и танцевальные занятия, которые проводятся в детском саду (37 %). Описание игры составляет 10 %, 12 % — описание бытовых ситуаций.

Непосредственные проекции, проявляющиеся в том, что ребенок описывает позы, движения человечков, — это проекции, в которых реализуется схема своего тела. Воспринимая картинку, ребенок соотносит изображение на ней со своими телесными представлениями движений и статики.

Осознанные проекции — это описание схемы поведения: изображенное на картинке соотносится с ситуациями и поведенческими реакциями самого ребенка (я играю, следовательно, и они играют; я делаю зарядку, следовательно, и они делают зарядку).

Непосредственные и осознанные проекции — это описание образов-копий, воспроизведение, реконструкция окружающего мира по заданному образцу.

Контекстуальные схемы, в которых раскрывается смысл ситуации с точки зрения ребенка, — это проявление схем его внутреннего личностного мира. Описание картинки в этом случае — конструирование окружающего мира по замыслу ребенка. В этом случае он выступает как творец. Наличие таких проекций свидетельствует о том, что ребенок способен к произвольной мотивации, к контекстуальному общению, так как он свободно оперирует представлениями, создавая индивидуальный вариант картины окружающего его мира.

Содержание ассоциативных образов (по смежности, по сходству, по противоположности) составляет содержательную сторону воли, ее мотивационную основу, связь ассоциативных образов — содержательную основу планирования.

Результаты наших экспериментов согласуются с исследованиями “Я-концепции”, в которых показано, что в процессе самоидентификации первое место по частоте выбора у детей занимают части тела, затем следуют личностные характеристики, психические процессы, другие люди и объекты.

Младшие школьники склонны более пространно описывать себя, чем других, в то время как старшие больше пишут о других, чем о себе.

Ведущим элементом “Я-концепции” дошкольника является образ собственного тела. С возрастом более важными становятся другие категории: значимые другие, межличностные отношения, убеждения и ценностные установки.

В процессе развития “Я-концепции” у детей возникает также образ идеального “Я”, прототипом которого часто становится человек, вызывающий восхищение ребенка.

Сильное расхождение между реальным и идеальным “Я” считается в психологической науке признаком невротизма и неадаптивности. Однако наблюдаемое с возрастом углубление расхождения идеального и реального “Я” можно рассматривать и как неизбежное следствие нормального когнитивного развития. К примеру, формирование у ребенка способности видеть возможные пути развития своей личности и реалистически признавать имеющиеся у себя недостатки отнюдь не является неадаптивным поведением.

Вспомним снова картинки, модифицированные Л. Н. Собчик.

В непосредственных проекциях ребенок сравнивает позы и тесты на картинках с собственным опытом и воссоздает схему телесных действий и состояний. Указываемые им телесные действия (стоит, сидит, бежит) осознаются, т. е. произвольно регулируются: ребенок может осуществить такое же телесное действие.

В осознанных проекциях ребенок описывает такие формы поведения, которыми он владеет сам и которые может воспроизвести произвольно.

В контекстуальных проекциях ребенок показывает овладение образами и смыслами ситуаций, которых не было в его личном опыте и в которых проявляется произвольность оперирования образами и мотивацией действий.

Содержание высказываний детей в этом эксперименте можно сравнить с высказываниями в эксперименте, в кото-

ром изучался “образ Я” ребенка (хотя стимульный материал был разный).

Среди общих тем (мне нравится, я похож на детей, которые танцуют, играют, учатся, помогают — на картинке человечки танцуют, играют, учатся, помогают) были идеологические темы, которые связаны с содержанием социализации воспитания. Например, “Это Мальчиш-Кибальчиш”, “Мне нравится, что дети идут с цветами к памятнику” (выбор по сюжетным картинкам) и “Это фараон, он гонит Моисея через пустыню”, “Ее изнасиловали, как в кино” (речь идет о “Санта-Барбаре”) в самостоятельном описании “палочковых человечков”.

В этих примерах раскрывается содержание оппонирующей части личности, на которое ориентируется ребенок, общаясь со взрослым в экспериментальной процедуре.

Ребенок, который описывает действия и позы условных персонажей (стоит, сидит, бежит, лежит), с точки зрения взрослого дает абстрактные ответы, пригодные для описания любых ситуаций. Ребенок кажется максимально свободным от влияний, навязанных социумом. Но в то же время он максимально зависит от переживания схемы собственного тела. В этом проявляется эгоцентрическая позиция ребенка.

Когда ребенок описывает свой личный опыт жизни в социуме (дети делают зарядку, идут в детский сад), он ориентируется на ожидание взрослым “правильных” ответов, он демонстрирует то, что им выучено и осознано вместе со взрослым и для взрослого. При этом он проявляет децентрацию и раскрывает содержание оппонирующей части личности, зависимой от взрослого.

Когда ребенок раскрывает контекст ситуаций, он ориентирован на широкое содержание жизни, изобразительное отношение к ней и действует как свободная личность, произвольно оперируя образами, создавая многосмысловую мотивацию.

В этих закономерностях обнаруживаются три стратегии детского поведения: волюнтаристическая (эгоцентрическая) без учета смыслов ситуации; сознательная пристройка (“вписываемость” ребенка в имеющиеся обстоятельства) и самостоятельное изменение контекстов ситуаций и самих обстоятельств жизни (это то, что можно назвать креативностью).

Социальная ситуация — это система отношений между ребенком данного возраста и средой. Перестройка социальной ситуации развития — главное содержание критического возраста (здесь происходит изменение типа взаимоотношений ребенка с окружающей средой. Эта перестройка связана с обретением ребенком свободы, воли.

Свободное поведение — это поведение индивида, осуществляемое им при опоре на общественно значимую программу в условиях, когда это поведение даже противоречит ситуативно-ограниченному мнению других людей. Когда ребенок умеет самостоятельно ходить, есть, одеваться, его поведение становится автономным (не нуждающимся в помощи, независимым). Свобода же проявляется лишь в особых случаях, критических ситуациях, предполагающих противопоставление своего поступка (мнения) другому человеку.

В основе свободного выбора лежит утверждение индивидом общезначимой программы. В основе каприза — автономность, прихоть индивидуального желания. В дошкольном возрасте формируется свобода от действий партнера при выполнении ребенком общественно заданных программ поведения.

Общая картина свободы у дошкольников следующая: в сфере суждений (развитие объективной коррекции действий партнера) и в сфере реальных действий по выполнению программ при наличии внешнего контроля. Свободное поведение развивается вначале по отношению к сверстникам, затем — по отношению к взрослым. (По Субботскому.)

Как в развитии личности, так и в развитии воли можно выделить критические и сензитивные периоды. Развитие воли включается в динамику развития личности (становится компонентом личностного новообразования) и имеет собственную динамику.

Л. С. Выготский писал о том, что кризис трех лет в развитии личности — это фаза строптивости или упрямства. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, негативизм, упрямство, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты сопровождают развитие весь этот период.

Негативное содержание кризиса семи лет проявляется в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения.

В переломные моменты развития ребенок становится трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная или теневая сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого кризисного возраста. Позитивное значение кризиса трех лет состоит в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис протекает вяло и невыразительно, то это приводит к задержке аффективной и волевой сферы личности ребенка в последующем возрасте.

В семь лет возрастает самостоятельность, изменяется отношение ребенка к другим детям. В практическом и теоретическом отношении педагогика критических возрастов разработана недостаточно.

У дошкольника появляется поведение, подчиняющееся правилам, социальным нормам, проявляющееся как “интеллектуализация аффекта” и принятие учебной задачи, выполнение действий по инструкции взрослого.

Однако каждую ситуацию взаимодействия ребенок истолковывает по-разному и принимает решения, ориентируясь на то множество смыслов, которые обусловлены структурой его личности.

Как показано в наших экспериментах, ребенок может выстроить по крайней мере три волевых действия, обусловленных самоотжествлением или эгоцентрической позицией, с собственной телесной схемой (полнезависимое, индивидуальное, дезадаптивное, импульсивное, самостоятельное, реактивное на собственные стимулы), или с децентрированной позицией (полезависимое от внешних воздействий, социализированное, оппонирующее собственным влияниям ребенка, адаптивное, вписывающееся в контекст ситуаций, реактивное на чужие стимулы), или со свободной взаимозависимой позицией (активное, надситуативное, избирательное, контекстуальное, креативное как единство адаптированности и дезадаптации, создающее контекст ситуаций, имеющее скрытый смысл) волевое действие.

Формирование нового смысла осуществляется через связь действия с новым мотивом, с новой для человека,

часто воображаемой ситуацией. Например, в экспериментах на пресыщение по методике А. Карстен испытуемый не просто зачеркивает кружочки, а ставит цель выиграть соревнование или добиться для себя максимального объема работы. Один смысл задается участием в эксперименте — это жизненный мотив, другой — воображаемым мотивом.

В этом случае действие, физически оставаясь тем же самым, психологически становится другим, в старой оболочке начинает жить другое действие — воображаемое.

Роль воображаемой ситуации в регуляции действий детей была выявлена в работе А. В. Запорожца. В одном эксперименте детей просили вообразить, что они спортсмены-прыгуны и надо прыгнуть в длину как можно дальше. В другом случае в игре дети должны были перепрыгивать через ручей. В первом случае у детей трех—семи лет результаты были выше.

В. А. Иванников отмечает, что становление волевого действия — это включение его в более широкий мотивационный контекст, соединение внешне нейтрального действия с мировоззрением и моралью личности.

Роль личностного смысла в изменении побудительности и проявлении волевых качеств хорошо видна на примерах патологии. Для достижения желанной цели умственно отсталые дети проявляют настойчивость, упорство, смелость. Но эти качества исчезают, как только ребенку предлагается выполнить действие, прямо не связанное с его потребностями. Такое поведение, по мнению Л. С. Выготского, объясняется тем, что умственно отсталые дети не способны произвольно изменять смысл ситуации. Для них необходимо менять саму ситуацию, чтобы побудить к активности.

Волевое действие — это действие на основе произвольно построенной мотивации с воображаемым мотивом. Переход к произвольной мотивации основан на осознании мотивов и произвольном воображении, определяемом речевым опосредованием, а главное — на действии в прошлом на основе этого воображаемого мотива.

В ходе экспериментов оказалось, что дети 1 класса почти никогда не выясняют условий, при которых они должны принимать решения. В дальнейшем число ответов, учитывающих условия, растет: от 10 % в 1 классе до 91 %

в 9 классе. Чем эмоциональнее ситуация, по поводу которой дети должны принимать решения, тем меньше они обращаются к учету обстоятельств.

В развитии реалистической “Я-концепции” важную роль играет освоение ролевого поведения, т. е. умения смотреть на окружающий мир глазами других людей. Руководствуясь этой мыслью, Лихи и Хьюард исследовали способность детей учитывать позицию другого. Они просили ребенка составить устный рассказ на основе серии из девяти картинок, которые ему предъявлялись в определенной последовательности. Посреди рассказа появлялся посторонний человек, который не слышал предыдущий эпизод. Ребенка просили продолжить рассказ с точки зрения этого неосведомленного посетителя, а по существу начать рассказ заново на основе оставшихся картинок. Некоторые дети оказались в состоянии сообразить, что посетитель не слышал начала, и они рассказывали именно так, как должен был бы рассказать он. Другие дети этого сделать не могли; им казалось, что этот человек каким-то образом уже располагает той информацией, которая известна им самим. Они оказались не в состоянии представить сложившуюся ситуацию с точки зрения другого человека... Выяснилось, что именно те дети, которые с наибольшим успехом воспроизводят точку зрения другого человека, обладают и наибольшим расхождением между идеальным и реальным “Я”. Таким образом, напрашивается вывод, что способность к ролевому поведению помогает ребенку вырабатывать несовпадающие концепции реального и идеального “Я”.

Ребенок с помощью воли осуществляет регуляцию и саморегуляцию активности. Регуляция — это функция воли, которая проявляется как усиление или как торможение побуждений, переживаний, рассуждений, действий. О волевой саморегуляции говорил А. С. Макаренко: «Большая воля — это не только умение человека пожелать и добиться, но умение заставить себя и отказаться от чего-то, когда это нужно. Воля — это не просто желание и его удовлетворение, а это и желание и остановка, желание и отказ».

Наблюдая поведение ребенка, можно заметить, что он начинает осуществлять саморегуляцию, когда не просто усвоил способы предметной деятельности и общения, но и использует их в различных ситуациях, выполняя указания взрослого. Например, ребенок должен не просто выполнять действие, но и регулировать его темп: «Одевайся быстрее!», «Ешь медленнее, не торопись».

Торможение двигательной активности дается детям с трудом. Попробуйте усадить ребенка на стул и прикажите сидеть неподвижно. Чем младше ребенок, тем скорее он начнет потягиваться, зевать, а затем и вообще слезать со стула. Большую выдержку проявляют дети в игре «Море». Дети бегают, изображая волны. Водящий говорит: «Море волнуется — раз, море волнуется — два, море волнуется — три. Все фигуры на месте, замри!». Играющие замирают в самых разнообразных позах, стараются сохранить их, не пошевелиться, не засмеяться, несмотря на то что водящий старается рассмешить и «оживить» замершие «фигуры».

Дошкольники могут заставить себя терпеть боль, проявлять терпение, руководствуясь нравственным образом. Ребенок способен и усиливать свою активность. Предложим ему прыгнуть в длину с места. Отметим чертой полученное расстояние. Пусть затем дети соревнуются на победителя по прыжкам, их результаты будут значительно выше.

Наблюдая становление стимулирующей и тормозящей функций воли, можно отметить некоторую инертность в их проявлении, например слабость переключения от одного занятия к другому. Если ребенок занят игрой, а ему предлагают немедленно оставить игрушки и сесть за стол обедать, он не в силах выполнить указание взрослого. Затрудненным бывает даже переход от одной игры к другой. Если ребенок занят игрой в помещении, а ему предлагают идти гулять на улицу, то сборы часто бывают очень долгими. Но потом и с улицы возвращаться по первому зову родителей ребенку тоже не удается.

Эти особенности поведения демонстрируют противоречие между стремлением завершить начатое, например, завершить игру, и стремлением выполнить требование взрослого, родителей. Это противоречие необходимо учитывать, организуя деятельность ребенка. Л. А. Менчинская пишет в своем «Дневнике о развитии ребенка» о том, что она попросила своего трехлетнего сына убрать кегли и, получив отказ, прибегла к следующему приему. «Я спросила у Саши: «Как ты думаешь, куда лучше убрать кегли — в ящик или на скамейку?». На этот вопрос Саша откликнулся очень живо, произвел свободный выбор: «Лучше в ящик!» и быстро убрал кегли. Этим приемом я сумела мое желание превратить в его собственное».

Учет имеющихся и потенциальных возможностей ребенка позволяет индивидуализировать обучение и воспитание, принимая во внимание, например, степень освоения ребенком той или иной деятельности. Но в то же время не должно быть искусственной акселерации психического, в том числе и волевого развития.

В этом заключается одно из противоречий становления воли дошкольников: воля развивается только в процессе преодоления препятствий на пути к достижению цели, но

препятствия эти должны быть преодолимыми, соответствовать актуальным и ближайшим возможностям ребенка. Для этого необходимо полнее учитывать и использовать воспитательные возможности ведущей деятельности дошкольников — игры.

Развитие воли подчиняется закономерностям развития психики в целом. Движущей силой психического развития детей, понимаемого как самодвижение, являются противоречия.

Воля возникает и развивается в связи с возникающими и развивающимися противоречиями в жизни и деятельности ребенка: между возникающими новыми потребностями, стремлениями и достигнутым уровнем овладения средствами для их удовлетворения; между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни; между возможностями ребенка и сложившимися видами взаимоотношений с окружающими людьми; между умениями ребенка и формами его деятельности.

Исходное диалектическое противоречие развития воли — между сложившимися свойствами личности, например, уровнем волевого развития и объективными требованиями жизни, предполагающими наличие иных свойств, иного качественного уровня их развития. Жизнь стоит перед ребенком как бесконечная цепь задач, как бесконечная проблемная ситуация, для решения которой он не обладает необходимыми свойствами, например, речью для осуществления общения или достаточно сильной волей для преодоления препятствий.

Основными новообразованиями воли, появляющимися в дошкольном детстве, являются особенности ее функций: волевая регуляция в предметной деятельности, когда волевые усилия направлены на овладение предметом и способом действия с ним; волевая регуляция, направленное установление определенных взаимоотношений и взаимодействий сначала со взрослым, потом со сверстником; появление саморегуляции; проявление волевой активности группой детей как субъектом деятельности.

Анализ литературы позволил выявить новообразования воли в дошкольном детстве, проявления у ребенка волевой недостаточности, а также дать качественную характеристику признаков указанных феноменов (табл. 16).

Таблица 16

Развитие воли у дошкольника

Этап развития	Новообразования	Показатели
1	2	3
Дошкольное детство (3—7 лет)	Целенаправленность, идущая от внутренних побуждений	Осознание своих желаний, самостоятельный выбор цели
	Преобладание импульсивности. Сосуществование импульсивности и волевого поведения	Ребенок делает так, как побуждает его предмет извне, а затем исправляет и делает так, как надо
	Саморегуляция движений, соотнесение их с замыслом, в соответствии с условиями задания или задачи Саморегуляция по словесной стимуляции взрослого	Выполняет недостающие элементы в рисунке, соблюдая условия; проводит линии, соблюдая условия задачи Выполнение действий по инструкции взрослого без опоры на предмет
	Планирование действий	В устных высказываниях формирует цели действий, определяет способы их достижения Осуществляет самостимуляцию
	Совершение волевых усилий	“Я стараюсь”. Улучшение результатов при самостимуляции и стимуляции со стороны взрослого
	Соотнесение цели и результата. Влияние результата на последующие волевые усилия	Оценка и самооценка
	Символизм в игре Отделение функции от предмета	“Двойное поведение”
	Экстериоризация внутреннего плана действий	Рисование — игра
	Выполнение по правилам. Выработка правил	Игры с правилами. Действие в игровом образе
	Преобладание активизирующей функции воли над тормозной	Легче включается в движение, действия, чем останавливается

1	2	3
Регуляция и саморегуляция	Волевая регуляция в предметной деятельности Регуляция взаимодействия со взрослыми и со сверстниками Саморегуляция группы как субъекта	
Становление целостной структуры волевого действия	Осознание цели Выбор цели (импульсивные влечения, личные желания, хотения)	
Борьба мотивов	Игровые и трудовые, личные и групповые "Забывания"	
Саморегуляция действия по условным знакам	Пение по движению руки, обозначающему высоту звука	
Усилия в решении мыслительных задач	Саморегуляция во внутреннем плане действий Конструирование по образцу, по замыслу	
Произвольность общения	Подражание взрослому Контекстуальность общения Рольное взаимодействие	
Волевая активность группы сверстников Осознание своей волевой активности. Воля в структуре "Образ Я"	Волевое единство группы Усилия по выбору и исполнению социальной роли	

Завершается короткий по времени, но насыщенный по содержанию дошкольный период. Дети стоят на пороге нового этапа своей жизни.

Успехи ребенка в освоении новой роли — роли школьника, в определении своего места среди сверстников во многом будут зависеть от того, сумеет ли он осуществлять выбор, саморегуляцию, т. е. от того, насколько сформированы и взаимосвязаны все элементы волевого действия, которые ребенок совершает в различных ситуациях деятельности и общения.

Воля, включаясь в социальную позицию, становится важнейшим компонентом такого личностного новообразования дошкольника, как готовность к обучению в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева А. Н. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983. 163 с.
2. Артемова Л. В. Усвоение правил поведения в процессе игры у старших дошкольников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1965. 20 с.
3. Ананьев Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания: В кн.: Избр. психол. труды. Т. 2. М., 1980. С. 82—103.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976. 16 с.
5. Баканов Е. Н. Исследование генезиса волевого действия: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1979. 22 с.
6. Безруких М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5—7 лет. М., 1996. 46 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
8. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения производительного поведения // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 40—47.
9. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1988. 21 с.
10. Бронников И. Н. Особенности осознания поступков детьми от 2 до 5 лет: Автореф. ... дис. канд. пед. наук (по психологии). М., 1965. 20 с.

11. Бугрименко Е. А. К вопросу о развитии, произвольности поведения в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии. 1978. № 1. С. 32—36.

12. Буре Р. С. Изучение трудовой деятельности дошкольников // Дошкольное воспитание. 1966. № 6. С. 55—58.

13. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” в воспитании. М.: “Прогресс”, 1986. 420 с.

14. Бернштейн М. А. О ловкости и ее развитии. М.: ФИС, 1991. 288 с.

15. Вазина К. Я. Воспитание целенаправленности в трудовой деятельности у детей 6—7 года жизни: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1967. 16 с.

16. Воловикова М. И. Интеллектуальное развитие и моральные суждения младших школьников // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 40—47.

17. Венгер Л. В. О диагностике умственного развития детей, поступающих в школу // Дошкольное воспитание. 1977. № 12.

18. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. М., 1982. Т. 4. С. 244—385.

19. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—76.

20. Гарсиа-Швили Л. А. Развитие воли ребенка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. Тбилиси, 1972. 25 с.

21. Генетические проблемы социальной психологии. Мн., 1985.

22. Головина Л. М. Ранние этапы целеобразования: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1980. 18 с.

23. Горбатенко Т. И. Особенности подражания детей дошкольного возраста: Автореф. ... дис. канд. пед. наук (по психологии). М., 1955. 15 с.

24. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Мн., 1997.

25. Джос В. В. Практическое руководство к тесту Люшера. Кишинев, 1990. 175 с.

26. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960. 430 с.

27. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Хрестоматия по воз-

растной и педагогической психологии. М., 1981. С. 126—129.

28. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996. 347 с.

29. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: УРАО, 1998. 142 с.

30. Ильин Е. П. Психология воли. С.-Петербург, 2000. 280 с.

31. Изард К. Е. Эмоции человека. М., 1980. 439 с.

32. Капчеля Г. И. Общение со взрослыми как фактор формирования готовности детей к школьному обучению: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 189 с.

33. Карандашев Ю. Н. Как дети понимают взрослых. М., 1981. 207 с.

34. Кожухова Н. Н. Влияние результата действия на мотивацию действия и его выполнение детьми дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 150 с.

35. Коломинский Я. Л. Малая (контактная) группа как универсальная система непосредственного межличностного общения // Генетические проблемы социальной психологии. Мн., 1985. С. 10—29.

36. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малой группе. М., 1976.

37. Короткова Н. А. Формирование способов совместного построения сюжетов игры у детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. 126 с.

38. Костикова М. Н. Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1985. 27 с.

39. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971. 199 с.

40. Кравцова Е. Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 171 с.

41. Кузовкова Н. П. Формирование самостоятельности у детей старшего возраста в условиях совместной деятельности: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1971. 18 с.

42. Кулачковская С. Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1973. 150 с.

43. *Конорева Т. С.* Психологическое изучение динамической стороны настойчивости в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1979. 174 с.
44. *Лысюк Л. Г.* Становление продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет в онтогенезе: Автореф. ... дис. докт. психол. наук. Мн., 1997. 37 с.
45. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1. 392 с.
46. *Лидак Л. Ф.* Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982. 213 с.
47. *Меквабшвили Л. И.* Воспитание ответственности на занятиях в старшей группе детского сада: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. Тбилиси, 1985. 25 с.
48. Методики для экспресс-диагностики уровня готовности семилетних детей к обучению в первом классе 12-летней школы. Мн.: НИО. 1998. 55 с.
49. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. 239 с.
50. *Пиже Ж.* Избранные психологические произведения. М.: Международная педагогическая академия. 1994. 674 с.
51. *Рубцова С. Н.* Осознанность и произвольность деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1984. 20 с.
52. *Селиванов В. И.* Волевая регуляция и активность личности // Психологический журнал. Т. 3. № 4. 1982. С. 14—25.
53. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольность в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 49—57.
54. *Теплов Б. М.* Избранные труды. М., 1985. Т. 1. 329 с.
55. *Цыркун Н. А.* Развитие воли у дошкольников. Мн., 1991.
56. *Цыркун Н. А.* Развитие воли у младших школьников. Мн., 1997.
57. *Шелби Б.* Открой своего ребенка с помощью тестов. Тюмень, 1998. 127 с.

Глава 1. Проблема воли в психологии	
Основные направления изучения воли	5
Модели и задачи исследования	18
Содержание волевого действия дошкольников	34
Динамика волевого действия	54
Глава 2. Воля в системе внешних и внутренних детерминант	
Внешние детерминанты развития воли	61
Эмоции как внутренние детерминанты развития воли	71
Проблема самодетерминации развития воли	88
Глава 3. Воля в структуре личностных новообразований дошкольников	
Модель готовности ребенка к обучению	98
Интеллектуальное развитие как единство познавательных процессов и воли	103
Произвольность в процессе репродуктивной и творческой деятельности	118
Произвольный самоконтроль сенсомоторной деятельности в процессе решения графомоторных задач	127
Воля в структуре "образа Я"	135
Глава 4. Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников	
Развитие воли ребенка в общении со взрослым	148
Влияние ребенка на взрослого	157
Развитие воли в общении со сверстниками	160
Развитие воли и социометрический статус ребенка	171
Овладение смыслом ситуации общения	179
Заключение	190
Литература	195

Учебное издание

Цыркун Надежда Александровна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
РАЗВИТИЯ ВОЛИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Пособие для психологов
и педагогов дошкольных учреждений

Зав. редакционно-издательским отделом *Г. И. Бондаренко*

Редактор *Л. В. Скоморохова*

Корректоры *З. Б. Звонарева, Е. А. Лукошко*

Компьютерная верстка *О. М. Кульбицкой*

Подписано в печать 15.12.2000. Формат 84x108 ¹/₃₂. Бумага офсетная.

Гарнитура Школьная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 10,5.

Уч.-изд. л. 9,95. Тираж 2800 экз. Заказ 4048.

Налоговая льгота — Общегосударственный классификатор Республики
Беларусь ОКРБ 007-98, ч. 1; 22.11.20.600

Научно-методический центр учебной книги и средств обучения

Министерства образования Республики Беларусь. ЛВ № 146 от

05.01.1998. 220012, Минск, Б. Хмельницкого, 3.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика. Республиканское унитарное
полиграфическое предприятие "Барановичская укрупненная
типография". 225320, Барановичи, Советская, 80.