Содержание

ВВЕДЕНИЕ

1. ПОНЯТИЕ ВОЛИ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

1.1 Сущность понятия «воля» и «произвольное поведение»

1.2 Произвольное поведение, как компонент готовности ребенка к школе

1.3 Произвольность как функция мотивации

2. РАЗВИТИЕ ВОЛИ И ПРОИЗОВЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

2.1 Развитие волевых качеств личности и произвольного поведения детей

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

# ВВЕДЕНИЕ

Воля и произвольность являются разными по своему содержанию психологическими образованиями. Развитие воли связанно со становлением и оформлением мотивационной сферы ребенка, развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности своего поведения. В то же время воля и произвольность едины в своем генезисе.

В зарубежной психологии развитие произвольности рассматривается в основном в связи с развитием познавательной сферы ребенка. Превращение культурных средств и образцов действия в собственные свойства и действия ребенка происходит в процессе особого взаимодействия ребенка со взрослым, которое может быть названо процессом приобщения.

Проблемой развития произвольного поведения детей занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи.

Такие психологи, как Г.М. Бреслав, Л.Ф. Обухова, Е.И. Рогов, В.М. Холмогорова подчеркивали, что в дошкольном возрасте опосредование поведения ребенка образцом взрослого наиболее эффективно происходит в ролевой игре, где резко повышаются возможности ребенка в сфере овладения своим поведением.

В ряде исследований (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева) убедительно показана важная роль произвольного поведения в подготовке ребенка к школьному обучению.

Л.В. Выготский считал развитие произвольности одной из важнейших характеристик дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания. Он разработал схему формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности, о чем уже упоминалось выше.

Исследуя становление произвольного поведения, А.В. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки в этом процессе.

Изучив теоретический материал по вопросу о развитии произвольного поведения, можно сделать вывод о том, что ученые подошли к этому вопросу с разных сторон, изучили разные аспекты этой проблемы. Малоизученными остался вопрос о специфике проявления произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. Поэтому темой нашего исследования стали особенности развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования является воля и произвольное поведение детей дошкольного возраста.

Предметом исследования являются особенности развития воли и произвольного поведения детей дошкольного возраста.

Целью исследования является изучение особенностей развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании мы выдвигаем такое предположение, что проявление произвольного поведения заключается в дисциплинированности ребенка, его сознательности, умении концентрироваться на решаемой задаче.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста.
2. Рассмотрение теоретических подходов к определению значения воли и произвольного поведения детей.

# 1. ПОНЯТИЕ ВОЛИ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

# 

# 1.1 Сущность понятия «воля» и «произвольное поведение»

Воля - это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков[[1]](#footnote-1).

Задачей воли является управление собственным поведением, сознательная саморегуляция активности, особенно в тех случаях, когда возникают препятствия для нормальной жизни [[2]](#footnote-2). Если заглянуть вовнутрь человеческого организма, то можно обнаружить, что в основе этой саморегуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы. В соответствии с этим в указанной выше задаче может быть выделено два основных действия: активизация и торможение. Первую иногда называют также побудительной или стимулирующей.

Волевые, или произвольные, действия возникают у человека не сразу. Они развиваются на основе непроизвольных движений и действий. Простейшими из непроизвольных движений являются рефлекторные, как, например, сужение и расширение зрачка, мигание, глотание, чихание и т.п. К этому же типу движений относится отдергивание руки при прикосновении к горячему предмету, невольный поворот головы в сторону раздавшегося звука и т.д. Непроизвольный характер носят обычно и наши выразительные движения: при удивлении человек поднимает брови и приоткрывает рот, радуясь, начинает улыбаться, в гневе невольно стискивает зубы, морщит лоб и т.д.

К непроизвольному типу поведения относятся также импульсивные действия, неосознанные, не подчиненные общей цели, например, на шум за окном, на нужный предмет и т.д. Специфическая особенность волевого поведения заключается в том, что человек внутренне переживает состояние «я должен», а не «я хочу». Сравним, например, выражения «я должен идти в школу» и «я хочу пойти на футбол»; «я должен вскопать грядку» и «я хочу выкопать клад», «я должен помочь брату» и т.д. Конечно, бывают случаи совпадения волевого и импульсивного поведения, например, «я хочу исполнить свой долг». Поэтому, образно выражаясь, жизнь человека представляет собой постоянную борьбу волевого и привычного, обыденного поведения. В противоположность непроизвольным, сознательные волевые действия, более характерные для поведения человека, всегда направлены на достижение поставленной цели. Именно сознательная целеустремленность действий характеризует волевое поведение. Однако не всякой цели можно достичь сразу: в этом случае потребуется несколько этапов. Таким образом, волевые действия могут быть достаточно сложными, состоящими из множества простых. Поэтому волевые действия могут включать в себя в качестве отдельных звеньев и такие движения, которые автоматизировались и потеряли свой первоначально осознанный характер.

Под произвольным поведением понимается сознательно контролируемое целенаправленное поведение, то есть осуществляемое в соответствии с определенной целью, или образованным самим человеком намерением[[3]](#footnote-3).

Некоторые волевые действия носят настолько сложный характер, что могут быть выполнены только в течение длительного времени. Так, альпинисты, решившие покорить горную вершину, начинают свою подготовку задолго до восхождения. Сюда включаются и тренировки, и осмотр амуниции, и подгонка креплений, и выбор маршрута и т.п. Но главные трудности ждут их впереди, когда они начнут восхождение. Нередко не менее трудной оказывается и обратная дорога. Точно так же ученик, решивший приготовить для школьной выставки модель физического кабинета, будет вынужден действовать по определенному плану, который потребует длительного, тщательного, всестороннего обдумывания.

Еще одним важнейшим признаком волевого поведения считается то, что оно проявляется при преодолении препятствий - внутренних или внешних. Внутренние, субъективные, препятствия обусловлены поведением человека, выполняющего волевые действия, и могут быть вызваны усталостью, желанием развлечься, страхом, стыдом, ложным самолюбием, инертностью, просто ленью и т.д.

Нередко человек, как бы защищая свой внутренний мир, объясняет этим свое поведение и искренне считает эту внутреннюю причину внешней, объективной. Так, ученик, не желая идти на контрольную, может вдруг почувствовать себя больным. При этом истинная причина оказывается скрытой от окружающих, которые могут не догадываться о существовании у него побуждений, направленных на выполнение данного действия. Или, например, ученик, опоздавший на урок из-за того, что ему не хотелось вставать с постели, может рассказать учителю, что у его бабушки был сердечный приступ, а он должен был вызвать ей «скорую помощь» и встретить врача.

Примером внешних препятствий могут служить различные помехи, расцениваемые как барьеры, стоящие на пути к достижению поставленной цели. Однако не любое действие, направленное на преодоление препятствия, называют волевым. Так, подросток, убегающий от собаки, может преодолеть очень сложный рельеф местности и даже залезть на высокое дерево, но никто не назовет его действия волевыми[[4]](#footnote-4).

Важнейшую роль в преодолении затруднений на пути к достижению цели играет осознание ее значения, а вместе с тем и осознание своего долга как личности. Чем более значима цель для человека, тем большее количество препятствий и лишений он готов преодолеть. В некоторых случаях достижение цели оказывается дороже жизни, и тогда волевые действия могут привести даже к смерти человека. В целом воля имеет условно-рефлекторную природу. На основе временных нервных связей складываются и закрепляются различные ассоциации. Получаемая информация о действиях сличается с уже имеющейся программой. Если поступившие сведения не соответствуют созданной в коре мозга программе, то изменяется либо деятельность, либо программа. Рефлекторная природа волевой регуляции поведения предполагает создание в коре мозга очага оптимальной возбудимости, который выступает в качестве носителя цели действия. Существующий в коре очаг оптимальной возбудимости нуждается в постоянной энергетической подпитке. Задачу энергетического снабжения коры выполняет ретикулярная формация, являющаяся своеобразным аккумулятором. Человек может проявить большую энергию при выполнении какого-либо дела, упорно стремиться к достижению цели именно благодаря тому, что ретикулярная формация поддерживает своей энергией очаг оптимальной возбудимости.

Таким образом, волевое поведение является результатом взаимодействия многих весьма сложных физиологических процессов мозга с воздействиями внешней среды.

Исследованиями установлено, что интенсивность волевого усилия зависит от следующих факторов:

- мировоззрения личности;

- моральной устойчивости личности (ответственность);

- степени общественной значимости поставленных целей;

- установки по отношению к деятельности;

- уровня самоуправления и самоорганизации личности [[5]](#footnote-5).

Однако одного лишь понимания значимости выполняемого действия или его соответствия моральным принципам недостаточно, чтобы заставить человека бороться с трудностями. Чтобы понимание породило стремление, подавляющее и подчиняющее себе многие другие желания, оно должно подкрепляться острыми переживаниями, внутренней необходимостью так поступить. Это хорошо видно на примере чувства долга. Чувство долга является выражением того, что требования морали были усвоены, приняты и стали достоянием личности. После этого чувство долга становится внутренним побуждением, внутренним стремлением человека к нравственному поведению в любой ситуации, когда возникает борьба между эгоистическими устремлениями и общественными интересами.

Человеку часто путем волевых усилий приходится преодолевать, ослаблять и подавлять свои непроизвольные действия, вести борьбу с закрепившимися привычками, ломать сложившиеся стереотипы.

# 

# 1.2 Произвольное поведение, как компонент готовности ребенка к

# школе

Говоря о развитии произвольного поведения детей старшего возраста, невозможно не затронуть проблему готовности ребенка к школе, которая является одной из самых значимых и актуальных и для психологов, и для педагогов, и для родителей. Правильная подготовка требует не только обучения детей определенным знаниям и умениям, но и развития у них произвольности поведения, познавательной мотивации, новой социальной позиции школьника. Таким образом, под готовностью к школе понимают не отдельные знания и умения, но их определенную структуру, в которой должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным [[6]](#footnote-6). Это, прежде всего, мотивационная, личностная готовность, в которую входит «внутренняя позиция школьника», а также волевая готовность, интеллектуальная готовность, высокий уровень зрительно-моторной координации.

Мотивационная готовность предполагает наличие у детей не просто желания пойти в школу, но стремления выполнять определенные обязанности, связанные с новым статусным местом ребенка, с новой позицией в системе социальных отношений - позицией школьника. Сформированность этой внутренней позиции школьника - одна из важнейших составляющих мотивационной готовности к школе. Без такой готовности, как бы хорошо ребенок ни умел читать и писать, он не сможет хорошо учиться, так как школьная обстановка, правила поведения будут ему в тягость. Отсутствие внутренней позиции школьника показывает, что ребенок не стремится выполнять новую социальную роль, не может подчиняться новым требованиям и правилам, обязательным для всех в школе. Таким образом, мотивационная готовность является одной из важнейших в общей системе готовности к школе.

Как показали работы Л.И. Божович[[7]](#footnote-7), отсутствие внутренней позиции школьника, как правило, связано с инфантилизмом ребенка и становится препятствием на пути его личностного развития. Однако в некоторых случаях осознание себя субъектом в системе социальных отношений может происходить и вне школьной мотивации. В этих случаях ребенок осознает свои права и обязанности, свою «взрослую» социальную роль помимо школы - например, как старший брат или сестра, в кружке или спортивной секции. Однако в любом случае внутренняя позиция и осознанное ролевое поведение необходимы для продуктивного обучения в школе.

Интеллектуальная готовность не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений (например, чтения), хотя, конечно, определенные навыки должны быть. Однако главное - это наличие у ребенка достаточно высокого уровня психического развития, которое и обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку быстро научиться читать, считать, решать задачи «про себя», т.е. во внутреннем плане. Интеллектуальная готовность предполагает наличие не только идеального, внутреннего плана действия, но и знаковой функции сознания, умения оперировать как реальными предметами, так и их символами, заместителями.

Волевая готовность необходима для нормальной адаптации детей к школьным условиям. Речь идет не только о послушании (хотя выполнять определенные правила школьного распорядка очень важно), но и об умении слушать, вникать в содержание того, о чем говорит взрослый. Ученик должен понять и принять задание учителя, подчинив ему свои непосредственные желания и побуждения. Для этого необходимо, чтобы ребенок мог сосредоточиться на инструкции, которую получает от взрослого.

Зрительно-моторная координация также представляет собой одну из составляющих школьной готовности. Ребенку в процессе учебы часто надо одновременно смотреть на предмет (например, на доску) и списывать или срисовывать то, что он в данный момент рассматривает. Поэтому-то так важны согласованные действия глаза и руки, чтобы пальцы как бы «слышали» ту информацию, которую им дают глаза. О трудности такой координации говорит тот факт, что многим детям рисовать по памяти легче, чем с натуры, так как в последнем случае внимание раздваивается, и они не могут координировать действия глаз и руки[[8]](#footnote-8).

Трудолюбие, внутренняя позиция, адекватная самооценка также являются важными составляющими готовности к школе. К таким показателям относятся также распределение и концентрация внимания, произвольность, в том числе умение подчинять деятельность определенному образцу или правилу, степень обобщенности и интериоризированности познавательных процессов и ориентировки. Комплексная диагностика этих параметров и составляет предмет исследования готовности к школе. Правильно проведенная диагностика показывает, насколько ребенок подготовлен к школьной жизни, и позволяет прогнозировать его успехи в учебе.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников[[9]](#footnote-9). Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка. «Зона ближайшего развития» определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым, тогда как без помощи взрослого он этого выполнить пока еще не может. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Причем обучение плодотворно только в том случае, если оно попадает в «зону ближайшего развития» ребенка. Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически не готовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его «зоны ближайшего развития» требуемой он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Психологическая готовность к школе - это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или неуспешность обучения первоклассника. Психологическая готовность к школе включает в себя следующие параметры психического развития:

1) мотивационная готовность к учению в школе, или наличие учебной мотивации;

2) определенный уровень развития произвольного поведения, позволяющий ученику выполнять требования учителя;

3) определенный уровень интеллектуального развития, подразумевающий владение ребенком простыми операциями обобщения;

4) хорошее развитие фонематического слуха[[10]](#footnote-10).

В школе слабое развитие произвольного поведения проявляется в том, что ребенок:

- не слушает учителя на уроках, не выполняет заданий;

- не умеет работать по правилу;

- не умеет работать по образцу;

- нарушает дисциплину[[11]](#footnote-11).

Проведенное исследование[[12]](#footnote-12) показало, что развитие произвольного поведения прямо зависит от развития мотивационной сферы ребенка. Так, в основном не слушают учителя на уроках те дети, которым в школе не интересно и кому безразлично, как их оценивает учитель.

То же самое относится к нарушению дисциплины. За последнее время увеличилось количество первоклассников, не справляющихся с работой по образцу. А именно на работу по образцу в основном опирается обучение в первом классе. С одной стороны, здесь проявляются все те же мотивационные причины: нежелание выполнять трудные малопривлекательные задания, безразличие к оценке своего труда. С другой стороны, с работой по образцу плохо справляются те дети, которые в дошкольном детстве практически не занимались этим видом деятельности. Из бесед с их родителями выяснилось, что они не складывали кубики с фрагментами рисунка по образцам рисунков, не выкладывали по образцу мозаику, не собирали конструкторы по заданным картинкам и просто никогда ничего не срисовывали. Заметим, что распространенные сегодня игры-пазлз не всегда учат ребенка работать по образцу. Все зависит от того, как их собирать. Если сначала анализируется цветовая гамма рисунка, выделяется фон, осуществляется первичная группировка элементов, то такая работа способствует развитию умения работать с образцом. Но если картинка собирается методом проб и ошибок, то есть, если ребенок наугад пробует один за другим элементы, какой с каким состыкуется, то такой способ работы не приводит к умению работать с образцом.

С работой по правилу также в основном не справляются те ребята, которые до школы не играли в игры с правилами. Впервые в игре ребенок учится подчиняться правилу, когда, играя с другими детьми в сюжетно-ролевые игры, он должен выполнять свою роль согласно установленным детьми правилам или согласно образцу, увиденному в жизни взрослых людей. Игравший в сюжетно-ролевые игры ребенок без особого труда принимает на себя роль ученика, если ему нравится в школе, и выполняет правила, предписанные данной ролью. Ребенок, не имевший в своей жизни опыта сюжетно-ролевых игр с четким исполнением роли, может на первых порах испытывать затруднения в точном исполнении всех предписаний учителя как относительно прилежания, так и относительно дисциплины.

Но основные проблемы с работой по правилу возникают у первоклассников, не игравших до школы в игры с правилами, когда учитель задает некое правило, которое затем надо применять в работе[[13]](#footnote-13).

# 

# 1.3 Произвольность как функция мотивации

Все вышесказанное позволяет предположить, что ключ к развитию произвольности надо искать в развитии мотивационной сферы ребенка.

Все поведение человека можно разделить на непроизвольное и произвольное. К непроизвольному относятся рефлекторные и инстинктивные формы поведения, осуществляющиеся без участия сознания. Например, всем известный коленный рефлекс: в положении нога на ногу ударяют молоточком под коленом — нога дергается. Если у человека этот рефлекс в норме, то никакими стараниями невозможно удержать подпрыгивание ноги, так как это движение не контролируется сознанием и не относится к произвольным.

Произвольное поведение — это сознательное поведение, в основном определяемое поставленной целью и образованным намерением. Сюда же относятся и автоматизированные действия, когда человек действует как бы автоматически, не задумываясь над тем, что он делает. К автоматизированным действиям можно, например, отнести операции на конвейере, когда много раз повторяемое действие переходит на уровень автоматизма. И хотя внешне кажется, что сознание не участвует в этом процессе, автоматизированное действие все равно произвольное — при любом сбое в автоматизме его исполнения сознание подключается и осуществляет контроль за происходящим.

В психологии существуют различные определения произвольности. Наиболее интересным мне представляется определение, данное В.А. Иванниковым в его книге "Психологические механизмы волевой регуляции" (1991). В этом определении В.А. Иванников постарался собрать воедино все основные характеристики этого психического феномена. С его точки зрения "произвольный процесс есть ощущаемый или осознаваемый процесс с приобретенным новым жизненным значением (смыслом) и направленный на достижение избранного субъектом результата; процесс, начало, окончание, задержка или изменение которого определяется жизненной необходимостью, но не вынуждается ею".

Необходимым условием возникновения произвольности является мотивация. У животных и маленьких детей это непосредственная мотивация, выраженная в непосредственных мотивах. Необходимо оговорить, что, вслед за Л.И. Божович, под мотивом понимается все, что побуждает человека к действию. Поэтому в качестве мотива рассматривается не только предмет удовлетворения потребности (как у А.Н. Леонтьева), но и потребности, интересы, переживания, желания, аффект и т.д.

Произвольное поведение впервые рождается вместе с желанием ребенка. Именно от его желания зависит, будет ли осуществлено произвольное движение. Например, на яркий свет малыш рефлекторно зажмурится, не зажмурить глазки он не может, поскольку это защитный рефлекс. Если в поле зрения младенца попадет яркая игрушка, то он на некоторое время зрительно сосредоточится на ней, и это также будет рефлекторным движением глаз — ориентировочный рефлекс на новый объект. Если же эта игрушка длительное время будет висеть перед глазами ребенка, и он потянется к ней ручкой, то это уже будет произвольное движение, так как ребенок захотел обследовать эту игрушку. Но он может и не захотеть этого сделать, и тогда его ручка не потянется к игрушке. Первые произвольные движения, а затем и действия являются импульсивными, отвечающими непосредственно действующим мотивам. Потребность в новых впечатлениях, которая, по мнению Л.И, Божович, лежит в основе психического развития ребенка, способствует развитию произвольных движений. Дети, растущие без матери, в детских воспитательных учреждениях, в условиях депривации жизненно важной для ребенка потребности в общении со взрослым человеком, страдают слабым развитием произвольных движений и тонкой моторики. Происходит это вследствие недоразвития мотивационной сферы ребенка, лишенного общения с матерью, поскольку именно через это общение малыш начинает познавать мир, и у него появляются новые потребности и интересы, удовлетворение которых невозможно без произвольных движений. Так, развитие мотивационной сферы является источником развития произвольности. В раннем и дошкольном детстве произвольные действия носят непосредственный характер, так как направлены на непосредственное удовлетворение желаний (желание понимается в самом широком смысле — это и потребности, и интересы, и сами желания). Каждое новое желание должно быть немедленно удовлетворено, поэтому поведение маленького ребенка носит ситуативный характер, или, другими словами, его можно охарактеризовать как импульсивное, то есть осуществляющееся по схеме "импульс — реакция". Но в таком случае импульсивное поведение нельзя рассматривать как непроизвольное, поскольку оно состоит из отдельных произвольных действий, но специфика его заключается в том, что любое действие может быть прервано в момент появления нового раздражителя, вызывающего новое желание. Причина импульсивного поведения заключается в слабой интенсивности каждого желания, на удовлетворение которого направлено произвольное действие, и в слабости процессов коркового торможения головного мозга. А раз так, то в мозге не создается доминанта конкретного желания, способная тормозить появление новых желаний, возникающих от воздействия новых импульсов, пока не будет удовлетворено доминирующее желание. Поэтому импульсивное поведение характерно для раннего и дошкольного возраста, пока процессы торможения в коре головного мозга недостаточно развиты. Выше уже была ссылка на исследование Н.И. Красногорского (1946), показавшее, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу с 7 лет.

Импульсивность маленького ребенка во многом объясняется тем, что дети не обладают достаточно устойчивыми сильными по интенсивности и напряженности желаниями, способными определить все их поведение. Психологическая причина импульсивного поведения ребенка в слабом развитии его мотивационной сферы. Как только у ребенка появляются мотивы, способные затормозить воздействие сиюминутных желаний, так сразу же импульсивность уступает место произвольности. При этом новые мотивы также являются сильными непосредственными мотивами (то есть общий механизм тот же, что и при импульсивности), но победа этих новых мотивов обусловлена целесообразностью с точки зрения интереса субъекта. Приведу пример. Мать маленького ребенка должна уйти на работу, но малыш не хочет с ней расставаться и плачет. Бабушка пытается отвлечь внимание ребенка его любимыми игрушками, но ничего не получается, малыш как бы не замечает их, поскольку все его внимание сосредоточено на собирающейся уйти матери. Здесь сильное переживание перебивает мотивирующее воздействие, идущее от игрушек, поскольку первое намного важнее для ребенка, чем второе. Интерпретируя этот пример, можно сказать, что имело место все то же импульсивное поведение, только в качестве мотива оказался более сильный раздражитель. Но как можно определить силу раздражителя, не учитывая его значимость для субъекта? Ведь для одного ребенка уход матери — очень сильный мотив, а для другого — нет, что связано с разным интересом к этому событию. Когда же поведение человека определяется интересом, то оно становится произвольным. Значит, можно сделать вывод, что примитивные формы произвольного поведения (произвольности) принципиально не отличаются по механизму от импульсивного поведения (импульсивности). Думаю, что вопрос о представленности импульсивного поведения в сознании проработан в психологии недостаточно хорошо (вероятно, в силу иллюзорной очевидности вынужденности импульсивного поведения субъекта). На основании вышесказанного я предполагаю, что импульсивность и произвольность не различаются принципиально по механизму. И тот и другой тип поведения возникают как ответ на непосредственно действующий мотив, только при импульсивном поведении субъект постоянно переключается с одного мотива на другой, а при произвольном поведении удовлетворяется мотив, представляющий для субъекта наибольший интерес то есть происходит примитивное ранжирование мотивов. С моей точки зрения, подтверждением этой мысли является меньшая импульсивность детей в сюжетно-ролевой игре, когда потребности и желания приобретают большую по сравнению с обыденной жизнью силу. Л.С. Выготский предположил, что ролевая игра возникает в результате сильных, напряженных потребностей, удовлетворение которых невозможно для ребенка в его обычной жизни, но возможно в условиях игры (1966). Именно поэтому в ролевой игре старших дошкольников практически отсутствует импульсивное поведение, так как вся игровая деятельность направлена на удовлетворение конкретной сильной потребности (желания).

Этот момент очень важен, поскольку он означает, что произвольность проявляется только в том случае, если субъекту это для чего-то нужно. Подчеркиваю: нужно самому субъекту, а не кому-то другому. Применительно к неуспевающему ученику это означает, что его поведение в учебной ситуации станет произвольным только при его собственном желании, если произвольность сможет удовлетворить значимую для него потребность.

Почему я говорю о значимой потребности, а не просто о непосредственной потребности? Исходя из вышеприведенного определения произвольности, ясно, что отсутствие произвольности в учебной ситуации — это не отсутствие произвольности у данного ребенка вообще. Если он захочет есть, то его поведение станет вполне произвольным, поскольку у него будет сильная непосредственная потребность, мотивирующая (запускающая) возникновение произвольности. Но поскольку у нашего ученика нет познавательной потребности, нет широких социальных мотивов учения, нет мотивов достижения, то есть нет никаких мотивов, способствующих возникновению произвольности в учении, то пока у него эти мотивы не появятся, не появится и произвольность в учебе, поскольку ему не надо достигать в школе положительных результатов в учебном процессе. Получается, что учебная мотивация и произвольность в учении тесно связаны между собой. Пока у ребенка не появится учебная мотивация или хотя бы ярко выраженный один из ее компонентов, нечего рассчитывать и на появление произвольности в учебе.

# 2. РАЗВИТИЕ ВОЛИ И ПРОИЗОВЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

# 

# Развитие волевых качеств личности и произвольного

# поведения детей

Все волевые качества формируются на протяжении жизни и деятельности человека, и особенно важным этапом в волевом развитии является детский возраст. Как и все психические процессы, воля развивается не сама по себе, а в связи с общим развитием личности. Рассматривая основные факторы, обеспечивающие формирование волевых качеств личности в детском возрасте, следует, прежде всего, отметить роль семейного воспитания. Большинство недостатков волевого поведения детей, капризы, упрямство, наблюдаемые в раннем детстве, основой своей имеют именно ошибки в воспитании воли ребенка, выражающиеся в том, что родители во всем угождают ему, удовлетворяют каждое его желание, не предъявляют требований, которые должны им безоговорочно выполняться, не приучают его сдерживать себя, подчиняться определенным правилам поведения. В то же время готовность употребить усилие, чтобы чего-нибудь достигнуть, не дается сама собой, к ней нужно приучать специально, лишь сила привычки может облегчить трудность усилия. Мягкое воспитание приводит к тому, что ребенок растет упрямым и нетерпеливым, ведет себя по отношению к окружающим неуважительно. Подобные дети не приучены достигать каких-либо целей, так как не могут «обуздать» себя и преодолеть появившиеся трудности.

Другая крайность семейного воспитания заключается в перегрузке детей непосильными заданиями, которые обычно не выполняются. Родители, желая воспитать ребенка трудолюбивым, умным, умеющим прилично вести себя в обществе, нагружают свое дитя непосильной работой. Ребенок зачастую не способен одолеть заданного и бросает дело на полпути. Постепенно он привыкает не доводить начатое до конца, что тоже представляет собой проявление слабоволия[[14]](#footnote-14).

Развитие произвольности ведущих психических процессов - одна из главных особенностей дошкольного возраста. Этот факт отмечался практически всеми учеными, занимавшимися данным возрастным периодом.

«Развитие произвольности - одна из важнейших характеристик дошкольного возраста, связанная с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания», - писал Л.С. Выготский[[15]](#footnote-15).

А.В. Запорожец тоже проводил свои эксперименты, которые привели его к выводу о роли ориентировки в процессе произвольного поведения. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования А.В. Запорожца убедили его в том, что ориентировка проходит несколько этапов - от ориентировки внешней, развернутой, к внутренней, свернутой, т.е. интериоризованной.

К тем же выводам, что и А.В. Запорожец, пришел и П.Я. Гальперин, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия - ориентировки, исполнения и контроля - наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Так же как и Скиннер, Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле главную роль играют поэтапность действия и возможность внешнего (со стороны взрослого) контроля за ходом его выполнения. Однако существенное значение имел тот факт, что в то время как Скиннер процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, считал внешним, по Гальперину, происходит постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное. Поэтому теория Гальперина получила название теории поэтапного формирования умственных действий.

В то же время Гальперин исследовал разные способы задания ориентировочной основы и пришел к выводу о значении проблемного обучения; он также изучал условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Им показано, что в дошкольном возрасте проблемное обучение и совместное создание обобщенной ориентировочной основы действия имеет более важное значение, чем в начальных классах. По его мнению, это связано с тем, что школьник осознает, для чего он может использовать полученные знания, а потому даже необобщенную или заданную взрослым ориентировку может самостоятельно переносить в другие виды деятельности. У дошкольников же еще нет мотива обучения, они не знают, как применить полученные знания, поэтому проблемное обучение не только помогает правильно сориентироваться и выполнить задание, но и создает мотивацию к использованию полученных знаний в новых видах деятельности[[16]](#footnote-16).

Большое значение в развитии произвольного поведения ученые придавали детской игры. О значении игры в социализации детей, формировании у них адекватных понятий о ролевых позициях писали

Д. Мид, Э. Клапаред, К. Бюлер, В. Штерн. Многие ученые отмечали влияние игры на становление поведения детей, развитие у них речи и познавательных функций. Адлер считал, что именно игра является наиболее адекватным способом компенсации неполноценности, неуверенности детей в своих силах, особенно по сравнению с окружающими их взрослыми.

В своем обобщающем труде, посвященном значению игры в психическом развитии, Д.Б. Эльконин[[17]](#footnote-17) выделил структуру игровой деятельности, в число основных элементов которой входят сюжет (во что играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предлагал Выготский, а роль, которая позволяет ребенку овладеть своим поведением, так как в ней скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что сначала в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее огромное значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что и дало ему возможность доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Как показал Эльконин[[18]](#footnote-18), игра стимулирует развитие рефлексии и произвольности у детей. Возможность посмотреть на себя со стороны, услышать мнение сверстников о степени успешности выполнения той или иной игровой роли позволяет детям лучше понять себя, делает их самооценку более объективной. Точно так же коррекция со стороны участников игры помогает детям лучше выстроить свои ролевые действия и отношения с партнерами. Исследования З.М. Истоминой, З.В. Мануйленко и других ученых показали, как принятие на себя роли повышает произвольность поведения (сохранения определенной позы) и запоминания (сохранения большого количества информации) детей.

Не менее сильно, чем игра, на развитие волевых качеств развивающейся личности влияет чтение детской и художественной литературы, просмотр киносказок, герои которых преодолевают невероятные преграды, испытывают значительные лишения и трудности, но никогда не отказываются от принятого решения и добиваются своего. И, несмотря на долгие странствия, находят свою царевну или принцессу, убивают злого Кощея Бессмертного, становятся царями и королями - в общем, достигают своих целей и, кстати, не останавливаются на достигнутом[[19]](#footnote-19).

Одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, привнести значимый вклад в развитие человечества. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации становится корнем всех невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Огромное место в деле воспитания воли принадлежит детскому коллективу. Здесь ребенок впервые сталкивается с окружающими его людьми, с обществом. Ребенок учится общаться (во дворе, в детском саду, в начальной школе). Он становится участником общественной жизни - детских игр. Он сталкивается с другими детьми, обладающими сильной или слабой волей. Они действуют на волю ребенка, преобразовывая ее. В зависимости от того, какую позицию в игре займет ребенок, в его воле могут развиваться как хорошие, так и плохие качества: настойчивость, стойкость, решительность или малодушие, трусость и др. Сам ребенок также ответно действует в процессе коллективной детской жизни на волю окружающих его сверстников[[20]](#footnote-20).

Участвуя в общей жизни своего коллектива, живя его интересами, дети приучаются управлять собственным поведением и руководствоваться интересами коллектива, своего маленького общества. Это влияет на формирование их воли в будущем. Сверстники имеют достаточно средств побуждения ребенка к сдержанности, решительности, уверенности в себе, разоблачения его негативных качеств.

Учитывая подражательный характер действий ребенка, немаловажным фактором формирования волевых качеств является личный пример родителей, воспитателей и других лиц, имеющих влияние на него[[21]](#footnote-21). Вряд ли можно сформировать навыки волевого поведения у человека, не имевшего перед собой ни одного положительного примера в преодолении трудностей и достижении поставленной цели. Поэтому те люди, которых ребенок любит, уважает, кем он восхищается, обязательно будут примером для растущего, впечатлительного маленького человечка, а он, считая себя взрослым или мечтая им стать, будет копировать поведение окружающих взрослых. Нередко у слабовольных родителей вырастают такие же слабовольные дети, а у людей с сильной волей - дети целеустремленные и терпеливые.

Основа воспитания воли лежит в систематическом преодолении трудностей в повседневной, обыденной жизни. Есть множество таких обычных дел, как сходить в магазин, убрать в комнате, поухаживать за братом или сестренкой, в крайнем случае, за кошкой, почитать, помыть посуду и т.д[[22]](#footnote-22).. Если ребенок справляется с этим заданиями, взрослый человек должен поощрить его, похвалить, т.е. закрепить в нем положительную привычку. Это и будет конечным результатом достижения целей, приучит ребенка к жизни по знаменитой пословице «Без труда не выловить и рыбку из пруда». Таким образом, каждый момент жизнедеятельности ребенка может быть использован для закалки воли, состоящей в преодолении сиюминутных желаний, мешающих достижению стоящих перед ним задач.

Одно из необходимых условий, способствующих воспитанию воли ребенка, - создание строго определенного и правильного режима, т.е. распорядка его жизни. Недаром говорят, что воля - это организованный труд. Если ребенок рос, без определенного режима, порядка занятий или не придерживался их, то в будущем для него будет характерно отсутствие способности к волевому усилию. Жизнь такого человека не принесет хороших плодов обществу, да и ему самому тоже. Для безвольных людей характерно отсутствие культуры труда и отдыха, которые закладываются еще в детстве[[23]](#footnote-23).

Следует также отметить, что формирование воли неразрывно связано с сознательной дисциплиной ребенка, с его умением придерживаться установленного режима и выполнять предписанные правила. Так же, как соблюдение режима, неуклонное выполнение общественных норм заставляет ребенка соблюдать правила поведения, не выходить за общепринятые границы, сдерживать себя и таким образом формирует соответствующие волевые качества.

Большая роль в развитии воли принадлежит физическому воспитанию, так как, с одной стороны, люди бывают безвольными в связи с отсутствием у них достаточного запаса сил к преодолению препятствий, а с другой - физические упражнения, соревнование с другими учат преодолевать трудности, позволяют выработать навыки их преодоления. Не менее важна в развитии воли и игровая деятельность. Подвижные, развивающие смекалку игры производят сдвиги не только в умственном и эмоциональном развитии ребенка, но и в выработке или преобразовании его воли. Правила игры и устойчивые действия развивают такие волевые черты, как выдержка, умение преодолевать свое нежелание действовать, умение считаться с намерениями партнера по игре, ловкость, находчивость и быстрота ориентации в обстановке, решительность в действиях. Игрушки также придают игре волевой характер, эмоциональность. Например, игра в солдатиков. Только волевой человек сможет расставить свои и вражеские полки, включающие не одну сотню маленьких фигурок.

Наконец, необходимо особо подчеркнуть значение деятельности в развитии воли ребенка. Трудовая деятельность невозможна без волевых усилий, преодоления препятствий. Ничто не является таким мощным механизмом формирования воли человека, как труд. Воля формируется в преодолении трудностей. Но ведь не случайно слово «труд» и «трудности» происходят от одного корня. Поэтому чрезвычайно важно с самого детства предоставить личности условия для включения в настоящий производительный труд.

Появление сознательного и произвольного поведения в дошкольном возрасте отмечается в период становления у детей умения соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах. К концу этого периода у детей начинает формироваться трудолюбие либо формируется комплекс неполноценности. Однако в большей степени эти новообразования связаны со школой и успешностью (неуспешностью) учебной деятельности.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В советской детской психологии развитие произвольности рассматривается как основная и центральная линия развития личности ребенка. Согласно концепции Л.С. Выготского, «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения», и соответственно развитие личности есть становление способности владеть своим поведением и своими психическими процессами. Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения — это возникновение произвольных действий и поступков. А.Н. Леонтьев полагал, что формирование общей произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребенка. Л.И. Божович также утверждала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования.

Однако в большинстве направлений зарубежной психологии проблема развития произвольности не стоит как отдельная, а тем более центральная, поскольку в центре этих направлений лежит поиск детерминант поведения и личности человека, но не процесс становления самодетерминации. В бихевиоризме такими детерминантами становятся окружающие человека воздействия среды, во фрейдизме — врожденные либидоносные инстинкты, в работах многих авторов личность и поведение человека рассматриваются как результат и средовых, и генетических детерминант, которые в равной мере не зависят от самого субъекта, от его воли и сознания.

Но, согласно современным философским представлениям, сущностной характеристикой человека является именно самодетерминация, способность «творить себя», которая делает человека свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности.

В психологии эта сущностная характеристика человека нашла свое отражение в понятии «произвольность».

Как блестяще показал Л.С. Выготский, в процессе своего развития личность человека преодолевает характерную для животных непосредственную детерминацию поведения внешними стимулами или внутренними актуальными потребностями и вносит в нее новые, высшие закономерности, подчиняющие себе действие низших.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – 378с.

2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 334с.

3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности форсирования личности в детстве. – М., 1990. – 432с.

4. Быкова М.В. и др. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. - 2002. - №3.

5. Возрастная и педагогическая психология / Сост. И.В. Дубровина. - М.: Академия, 1998. – 320с.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – 467с.

7. Зюбин Л.М. Растить человека: Записки психолога. – Л.: Лениздат, 1988. – 141с.

8. Кузнецов В.М. Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. – М.: Народное образование, 1994. – 144с.

9. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М., 1995. – 405с.

10. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352с.

11. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240с.

12. Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических вузов и училищ. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 344с.

13. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстникам в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. - 1996. - №3.

14. Холмогорова В.М. и др. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения // Вопросы психологии. – 2001. - № 1.

15. Хузеева Г.Р., Смирнова Е.О. Психологические особенности агрессивных дошкольников // Вопросы психологии. - 2002. - № 1.

16. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288с.

17. Эльконин Д.Б. Избранное. – М., 1996. – 435с.

1. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. [↑](#footnote-ref-1)
2. Холмогорова В.М. и др. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения // Вопросы психологии. – 2001. - № 1 [↑](#footnote-ref-2)
3. Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических вузов и училищ. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 344с [↑](#footnote-ref-3)
4. . Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288с [↑](#footnote-ref-4)
5. Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических вузов и училищ. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 344с [↑](#footnote-ref-5)
6. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстникам в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. - 1996. - №3. [↑](#footnote-ref-6)
7. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 334с [↑](#footnote-ref-7)
8. Хузеева Г.Р., Смирнова Е.О. Психологические особенности агрессивных дошкольников // Вопросы психологии. - 2002. - № 1 [↑](#footnote-ref-8)
9. Возрастная и педагогическая психология / Сост. И.В. Дубровина. - М.: Академия, 1998. – 320с [↑](#footnote-ref-9)
10. Быкова М.В. и др. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. - 2002. - №3 [↑](#footnote-ref-10)
11. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстникам в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. - 1996. - №3 [↑](#footnote-ref-11)
12. . Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических вузов и училищ. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 344с. [↑](#footnote-ref-12)
13. . Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учебник для педагогических вузов и училищ. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 344с. [↑](#footnote-ref-13)
14. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240с [↑](#footnote-ref-14)
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – 467с [↑](#footnote-ref-15)
16. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352с [↑](#footnote-ref-16)
17. Эльконин Д.Б. Избранное. – М., 1996. – 435с [↑](#footnote-ref-17)
18. Эльконин Д.Б. Избранное. – М., 1996. – 435с [↑](#footnote-ref-18)
19. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М., 1995. – 405с [↑](#footnote-ref-19)
20. Зюбин Л.М. Растить человека: Записки психолога. – Л.: Лениздат, 1988. – 141с. [↑](#footnote-ref-20)
21. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 334с [↑](#footnote-ref-21)
22. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240с [↑](#footnote-ref-22)
23. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – 378с. [↑](#footnote-ref-23)