**Особенности формирования волевой сферы дошкольников.**

Дошкольный возраст – возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности. Он овладевает умением контролировать свою позу, например, сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать. Как отмечают исследователи, управление собственным телом нелегко дается ребенку.

Без этой способности невозможно выполнять указания взрослого, следовать нормам поведения, сосредоточиться на каком-нибудь деле и довести его до конца, планировать свои действия. Все эти действия требуют произвольности поведения, т. е. способности владеть и управлять собой. В дошкольном возрасте произвольное поведение – это прежде всего умение преодолевать зависимость от того, что ребенок воспринимает здесь и сейчас.

Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением. Управление процессом запоминания и припоминания становится возможным, когда ребенку около четырех лет, и он начинает ставить перед собой специальную цель: запомнить поручение взрослого, понравившийся ему стишок и т.п. Главное в управлении своим поведением – уметь остановить то, что происходит как бы само собой, задержать импульсивный ответ, привычную реакцию на тот или иной раздражитель.

В.С. Мухина отмечает, что "сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными".

На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для дошкольника характерны появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

В своих исследованиях В.С. Мухина выделяет в развитии волевых действий дошкольника три взаимосвязанные стороны:

1) развитие целенаправленности действий;

2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;

3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Стремление к цели - феномен развития и бытия всего живого. Целенаправленность, идущая не извне (от предмета), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов), начинает складываться в раннем возрасте и, как мы знаем, проявляется больше в постановке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что он сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

По мнению психологов-практиков, на протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспитателя постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий, в частности мотивам общественного характера (сделать подарок для мамы). Однако если деятельность сравнительно сложна и длительна, то дошкольники старшего возраста помнят о цели и подчиняют ей свои действия только в присутствии взрослого, заинтересованного в том, чтобы поддержать ребенка в его начинании. Таким образом, подчинение действия сравнительно отдаленным мотивам, установление связи между этими мотивами и целью - непосредственным результатом действия - хотя и возникает в дошкольном возрасте, но формируется еще не полностью, требует подкрепления внешними обстоятельствами.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания. Возможность удерживать цель находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения. Большое значение для формирования целенаправленности действий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий. У младших дошкольников успех или неудача еще не влияет существенно на преодоление трудности и длительность сохранения цели. Неудача в достижении цели их не огорчает. Детей 5-6 лет неудачи выбивают из колеи; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца.

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ребенку необходимо сделать выбор между двумя возможными решениями. В этой ситуации происходит борьба мотивов, заканчивающаяся победой одного из них.

Дошкольники в какой-то мере уже могут взвешивать свои побуждения, сознательно отдавать предпочтение одному из них. Однако такую рассудительность дошкольник обнаруживает только в простейших случаях, когда речь идет о выборе между однородными желаниями (взять ту или другую игрушку).

В психологии принято положение, что основным средством формирования сознания и произвольности является речь. Именно благодаря речи ребенок становится способным взглянуть на себя как бы со стороны, рассматривать себя и свои действия как некий объект, который можно изменить, преобразовать. Овладение речью происходит не сразу, а в несколько этапов. При этом речь развивается одновременно по нескольким линиям. Одна из главных среди них – это речь как средство саморегуляции.

Возможности разумного выбора решения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту. Они основываются на формирующемся у детей соподчинении мотивов: решение начинает определяться не более сильным в данный момент, а более важным, значимым мотивом. Это приводит к развитию самообладания, умения сдерживаться и подавлять ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. Но и у старшего дошкольника волевые действия, связанные с выбором, борьбой мотивов, далеко не всегда заканчиваются решением в пользу более значимого мотива. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка и ситуации, в которой происходит выбор.

Ядро психологической концепции Л.С. Выготского составляет тезис: "С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения".

Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Ребенок овладевает умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые к нему в его опыте применяют взрослые.

В работе З. В. Мануйленко изучалась способность дошкольников длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее и удерживая как можно дольше. В одной из серий опытов ребенок должен был удерживать определенную позу по заданию взрослого, в другой - выполняя роль "часового", охраняющего "фабрику". Оказалось, что выполнение этого трудного для дошкольника задания значительно эффективнее происходит в игре.

Наиболее интенсивно произвольность развивается именно в дошкольном возрасте, когда поведение ребенка начинает опосредоваться не внешними средствами (предметом или словом взрослого), а внутренними — образом взрослого и представлением ребенка о его поведении. Эта способность формируется и наиболее ярко проявляется в ведущей деятельности дошкольника — ролевой игре, которая была названа Выготским школой произвольного поведения. В ряде исследований отечественных психологов было показано, что в игре дети намного опережают свои возможности в сфере овладения своим поведением. В исследовании Л. И. Божович обнаружилось, что дошкольники способны длительно и старательно заниматься скучным для них делом (выписывание одних и тех же букв), когда они изображают в игре учеников, выполняющих свои обязанности.

Однако, как отмечает Е.О.Смирнова, в ролевой игре отсутствует сознательный контроль своего поведения. В ней действия ребенка мотивируются и опосредуются образом действия другого человека (ролью), но не осознанием своего поведения.

Итак, ролевая игра дошкольника в органической и естественной форме сочетает в себе два необходимых условия для развития волевого и произвольного действия: с одной стороны, повышение мотивированности, с другой — осознанности поведения. Сюжетно-ролевая игра является как раз той деятельностью, которая создает оптимальные условия для развития этих важнейших сфер психической жизни, потому она и является наиболее эффективным средством формирования и волевого, и произвольного поведения в дошкольном возрасте.

Как отмечает Е.О.Смирнова, простые игры содержат ряд условий, облегчающих детям выполнение игровых правил. Во-первых, игры обычно имеют подвижный характер. Это способствует тому, что необходимость выполнения правил и сам факт их выполнения или невыполнения становится для ребенка очевидным, наглядным. Наглядность таких правил и их простота (бежать по сигналу, не переступать нарисованной на земле черты и т. п.) делают возможным даже для трехлетнего малыша контроль за их выполнением - сначала в поведении других, а потом и в собственном.

Постепенно ребенок сам начинает предъявлять к себе определенные требования, причем добровольно, без нажима.

Во-вторых, естественному усвоению правил способствует то, что игровые действия осуществляются совместно. Подражание другим детям или взрослому помогает ребенку относительно быстро освоить требования игры.          И наконец, в-третьих, многие игры имеют сюжетно-образный характер, являются ролевыми, что облегчает ребенку управление своим поведением. Активность воображения дошкольников обеспечивает естественное принятие игровой роли и выполнение связанных с ней требований.

Итак, игра не теряет своего значения на протяжении всего дошкольного и даже школьного возраста.

В игре ребенок действует за другого, опосредуя свои действия "чужими" словами и правилами. Следующий уровень развития произвольности связан с осознанием своего поведения. Наиболее успешно этот шаг осуществляется в играх с правилом.

Игра с правилом отличается от ролевой тем, что здесь правило открыто, т. е. адресовано самому ребенку, а не игровому персонажу. Поэтому оно может стать средством осознания своего поведения и овладения им. Когда ребенок начинает действовать по правилу, перед ним впервые возникает вопрос: как надо вести себя? Верно ли я делаю? Факт выделения правила свидетельствует о том, что у ребенка появляются первые формы самоконтроля и, следовательно, его поведение поднялось на новый уровень произвольности не только в игре, но и в других, неигровых ситуациях.

По данным психологов, на протяжении старшего дошкольного возраста важно формирование трех основных аттенционных умений: ребенок должен научиться принимать постепенно усложняющиеся инструкции; уметь удерживать инструкцию на протяжении всего занятия; приобрести навыки самоконтроля.

Таким образом, центральная роль в процессе формирования волевых качеств ребенка принадлежит взрослому, который не просто доносит до ребенка правило действия, но и делает его аффективно-значимым. Только в том случае, если правило приобретает побудительную силу, оно становится средством овладения своим поведением, а действие по правилу превращается в собственное, свободное, а не навязанное действие ребенка. Дошкольник уже не просто подчиняется инструкциям и контролю взрослого, но действует сам, контролируя собственные действия.

Для того чтобы возникла собственная деятельность ребенка, необходим этап поддержки, когда взрослый своим присутствием, оценками, образцами и поддерживает, и стимулирует его активность. И лишь тогда, когда данный предмет становится мотивом собственных действий ребенка, независимо от присутствия взрослого, можно говорить о сформированности новой деятельности и о новой форме волевого и произвольного поведения. Итак, воля ребенка развивается не сама по себе, а в связи с общим развитием личности. Долгое время воля и произвольность рассматривались как природные способности человека. Так, в известной монографии К. Бюллера «Духовное развитие ребенка» воля рассматривается как изначально присущая ребенку духовная способность, дальнейшее развитие которой состоит в созревании и выращивании того, что заложено природой. Одна из первых попыток систематического рассмотрения проблемы развития воли в дошкольном возрасте была предпринята В. Штерном в его классической книге «Психология раннего детства». Многие факты, описанные В. Штерном, очень точно отражают новообразования дошкольного возраста, в частности постановка задач, сознательный выбор действия, повышение роли представлений и воспоминаний и т. д. Однако формирование воли и нравственной зрелости ребенка В. Штерн ставит в прямую зависимость от развития врожденных способностей, сводя тем самым на нет роль воспитания. Попытка преодолеть эту антигенетическую концепцию была сделана Ж. Пиаже, который рассматривал развитие воли в связи с усвоением моральных норм. Не соглашаясь с концепцией врожденности воли и морали, он исходит из того, что эти качества усваиваются ребенком прижизненно, в процессе его общения с окружающими взрослыми. Согласно его представлениям, нравственное и волевое развитие ребенка выступает как борьба асоциальных, эгоцентрических влечений и правил социальной морали, навязанных взрослым. Хотя о волевом поведении Ж. Пиаже говорит лишь за пределами дошкольного возраста, этот период, с его точки зрения, является переходным, на котором ребенок уже начинает усваивать моральные нормы, но усваивает их лишь формально, оставаясь при этом эгоцентрическим, аморальным существом. Таким образом, взаимодействие ребенка со взрослым представлено Ж. Пиаже не как органическое условие развития воли ребенка, а как нечто, навязанное ему извне, противостоящее его желаниям и усваиваемое лишь по принуждению, формально.

Развитие саморегуляции рассматривается как процесс качественного преобразования поведения. Этот процесс разделяется на четыре фазы, каждая из которых определяется появлением новых способностей и перестройкой предыдущих (С. Корр). Первой является рефлекторная фаза нейрофизиологической регуляции (от рождения ребенка до 3 мес). Младенец отвечает на некоторые внешние воздействия примитивным, функциональным поведением (например, тянет руку ко рту, чтобы сосать палец). К 3-м мес происходит созревание нервной системы и привыкание к внешней обстановке, что приводит к становлению нового механизма регуляции, который традиционно называется сенсомоторным.

*Сенсомоторная регуляция -*  (от 3 до 9—12 мес) проявляется в способности к целенаправленным движениям (достижение и схватывание предмета) и в изменении движений в ответ на изменение обстановки. Такая регуляция определяется главным образом физическими характеристиками предметов. Вместе с тем сенсомоторная регуляция создает условия для различения своих действий и действий других людей, в результате чего возникает возможность для перехода на следующую фазу контроля, которая продолжается от 12 до 18—24 мес.

*Фаза контроля -* характеризуется способностью к пониманию социальных требований и заданий взрослого. Появление этой способности связывается со значительным прогрессом в познавательном развитии: становлением инвариантности объектов и решением элементарных проблем, переходом от чисто сенсомоторного функционирования к адаптивным ответам, началом репрезентативного (образного) мышления. Все это приводит к тому, что ребенок начинает отделять себя от других людей и объектов. Именно на этой стадии "...появляется желание соответствовать ожиданиям взрослого. Все эти способности крайне ситуативны и целиком зависят от присутствия и прямого вмешательства взрослого. Он привлекает внимание ребенка к ожидаемым и поощряемым формам поведения и тем "...самым становится как бы фасилитатором становления контроля. Однако отсутствие символической функции на этой стадии не позволяет ребенку до 2 лет осознать и представить родительские запреты во внутреннем плане. Эта способность появляется на следующей стадии развития саморегуляции, которую называют фазой самоконтроля. В отличие от предыдущей эта фаза характеризуется появлением способности задерживать желательные действия и вести себя в соответствии с требованиями взрослого в отсутствие непосредственного внешнего контроля. Когнитивными предпосылками этой фазы является появление образного мышления и воспроизводящей памяти. И то, и другое наиболее ярко проявляется в игре, а именно в действиях ребенка с воображаемыми объектами. Таким образом, согласно этой периодизации, самоконтроль появляется у ребенка около 2 лет и в дальнейшем претерпевает в основном количественные изменения (становится более устойчивым, более гибким, распространяется на разные формы активности). Одним из способов измерения рефлексивности и импульсивности является тест «Найди такой же предмет». Ребенку показывают нарисованный предмет, например дерево. Затем показывают еще 6 рисунков деревьев, один из которых — копия первого, а остальные очень похожи, но имеют не сразу заметные отличия. Ребенок должен найти рисунок, который больше всего похож на оригинал. Оказалось, что рефлексивные дети внимательно в течение 20—30 с изучают картинки и только потом сообщают о своем решении. Импульсивные же дети выдают решение сразу, даже не просмотрев все картинки, и в результате допускают большое количество ошибок. Если картинок будет 7 или 8, то рефлексивные дети будут еще дольше обдумывать свои решения, а импульсивные будут по-прежнему давать такие же быстрые ответы. Теоретические основания исследований саморегуляции в зарубежной психологии различны. Это либо ориентация на фрейдизм, где процессы суперэго подавляют собственные влечения ребенка, либо бихевиористская ориентация, при которой саморегуляция возникает в результате избегания наказаний и закрепления поощряемых форм поведения, либо опора на теорию Ж. Пиаже, где навязанные взрослым правила и нормы поведения подчиняют себе врожденные, асоциальные и эгоцентрические тенденции ребенка. Однако во всех случаях развитие саморегуляции рассматривается как подчинение ребенка социальным и в общем-то чуждым ему требованиям взрослых, как нечто навязанное извне и противостоящее его собственным желаниям. В результате социализации и адаптации к внешним условиям собственная природа ребенка трансформируется, перестраивается и подчиняется обществу. На принципиально иных основаниях строились исследования развития произвольности в отечественной психологии. Большинство отечественных психологов, продолжая и развивая концепцию Л. С. Выготского, рассматривали психическое развитие ребенка как присвоение культурных форм поведения, образцов и способов человеческой деятельности. Только в результате такого усвоения возникают собственная деятельность ребенка, его способности и потребности. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные отношения. Социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его человеческого развития. Культурно-заданные нормы и правила поведения не навязываются ребенку извне, а становятся его собственными, необходимыми формами поведения. Но здесь возникают вопросы: как входит в жизнь и сознание ребенка то социокультурное содержание, которое не только отражается им, но приобретает мотивационное значение и непосредственную побудительную силу? Как возможно превращение культурно-заданных средств и образцов в мотивы собственных действий ребенка? *Самый общий ответ на них заключается в известном утверждении Л. С. Выготского о том, что «за сознанием лежит жизнь». Разные формы культурно-исторического опыта не могут быть переданы ребенку непосредственно. Для их усвоения он должен быть вовлечен в специально направленную практическую деятельность.* *В этой деятельности рождается и смысл, и средства (способы, образцы) деятельности. Очевидно, что в раннем онтогенезе такое вовлечение происходит в совместной жизнедеятельности ребенка со взрослым.*