

371

На правах рукописи

A-597

+

М. Р. ДОГОНАДЗЕ

ВОСПИТАНИЕ ВОЛИ ДОШКОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель — доктор
педагогических наук Б. И. Хачапуридзе

მერი რომანის ასული
დოღონაძე

სკოლამდელთა ნებისყოფის აღზრდა
შეცადინეობის პროცესში

(რუსულ ენაზე)

На правах рукописи

М. Р. ДОГОНАДЗЕ

ВОСПИТАНИЕ ВОЛИ ДОШКОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель — доктор
педагогических наук Б. И. Хачапуридзе



371

5-482

Д-597

Догонадзе

Воспитание воли
дошкольных детей

5-482-

371

Д-597

Защита диссертации состоится в Государственном педагогическом институте им. А. С. Пушкина « » 1965 г.
(Тбилиси, проспект Ильи Чавчавадзе, 32).

Автореферат разослан « » 1965 г.

ВВЕДЕНИЕ

В педагогической и психологической литературе довольно обширное место отведено вопросу воли. Разными авторами признается значение воли для социальной жизни личности и отмечается необходимость формирования этой специфической способности человека. При этом высказываются общие соображения о путях становления воли и указываются ценные средства воспитания таких отдельных сторон, качеств воли, как целеустремленность, настойчивость, выдержка и др.

Говоря о воспитании воли, нам кажется недостаточным коснуться лишь воспитания ее отдельных сторон. Здесь, в первую очередь, следует иметь в виду общую природу воли. На основе такого подхода к вопросу нам удалось в условиях работы детского сада наметить определенный путь воспитания воли.

Жизнь ребенка-дошкольника разворачивается в следующих видах активности: игра, занятия, трудовая деятельность, развлечение и бытовые процессы. Из них мы остановимся на занятиях по следующим соображениям: игра, являющаяся «ведущим типом деятельности» дошкольника, по своей природе импульсивна,¹ т. к. в ней ребенок удовлетворяет свои потребности и интересы; поэтому она не содержит в себе достаточно благоприятных условий для воспитания воли. Что касается задачи трудового воспитания, она в большей своей части решается во время занятий.

Уже более десяти лет, как в детских садах введено обучение, осуществляемое путем занятий. Правда, дошкольное обучение отличается от школьного, но оно, как обучение, все же предъявляет детской личности определенно новые требования. На занятиях ребенок, в отличие от игры, осуществляет деятельность более высокой ступени. Занятия уже своей организованной формой подразумевают, что ребенок дол-

¹ О нашем понимании понятия «импульсивный» см. гл. I.

жен владеть собственным поведением, подчиняться установленным правилам, т. е. подразумевают определенную активность воли. Поэтому интересно, какого уровня развития воли требуют от ребенка занятия. С другой стороны, надо выяснить, как воздействуют занятия на волю ребенка. В «Кратких методических указаниях к программе воспитания в детском саду» сказано: «Занятия — организационная форма обучения детей, где дети не только приобретают знания, умения и навыки в речи, счете, рисовании, пении и т. д., но и умения заниматься, учиться».¹ Умение заниматься подразумевает, в первую очередь, возможность волевого управления поведением, психическими и физическими силами, и, если занятие действительно способствует возникновению и формированию такой возможности, следует установить закономерность этого процесса. Вопрос тем более заслуживает внимания, что в целях подготовки к школе необходимо развивать у детей умение учиться. По сей день особое внимание почему-то уделяется двум сторонам подготовки детей к школе: интеллектуальной и физической, остается в тени подготовка к школе таких свойств личности ребенка, как, например, воля. Полагаем, что лучшим средством в этом отношении должны являться занятия в детском саду. Наряду с решением задачи развития умственных способностей и планомерной подачи определенных знаний, на занятиях можно уделять должное внимание тому, чтобы приобретенные знания не были изолированным, «застывшим» достоянием, а «включились в общую структуру личности и определили ее общее направление» (Ал. Прангишвили).

Таким образом, на первый план выдвигается исследование взаимоотношения занятий и свойств личности, в частности, воли. Целью настоящей работы является освещение лишь некоторых вопросов такого исследования, а именно: а) какого уровня развития воли требуют занятия от ребенка и, в свою очередь, какое воздействие оказывают занятия на волю; б) какая организация занятий более благоприятна с точки зрения стимуляции формирования воли.

Для этого необходимо было выяснить следующие вопросы:

1. Раскрыть природу воли с тем, чтобы ясно представлять, воспитание чего мы производим, на что воздействуем. В обсуждении этого вопроса не было бы необходимости, ес-

¹ Краткие методические указания к программе воспитания в детском саду, 1962, стр. 78.

ли бы существовало единое понимание волевого поведения.

2. Определить возможности волевого поведения дошкольника. Правда, существует несколько психологических исследований особенностей воли дошкольника, но мы все же нашли нужным провести опыты с определенной педагогической целью. Мы рассчитывали, что эксперимент, во-первых, подскажет нам путь нашей будущей воспитательной работы и, во-вторых, даст возможность установить эффективность проведенного мероприятия (сравнение начального и окончательного состояния).

3. Охарактеризовать тот вид активности ребенка, который имеет место на занятиях в различных возрастных группах детского сада: игра ли это, учение, или другая отличающаяся от них форма поведения, в какой связи с волей находится эта форма поведения; уточнить, какие благоприятные условия для развития воли содержит занятие.

4. Указать эффективный путь организации занятия с точки зрения формирования воли.

Все эти вопросы в диссертации рассмотрены последовательно.

ГЛАВА I. О ПРИРОДЕ ВОЛИ

В этой части диссертации изложены взгляды на природу воли, содержащиеся в современной психологической литературе. Большинство советских психологов первой особенностью воли и волевого поведения считает осознание цели поведения и средств достижения цели, второй существенной чертой — момент усилия. Насколько правомерно считать сознание цели и усилие специфическими чертами воли? Осознание—дело интеллекта. Без мышления не может быть волевого поведения. Оно является предпосылкой волевого акта. Но приписывать мышлению функцию воли было бы так же неправильно, как считать каждого интеллектуально развитого человека личностью с сильной волей. Вместе с тем, осознание цели может иметь место и в неволевом поведении, вызванном импульсом актуальной потребности, ибо сознание является особенностью вообще человеческого действия. В результате такого понимания воли некоторые авторы не видят разницы между мышлением и волей и не находят для этой последней места в психологической науке (Е. Эдельгауз). Что касается характеристики волевого поведения моментом усилия, то это означает представление воли с ее собственной энергией, которую человек использует в

случае препятствия. Кроме того, усилие, напряжение не чужды и миру животных.

Существует и другое понимание природы воли, согласно которому воля обладает собственным содержанием — собственным мотивом и целью. Такую точку зрения развивает Ш. Чхартишвили. Исследователь исходит из следующего соображения Д. Узнадзе: «Волевое поведение никогда не опирается на импульс удовлетворения актуальной потребности»¹. Это положение Ш. Чхартишвили развивает таким образом: поведение следует различать в зависимости от того, что является его возбудителем. Активность, вызванная потребностью — это импульсивное поведение, активность же, вызванная волей — волевое. Волевое поведение можно отграничить от импульсивного своим источником, мотивом и целью. Источником импульсивного поведения является актуальная потребность; мотив — чувство, возникающее в связи с удовлетворением самой потребности; цель — удовлетворение актуальной потребности, самый процесс (игра ради игры, развлечение ради развлечения). Источником волевого поведения является воля. Мотив — это ценность, обязанность. Этот мотив проникает в личность извне, из ситуации поведения. Социальные условия жизни предъявляют индивиду, как члену определенного общества, известные требования, которые ставятся перед ним в виде необходимости, обязанности. Поэтому для волевого поведения характерно переживание «я должен», а не «я хочу» Н. Аха, в котором подчеркивается лишь активность личности и игнорирована объективная ценность предмета. Цель волевого поведения — объективная ценность, остающаяся в результате деятельности. Такое поведение всегда направлено на производство, защиту и сохранение материальных, культурных и этических ценностей. От анализа поведения Ш. Чхартишвили приходит к характеристике самой воли: воля — это возможность, способность человека направить поведение на осуществление объективно значимой цели, сдерживая при надобности импульс актуальной потребности»².

Приблизительно такого же мнения о воле придерживается и А. В. Запорожец³. Он считает, что наиболее существ-

¹ Д. Н. Узнадзе. Общая психология, 1940, стр. 145 (на груз. яз.).

² Ш. Н. Чхартишвили. Проблема мотива волевого поведения, 1958 (на груз. яз.).

³ А. В. Запорожец. Развитие произвольных движений, М., 1960, стр. 10.

венным для психологии воли является превращение известных социальных, прежде всего моральных, требований в определенные нравственные мотивы и качества личности, определяющие ее поступки.

В современной психологии есть направление, для которого проблемы воли фактически не существует. Большая часть американских психологов вообще не говорит о воле и волевом поведении. Как отмечают Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам, «в наши дни категория воли, кажется, исчезла из психологической теории, слившись с более широкой темой мотивации»¹. Представители такого направления движущей силой всякой активности считают мотивы, являющиеся в сущности потребностью во всем многообразии ее проявления.

Те, кто ищет источники поведения личности в потребностях, инстинктах, склонностях, чувствах, интересах, привычках и последовательно развивает свой взгляд, разумеется, приходят в действительности к выводу, что воле делать нечего и постольку исследование ее излишне. В таком случае приходится расширять понятие потребности, возможно, за счет внесения отличных от ее природы фактов. Именно поэтому понадобилось К. Левину вносить понятие квазипотребности, что он видел существование такого фактора, который действовал аналогично потребности (побуждал к поведению), но все же отличался своей природой. Если это так, то почему не назвать его собственным именем?

Под понятием потребности подразумевается испытываемая личностью конкретная нужда, недостаточность в чем-то; поэтому потребность в самой себе содержит тенденцию активности к удовлетворению. Р. Натадзе совершенно справедливо замечает, что это распространяется на всякую потребность, в том числе и на т. н. «высокие» потребности (моральные, интеллектуальные, эстетические).

Низкие и высокие потребности по своему механизму действия не отличаются друг от друга, и те и другие служат делу, существующему здесь и в настоящее время. А личность же может действовать не только для сегодняшнего дня, для интересов настоящего, но и для будущего. Она может сегодня делать какое-либо дело, вовсе не испытывая в данный момент потребности делать его. Спрашивается, что является источником такого поведения? Завтрашняя потреб-

¹ Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам — Планы и структура поведения, М., 1964, стр. 24.

ность не может сегодня иметь действенную силу, поскольку сегодня она дается только лишь в виде идеи потребности. Мы полагаем, что в таких случаях поведение побуждается и управляется волей.

Некоторые психологи, отрицающие побудительную роль воли, тут же возлагают на нее преодоление препятствий. Остается непонятным, как удастся воле преодолевать препятствия, если она не обладает силой побуждения.

Думаем, что воля тогда окажется на своем месте, если охарактеризовать ее как источник, побуждающий и направляющий волевое поведение. Это вовсе не означает, что воля имеет какую-либо свою особую силу, энергию. Воля использует ту энергию, которая имеется у человека и которой пользуется также потребность для побуждения и реализации импульсивного поведения. Потребность и воля—это различные ступени «волютивного» развития.

На основании всего изложенного выше мы считаем, что природа воли более адекватно представлена точкой зрения, согласно которой воля выключает субъекта из данного момента течения жизни, ставит его выше интересов момента данного настоящего и делает его субъектом активности, направленной на объективные ценности (Ш. Чхартишвили).

* * *

Различное понимание воли нашло свое отражение и в педагогической теории. Кто специфической функцией воли считает осознание цели и видит источник волевого поведения в потребности, тот — по существу — сводит задачу воспитания воли к воспитанию интеллекта и потребности. Те, кто специфичность волевого поведения видят в преодолении препятствий, задачу формирования воли ограничивают, в основном, становлением волевых качеств (целеустремленность, настойчивость, выносливость и др.). Некоторые из них чувствуют недостаточность такого определения воспитательной задачи и вынуждены тут же делать замечание: сила воли зависит не только от формального наличия этих качеств, но и от мотивов и содержания целей, которым служат эти свойства.

По нашему мнению, целеустремленность, настойчивость, независимость и другие подобные качества составляют формальную сторону воли, а не ее содержание. Перечисленные свойства очень часто проявляются в импульсивном поведении. Когда речь идет о необходимости их выработки, подра-

зумеается, что существует такое поведение, в котором указанные свойства не проявляются и они должны формироваться во взаимоотношениях с целями именно такого поведения.

Забота о развитии формальных сторон воли, разумеется, обязательна, но мы полагаем, что в воспитании воли внимание надо заострять на ее содержании — целях и мотивах. А формальные свойства должны формироваться именно в связи с определенными целями.

Надо отметить, что А. Веденов подчеркивает значение целей, определяемых общественными интересами в деле формирования воли, а некоторые исследователи психологии спорта тесно увязывают формирование волевых черт спортсмена со становлением в личности общественных черт, с воспитанием сознания долга, коллективизма и патриотизма.

В соответствии с разделяемым нами пониманием воли мы определяем задачу воспитания воли как:

а) регуляцию, упорядочение потребностей во времени и пространстве, их умеренное удовлетворение. Следует поставить ребенка в такие условия, чтобы можно было ограничить действие актуальных потребностей, заключить их в рамки, удовлетворять их лишь в определенное время, в определенном месте и в определенной мере. Тем самым личность ребенка несколько возвышается над его потребностями, приучается сдерживать их и управлять ими.

б) постижение объективных ценностей и принятие долга. Помочь ребенку в осознании и переживании ценностей, в их внутреннем принятии, в непосредственной связи с ними, так сказать, приобщить ребенка к общественно значимому. Сначала ознакомить его с тем обстоятельством, что существует запрещаемое и разрешаемое поведение — это можно, а то — нет, это хорошо, то — плохо. Затем объяснить ему, какую ценность имеет для других то или иное его поведение, почему требуют от него соблюдения определенных правил, и так постепенно привести ребенка, (путем пояснений и упреждений) к сознанию долга, к признанию обязанности, к принятию общественно значимых целей.

Регуляцией потребностей создается основа, подготавливается почва для действия воли, поэтому ее можно выделить в качестве первого этапа из общей задачи воспитания воли. Этим мы подчеркиваем исключительное значение воздействия на потребности в начале работы с младшими дошкольниками, что вовсе не подразумевает его игнорирование в более взрослом — школьном возрасте.

Какими условиями располагает дошкольное обучение на занятиях в детском саду для осуществления указанной задачи — это показывает анализ самого занятия.

ГЛАВА II. ВОЛЯ И ЗАНЯТИЯ

Во второй главе занятие, как форма организации обучения, проанализировано во взаимоотношениях с волей.

Любое занятие, будет ли это занятие по рисованию, счету, родному языку и т. п., требует от ребенка владения своими силами: в течение нескольких минут ребенок должен сидеть в определенной позе, внимательно слушать, запоминать услышанное. То есть занятие подразумевает, что ребенок находится в определенных условиях, действует в определенных рамках. Из психологической и педагогической литературы известно, как трудно ребенку подчинить себе свою моторику, эмоции и речевые реакции: не двигать руками и ногами, не вертеть в руках какой-либо предмет, удерживаться от возгласов, не смеяться неуместно (В. Ф. Иванова).

Соблюдение этих правил требует от детей выдержки, сдержанности, выносливости. Наряду с соблюдением правил поведения ребенку на занятии приходится также выполнять и изучаемые правила: например, во время рисования от ребенка требуется умение держать кисть или карандаш, во время речи он должен правильно пользоваться склонением; правильно согласовать в числе слова и т. д. Все это принимает характер обязательных правил, ибо ставит перед ребенком определенные требования. Как видим, занятие располагает множеством условий для тренировки ребенка в выполнении норм обязательного поведения. В процессе занятий ребенок обязан подчиняться определенным правилам и указаниям. Тем самым он приучается владеть своими силами, тренируется в сдерживании импульса различных актуальных потребностей, начинает управлять собственным поведением в указанном взрослыми направлении. Это означает, что занятие своей организованной формой отвечает задаче воспитания воли, способствует формированию воли ребенка.

Если разобрать занятие не по его форме, которая является общей для всех видов занятий, а по содержанию, то увидим, что разные виды занятий (рисование, лепка, счет, рассказ и т. д.) и своим собственным содержанием могут служить делу воспитания воли. В диссертации все за-

нятия проанализированы с этой точки зрения. В качестве примера возьмем занятия по изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим и родному языку.

В изобразительной деятельности (рисование, лепка и пр.) различаем работу по заданию и замыслу. В первом случае ребенок получает от воспитателя задание, например, «нарисовать двухэтажный дом», независимо от того, желает ли он в данный момент рисовать, и при том именно двухэтажный дом. При выполнении задания ребенок должен действовать в соответствии с указаниями педагога. Кроме того, начало дело обязательно должен довести до конца, должен суметь преодолеть возникшие попутно ассоциативные тенденции, если таковые будут иметь место. Наконец, работу надо выполнить чисто, аккуратно. Все это, разумеется, требует от ребенка определенных усилий.

На занятии по замыслу ребенок изображает то, что ему хочется, что ему нравится; этим он удовлетворяет свой собственный интерес, свое желание, и постольку осуществляет импульсивное поведение.

Но занятие по изобразительной деятельности, проводится ли оно по заданию или замыслу, имеет одну важную сторону. Оно знакомит ребенка с «фактом определенности объективными обстоятельствами» и облегчает ему ведение дела до конца. Если ребенок приступает к реализации создания какого-либо продукта из вещественного материала, он никогда не достигнет цели, если не доведет начатое дело до конца; случайно возникший интерес, отвлекающий его внимание в другую сторону, делает невозможным удовлетворение изобразительной потребности или выполнение задания. Ребенок вынужден считаться с требованиями, вытекающими из того объекта, который он изображает. В зависимости от того, насколько созревает его изобразительное умение, ребенок все чаще бывает вынужден производить объективацию намеченной цели и согласовывать свое поведение с вытекающими из нее требованиями. Так ребенок знакомится с фактом объективной необходимости, зависящей не от субъекта, а от природы объекта, изменение которой никогда не зависит от субъекта (Д. Узнадзе).

Во время ознакомления с окружающим и на занятии по родному языку ребенок получает определенные знания об окружающей действительности. Здесь вырабатывается его отношение к различным предметам и явлениям. Именно здесь он впервые познает справедливость, доброту, трудолюбие, смелость, любовь к родине и другие высокие человеческие ка-

чества, разумеется, в весьма простой, элементарной форме. Большое значение имеет то, какие впечатления, какое нравственное содержание войдет в сознание ребенка и утвердится в его личности. Художественно воспроизведенные явления действительности, образы и мотивы поведения персонажей произведения непосредственно проникают в духовный мир ребенка, одновременно воздействуют на его разум и чувства и играют определенную роль в становлении его личности. Из этого ясно значение того, на чем и как задержится внимание ребенка, какая художественная литература подбирается для чтения или рассказывания детям. Когда в произведении ясно, наглядно видна необходимость соблюдения нравственных норм и воспитатель впечатляюще доносит ее до ребенка, тогда ребенок не только соответствующим образом оценивает поведение персонажей произведения, но у него появляется желание вести себя в аналогичном случае подобно персонажу. Таким путем на занятии продолжается работа, которая проводится с детьми в повседневной жизни — ребенком осознается необходимость соблюдения существующих норм: не всегда можно поступать так, как тебе хочется в данную минуту, а надо подчиняться принятым в обществе правилам — не лгать, не лениться, любить свой детский сад и родной город, заботиться о младших, уважать старших и т. д. Во взаимоотношении с этими объективно ценными, важными для общества правилами ведет воспитатель формирование воли ребенка.

Таким образом, ознакомление с окружающим и занятия по родному языку, помимо своего прямого назначения, служат делу воспитания в ребенке мотивов волевого поведения (надо, необходимо).

Надо отметить еще одно обстоятельство. В отличие от занятия по изобразительной деятельности, занятие по родному языку построено исключительно на умственной работе. Здесь ребенку приходится оперировать представлениями, у него нет почти ничего осязаемого, предметного, из-за чего затрудняется действие внимания, памяти, мышления в течение определенного времени в одном направлении. Именно здесь чаще создаются условия и для нарушения дисциплины. Если воспитатель не сумел искусно включить какого-либо ребенка в работу группы, тогда сознание этого ребенка может занять такое содержание, которое не имеет никакой связи с темой занятия. В это время ребенок может сидеть тихо, но думать совсем о другом или разговаривать и развлекаться игрой с товарищем. В обоих случаях ребенок не регулирует

свое поведение, не подчиняется предъявляемым ему занятием требованиям, привыкает следовать импульсам, распускается. Здесь воспитателю особенно нужны знание природы ребенка, мотивов поведения, интересов, особенностей внимания, педагогическое мастерство, чтобы занятие прошло не формально, чтобы оно оправдало свое назначение.

Как видно, обучение на занятии подразумевает определенный уровень зрелости ребенка, как субъекта воли. На занятиях различного вида ребенку приходится более или менее сдерживать минутные желания, потребности и направлять поведение к определенным ценностям (приобретение умений и навыков).

Есть или нет у ребенка такая возможность — об этом говорится в следующей части диссертации.

ГЛАВА III. ВОЗМОЖНОСТЬ ВОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В третьей главе рассмотрена возможность волевого поведения дошкольных детей. По данному вопросу существуют разные мнения. В специальной литературе часто высказывается мнение, что воля в зачаточном состоянии имеется и у одно- двухлетних детей. Когда ребенок из нескольких предметов выбирает один, который ему больше нравится, говорят что здесь уже имеет место проявление воли. Существует и другое мнение, согласно которому ребенок до 3—4 лет не обладает способностью волевого управления поведением.

Из-за несогласованности во мнениях по этому вопросу мы решили провести собственное исследование особенностей воли ребенка дошкольного возраста, преследуя в то же время педагогическую цель изыскания эффективного пути воспитания воли дошкольников.

До начала исследования было необходимо приблизительно определить возраст, в котором уже можно судить о волевом поведении и постольку возможно изучение данного вопроса. Нам кажется, о воле (хотя бы в зачаточном состоянии) можно говорить, когда для этого имеется определенная основа, созданы предпосылки. Такими предпосылками мы, согласно разделяемому нами пониманию воли, считаем следующие: соответствующий уровень мышления, умение ставить цель, способность выбора, постижение различия в ценности предметов и явлений, осознание обязанности и самосознание. Трудно судить о воле ребенка, пока у него нет всех этих данных. Целым рядом психологических исследований установлено, что ни один из таких факторов, как постижение ценностей, поста-

новка цели, сознание обязанности и другие, не проявляются до трех лет. К этому периоду еще не подготовлен и физиологический механизм, необходимый для осуществления волевого поведения (А. Р. Лурия, Н. И. Красногорский). Следовательно, надо полагать, что до трех лет исследование воли не имеет смысла.

* * *

Для определения возрастных особенностей воли дошкольника мы использовали наблюдение и эксперимент. Попутно мы проводили беседу с детьми, родителями, воспитателями, в случае надобности анализировали и детские работы.

Работа, в основном, велась в Тбилисском детском саду № 1, а некоторые экспериментальные данные проверялись в детских садах № 47 и № 6. Всего изучено 150 детей трех возрастных ступеней: 3-4,5 лет, 4,5-6 лет и 6-7,5 лет. Эксперименты были построены на противопоставлении действия актуальной потребности и воли, так сказать, действия «хочу» и «должен». Из опытов мы должны были увидеть, насколько может ребенок удерживать себя от желаемого, приятного, радя чего-то общественно ценного, важного.

Наш первый, ориентировочный опыт, построенный на этом принципе, заключался в следующем: дети смотрели диафильм. В процессе демонстрации фильма их группами выводили из зала и давали задание по счету. Нас интересовало, насколько смогут дети выключиться из предыдущих эмоциональных впечатлений и направить свое сознание и внимание на дело, в данный момент менее привлекательное для них. Это требовало внутренней активности в виде воли. Тут же отметим, что задания были доступны для детей, специально подобраны для каждого испытуемого, так что момент незнания исключался.

Помимо того, что мы учитывали выполнение или невыполнение задания по счету, обращали внимание на реакцию ребенка на наше задание — легко ли он подчинялся нам при выходе из зала, выражал ли недовольство, был ли рассеян во время счета и др.

В результате этого опыта мы получили лишь некоторое представление о воле отдельных детей.

Проведенный эксперимент имел такой недостаток: здесь особенность воли переплеталась с особенностями сознания и внимания. Возможно, в выполнении задания детям мешала не только слабость воли, но и узость сознания, или динамичность внимания помогла некоторым быстро переключиться с одного дела на другое.

Необходимо было провести эксперимент, в котором действовала бы «чистая» воля.

С этой целью был проведен второй эксперимент.

С начала учебного года воспитатели заостряли внимание детей на заботе о маленьких и уважении к старшим (работа в этом направлении в детском саду вообще ведется). А в один день мы раздали детям после обеда шоколадные конфеты и предложили им не съесть их тут же, а отнести домой маленькому брату или сестре, бабушке или маме, кому захотят.

И тут мы противопоставили друг другу потребность и волю; желание съесть конфеты вступало в борьбу с сознанием уважения к другим.

По результатам испытуемых можно разделить на 3 группы (двух детей, не любящих шоколад, мы не ввели в число испытуемых):

I — Дети слабой воли; эти съели конфеты сейчас же после обеда, кто тайком, а кто — открыто.

II — Дети этой группы съели конфеты несколько погодя. Боролись с желанием, но не смогли его преодолеть. Они разглядывали, вертели их в руках, но в конце концов все же съели.

III — Дети этой группы выполнили задание, принесли конфету домой и отдали маленькой сестре, брату, или кому-нибудь из старших. Воля у этих детей уже более или менее выражена, устойчива во времени.

Для третьего ряда мы подобрали такой опыт, который по своему характеру приближался к занятию и в то же время подсказывал нам путь педагогического воздействия.

Этим требованиям в основном (с некоторыми изменениями) отвечал «опыт с альбомом»¹ Ш. Чхартшвили. Аналогично занятию, в эксперименте ребенку поручалось выполнить определенное задание, во время которого он не должен был подчиняться воздействию внешнего раздражителя².

Вот III опыт: детям дается альбом, на левой стороне которого красивыми, яркими красками нарисованы птицы и животные, а на правой стороне на 10 страницах нарисован круг с точкой, обозначающей центр (для I серии), а на следующих 10 страницах — круг с цветными «шариками» внутри (для II серии).

¹ См. Ш. Н. Чхартшвили. К вопросу о воле первоклассника, «Вопр. психологии», № 2, 1963.

² Дети этот опыт сами назвали занятием. Те, кто однажды прошли через опыт, часто просили еще раз позаниматься с ними.

Когда ребенок смотрит на круг, в поле его зрения неясно входит картина, которая неопределенностью своего цвета и содержанием возбуждает любопытство ребенка — «а что там?»

В I серии ребенок смотрит на центр пустого круга, а во II серии ему предлагается смотреть на разноцветные «шарики» в круге и отвечать на наши вопросы: «какого цвета шары здесь нарисованы?», «сколько их всего?», «сколько красных?», «зеленых?» и т. д.

В обеих сериях перцептивному интересу (интересу созерцания), желанию рассматривать картинки противопоставляется воля, обязанность (выполнить задание старшего, педагога). Но в этих сериях имеется и разница: во II серии волю ребенка укрепляет мотив импульсивного поведения — эмоционально окрашенный интеллектуальный интерес (посчитать красные, желтые шары, назвать цвета), а в I серии в противовес любопытству выдвигается, так сказать, голая, ничем не подкрепленная воля, если не принять во внимание один мотив, который в обеих сериях одинаково содействует воле — желание, чтобы высоко оценили его собственные силы. Внесением во II серию дополнительного фактора мы хотели узнать, какую помощь воле окажет момент умственной активности, интеллектуальная потребность.

Тут необходимо подчеркнуть то обстоятельство, что второй мотив был подан как дополнительный (не взамен первого). Это условие необходимо для того, чтобы можно было исследовать воздействие дополнительных факторов. Если это условие не будет соблюдено в опыте, тогда мы из сопоставления результатов проведенного в этих двух опытах измерения возможностей волевого поведения получим информацию только о сравнительной трудности соответственных заданий. Наконец, надо отметить, что опыты I и II серии проводились на одних и тех же детях, в одно и то же время, поэтому для частичного исключения эффекта тренировки разным детям этот опыт давался в произвольной последовательности, то есть одни получали задание в порядке I серия — II серия, а другие — в обратной последовательности (II серия — I серия).

Испытуемому давалась такая инструкция: «На левой стороне этого альбома наклеены интересные, очень красивые картинки, а на правой стороне начерчен круг (показываю образец). Когда я скажу — «перелистай», ты должен перелистать альбом, но не посмотреть при этом на картинку; ты смотри на точку в центре круга. Взгляд на картинку, даже мимолет-

ный, засчитается за ошибку. Если не помотришь на картинку, ты — молодец».

Во время опыта мы фиксировали не только выполнение или невыполнение задания («посмотрел» — «не посмотрел»), но и то, как ребенку давалось выполнение — легко, с трудом, что он испытывал, к каким прибегал приемам и др.

Среди тех, кто выполнил, как и среди не выполнивших задание, выделились разные группы. Детей, не выполнивших задание, можно разделить на 2 группы: одни прямо, без стеснения смотрели на картинки. Они не приняли инструкцию. Это, в основном, дети 3—4 лет (рис. 1). Другие поглядывают на картинки невольно. Эти дети переживают свою неудачу, недовольны собой, пытаются оправдаться (рис. 2).

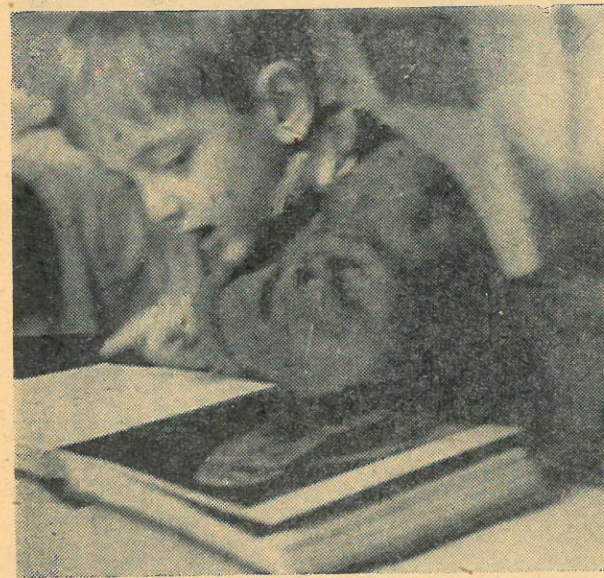


Рис. 1

Среди детей I и II подгрупп разница явная: первым безразлично, выполняют они задание, или нет. На этих детей вспомогательный фактор (во II серии) мало подействовал.

Дети II подгруппы хотят, пытаются подчиниться инструкции, но не хватает внутренней силы, они не в состоянии разобратся, почему не могут выполнить задание, и сваливают

вину то на глаза, то на голову. Во II серии у этих детей были лучшие показатели, им помог дополнительный мотив.

Среди выполнивших тоже можно выделить 2 подгруппы: одни выполняют задание сравнительно свободно, внешне ни-



Рис. 2

чем не проявляя напряженности. Это, в основном, дети 6,5—7,5 лет. Их показатели по I и II серии резко не различаются, что, возможно, говорит о сравнительно окрепшей воле семилетних (рис. 3).

Другие обращаются к вспомогательному средству, чтобы не посмотреть на картинку: смотрят на круг, повернувшись спиной к картинкам, отворачивают голову, опускают ее, подходят к кругу близко, чтобы слева картинка меньше попадала в поле зрения, прикрывают рукой левый глаз, пытаются закрыть картинку рукой, быстро переворачивают страницу, чтобы недолго смотреть на точку (центр круга), во время перелистывания отворачивают голову, а потом снова принимают нужную позу. (рис. 4).

Количественное рассмотрение результатов опытов. При количественной обработке результатов эксперимента учтено



Рис. 3



Рис. 4

действие таких факторов, как окружающая среда, вид конкретного эксперимента (измерительный метод) и индивидуальные особенности ребенка. Чтобы исключить эффект тренировки и усталости, составлены соответствующие графики (см. рис. № 5, № 6). Результаты экспериментального исследования даны в таблицах № 1 и № 2.

Таблица № 1

Зависимость величины Р от возраста

(I серия *)

t (в годах)	P ₁ (%)		ΔP ₁ (%)		ΔP ₁ / Δt (%)
	достов. = 90%	достов. = 56%	достов. = 90%	достов. = 56%	достов. = 56% (**)
t ₁ (3-4,5)	19,6±4,1	19,6±1,8	—	—	—
t ₂ (4,5-6)	35,2±5,0	35,2±2,3	15,6±9,1	15,6±4,1	10,4±2,7
t ₃ (6-7,5)	59,6±5,1	59,6±2,4	24,4±10,1	24,4±4,7	16,3±3,1

Таблица № 2

Эффективность дополнительного мотива

t (в годах)	P ₂ (%)		ΔP ₂ (%)		ΔP ₂ (‰) / Δt год	P ₂ - P ₁
	достов. = 90%	достов. = 79%	достов. = 90%	достов. = 79%	достов. ** = 79%	достов. ** = 59%
t ₁ (3-4,5)	34,8±4,9	34,8±3,8	—	—	—	15,2±4,5
t ₂ (4,5-6)	60±5,1	60±3,9	25,2±10	25,2±7,7	16,8±5,1	24,8±5,05
t ₃ (6-7,5)	70±4,8	70±3,6	10±9,9	10±7,5	6,6±5,0	10,4±4,95

* В таблицах и графиках Р выражает возможность волевого поведения, уровень развития воли; t — возраст, время; ΔP — прирост воли (возможности волевого поведения); Δt — возрастной интервал. интервал времени; $\frac{\Delta P}{\Delta t}$ — годовой прирост воли.

Данные эксперимента обработаны методом доверительных оценок средних.

** Имеющийся у нас под рукой материал не дает возможности утверждать эти положения с 90-процентной достоверностью.

% Выполнения

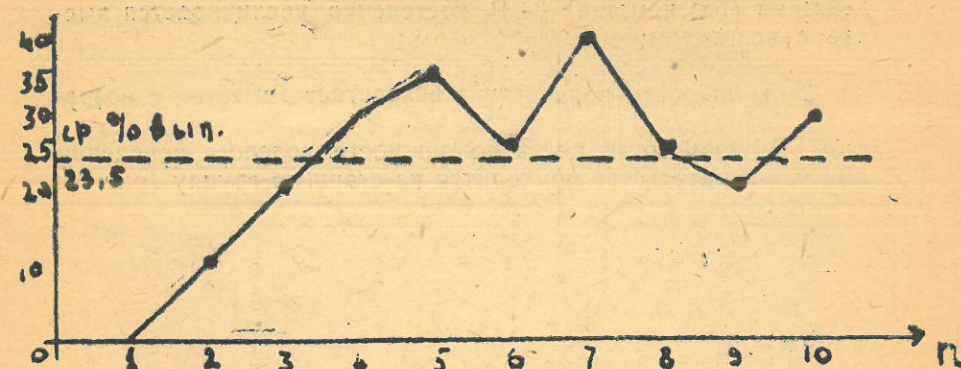
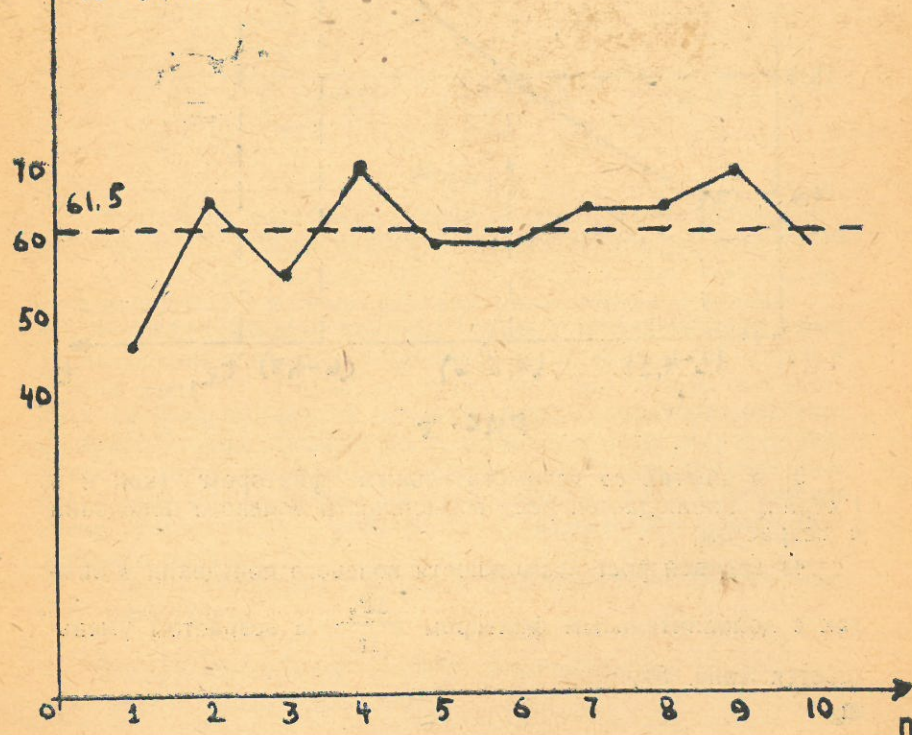


рис. 5

% Вып.



Согласно данным таблиц:

1) возможность выполнения задания, простого волевого действия (без помощи) — P_1 постепенно увеличивается вместе с возрастом;

2) темп роста воли $\frac{\Delta P_1}{\Delta t}$ возрастает вместе с возрастом. Высокий темп роста возможности волевого поведения при невмешательстве приходится на старшую группу (рис. 7);

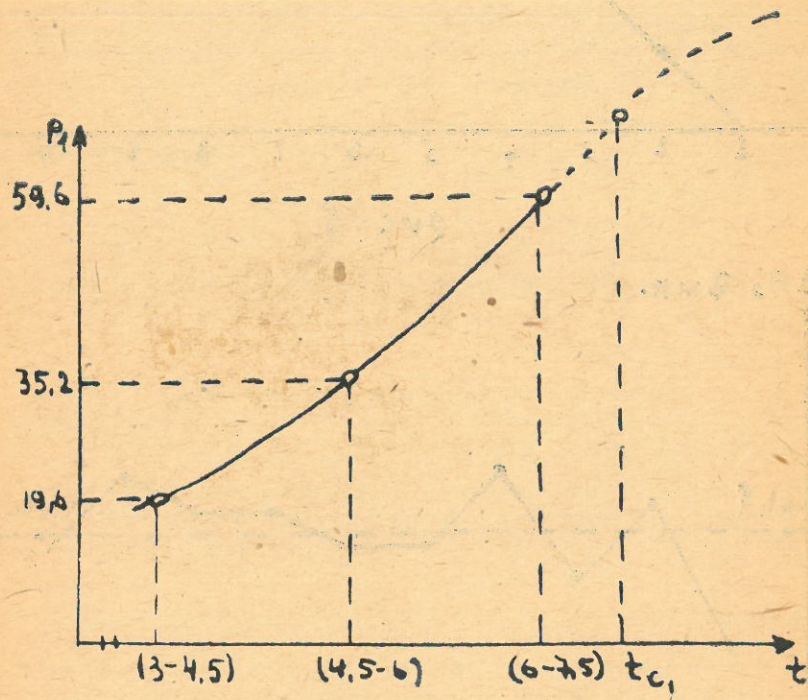


РИС. 7

3) в опытах со вспомогательным фактором (как и в I серии) наблюдается рост возможности волевого поведения с возрастом;

4) годовой рост возможности волевого поведения в опытах с дополнительным фактором $\frac{\Delta P_2}{\Delta t}$ с возрастом уменьшается (рис. 8);

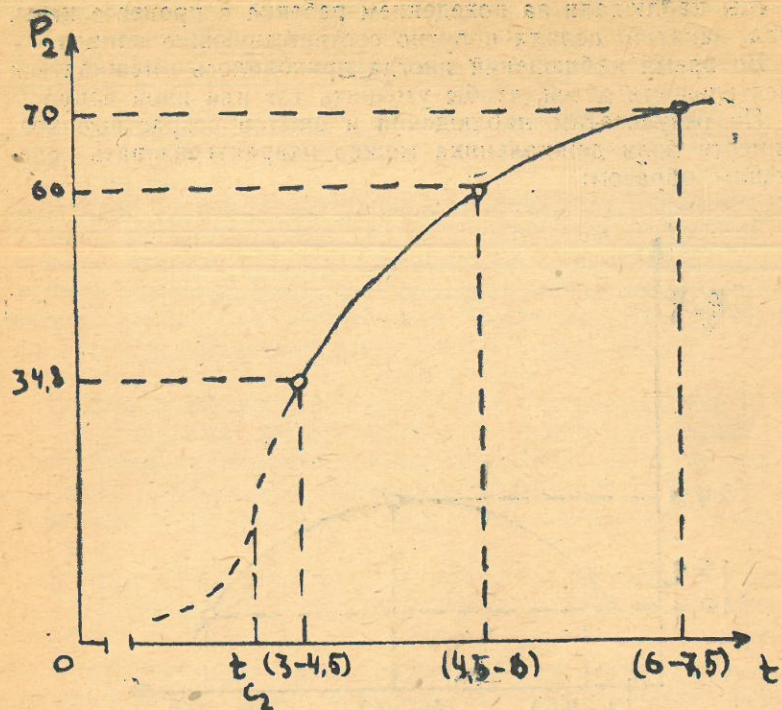


РИС. 8

5) процент выполнения задания во II серии более высокий, чем в I, т. е. возможность волевого поведения возрастает при вспомогательном факторе (т. е. когда мотив импульсивного поведения действует в одном направлении с волей);

6) эффективность помощи мотивом импульсивного поведения (интерес, эмоция) наиболее значительна для средней группы (рис. 9). Можно полагать, что это именно тот возраст, та зона, в которых начинает устанавливаться собственно воля. Особая эффективность помощи в этом возрасте указывает, что то, что сегодня ребенок делает при помощи, завтра он сможет сделать самостоятельно. (Это положение вполне согласуется с учением Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития).

Таковы имеющиеся в нашем распоряжении количественные материалы.

* * *

Экспериментальные данные подтвердились и пополнились результатами наблюдений.

Мы наблюдали за поведением ребенка в процессе игры, труда, занятий, делали попутно соответствующие записи.

Во время наблюдений иногда приходилось вмешиваться в деятельность детей, чтобы уточнить тот или иной вопрос.

По результатам наблюдений и опытов возрастные возможности воли дошкольника можно охарактеризовать следующим образом:

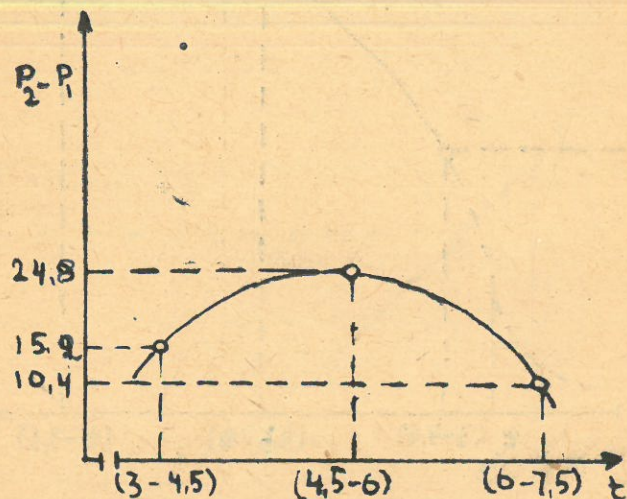


РИС. 9

Поведение ребенка от 3 до 4,5 лет, в основном, импульсивное. Ребенок делает то, что ему хочется, или что подсказывает ситуация. От 4,5 до 6 лет уже имеем случаи проявления воли, но эпизодически, большая часть детей не всегда подчиняется требованиям воспитателя. Те же дети в благоприятных условиях избегают непосредственного влияния ситуации и выполняют задание старших. Они могут критически оценить свое поведение и переживают результаты.

Воля ребенка 6—7,5 лет уже сравнительно окрепшая. При решении простых задач, предлагаемых нами этому возрасту, ребенок проявляет больше настойчивости и прилежания независимо от того, интересуется ли это дело или нет.

Ребенок шести—семи лет может одолеть минутные желания, управляя своим поведением, психическими процессами; может подчинять свое поведение не только близким, непосредственно заданным целям, но и более отдаленным.

Такова в основных чертах воля ребенка на различных ступенях дошкольного возраста, если не принимать во внимание вариаций, вызванных индивидуальными особенностями.

Учитывая возрастные возможности воли дошкольника, можно наметить следующие педагогические задачи в деле воспитания воли:

1. Для детей младшего возраста (3-4,5 лет) — воспитание и упорядочение потребностей, воздержание от импульсов, в основном, посредством игр с правилами и специально разработанных игрушек. Удачными образцами этих последних являются игрушки, изготовленные в Тбилидской научно-исследовательской лаборатории игрушек и дидактических материалов при авторстве Б. Хачапуридзе).

2. Для детей средней группы (4,5-6 лет) — создание условий, облегчающих им осуществление волевого поведения. (Использование различных стимулирующих средств; внесение таких близких дополнительных мотивов, пробуждающих импульсивную природу ребенка, как интересы, эмоции и т. д.).

3. Для детей же старшей группы (6-7,5 лет) — обеспечение условий, способствующих упражнению их в волевом поведении.

Разделение этих задач, разумеется, не означает, что та или иная задача стоит только перед определенным возрастом, например, будто воспитание — упорядочение потребностей необходимо только для 3-4-летних; оно и в дальнейшем остается в силе (даже в школьный период), но на этом этапе оно является ведущим.

ГЛАВА IV. ЗАНЯТИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ В ДЕТСКОМ САДУ

В IV главе занятие рассматривается как одно из средств воспитания воли в детском саду.

Различные возможности волевого поведения дошкольников разного возраста наводят на мысль, что в детском саду занятия в каждой возрастной группе должны носить своеобразный характер. Как стоит этот вопрос в теории и практике дошкольной педагогики?

В дошкольной педагогической литературе даются указания относительно проведения занятий в различных возрастных группах. Эти указания касаются применения приемов, ме-

тодов обучения, продолжительности занятий в возрастных группах и др. (например, почти везде подчеркнута необходимость использования игр во время обучения дошкольников младшего возраста). Но в специальной литературе при указании различных приемов обучения детей авторы, учитывая особенности внимания, памяти, мышления дошкольников, как правило, упускают из виду возможности детского поведения. Каково поведение детей на занятии — одинаковое на всех возрастных ступенях или разное? В связи с этим какую организацию поведения детей на занятии должен применить воспитатель — соответствующую игре или учению?

В связи с этими вопросами в диссертации дается обзор соображений разных авторов об учении и обучении в дошкольном возрасте. В педагогической и психологической литературе признано, что в дошкольном возрасте ребенок незаметно для себя учится в игре, и учится лучше, чем по прямому заданию. Такое мнение согласуется с результатами целого ряда психологических исследований (А. Н. Леонтьев, З. М. Богуславская, З. М. Истомина, З. В. Мануйленко). Поэтому игра и игровые приемы считаются в дошкольной педагогике весьма эффективными, и многие теоретики и методисты уделяют им весьма большое место в деле обучения маленьких детей.

Б. И. Хачапуридзе различает учение дошкольника и целеустремленное учение школьника вообще и предполагает, что понятие «учение» механически перенесено из школы в детский сад.

А. П. Усова рассматривает дошкольное обучение в системе общедидактических понятий. Правда, целеустремленное заучивание не имеет места в дошкольном возрасте, правда, дошкольное обучение характеризуется своими особенностями (изустный характер обучения, обучение через объяснения, указания воспитателя), но, несмотря на это, — пишет А. П. Усова, — нет основания для превращения детского учения в игру. Способность детей учиться у взрослого (и только таким способом) принимает характер учебной деятельности в ее элементарных проявлениях. Таким образом, наряду с игрой возникает и развивается новая деятельность — учение.

Д. Б. Эльконин, выделяя занятие в отдельный тип деятельности, характеризует его следующим образом: сначала дети на занятии выполняют нечто интересное по замыслу, а во второй половине дошкольного возраста возникает специфическое отношение к занятию как к учебному занятию, выделяются чисто учебные задания и цели. Таковы, в основном,

соображения о дошкольном обучении. Как видим, на интересующий нас вопрос — в какой именно деятельности овладевает ребенок программным материалом, в какой форме поведения приобретает он знания, умения и навыки, — четкого и единого ответа нет. Не надо ли думать, что там, где, в основном, рекомендуют использование игры, игровых приемов, подразумевают под такой формой поведения именно игру? А называя ведущими в обучении прямые приемы (пояснение, указание, показ и др.), уже допускают в инвентаре поведения дошкольника наличие учения (формы поведения). Так, например, А. П. Усовой и А. И. Сорокиной, в отличие от младших и средних групп, в старшей группе основными признаны прямые приемы обучения, а моментам игры отводится место лишь при повторении и упражнениях. То есть можно предполагать, что вместе с переходом от младшей к старшей возрастной группе осуществляется и переход от игры к учению (в процессе занятия).

Анализ дошкольной практики тоже показывает, что большинство воспитателей недостаточно ясно понимает особенности организации занятия на различных возрастных ступенях (в диссертации проанализированы занятия, проведенные воспитателями некоторых детских садов г. Тбилиси).

По нашему мнению, характеристика поведения ребенка на занятии обязательно требует учета возможности волевого поведения дошкольника. Знание уровня развития воли дает нам некоторое мерило, с которым можно подходить к применению различных методов и приемов на занятиях в разных возрастных группах, позволяет установить определенное взаимоотношение между учением и игрой на занятии.

* * *

Анализ возрастных особенностей ребенка, дошкольной педагогической литературы и практики работы детского сада приводит нас к мысли, что на занятиях в различных возрастных группах может иметь место совершенно различное поведение детей.

Поскольку поведение ребенка 3-4 лет носит импульсивный характер, надо предполагать, что в этом возрасте он на занятии будет играть, развлекаться. У дошкольников поведение, в основном, направляется потребностью, желаниями, интересами. На занятии ребенок ни в коем случае не будет внимателен в течение 15 минут, если оно не возбуждает его интереса, эмоций, если оно не доставляет ему удовольствия. Ребенок 3-4 лет не может выполнять задание по мотиву вы-

полнения задания, по обязанности, поскольку у него пока еще нет соответствующей возможности волевого поведения.

Наша задача в данных условиях состоит в создании на занятии такой ситуации, которая сама подскажет ребенку поставленную нами цель. В этом отношении заслуживает внимания использование дидактических материалов и вообще организованной игры. В таком случае то, что считается важным для развития дошкольника, воспринимается ребенком в ситуации игры.

Поэтому кажется целесообразным осуществление обучения в группе **3—4-летних** в приятной для ребенка деятельности, в первую очередь, в форме организованной игры, дидактической игры¹.

Поскольку в ситуации игры сама потребность игры вызовет активизацию психических функций ребенка — внимания, восприятия, памяти, мышления, постольку здесь будет иметь место импульсивное поведение.

Однако такая игра, ограниченная специальными правилами и регламентом во времени, вводит поведение ребенка в определенные рамки. Поэтому мы здесь имеем дело с упражнением в сдерживании импульсов собственных потребностей. Такое упражнение облегчит дело воспитания воли.

Кроме того, в течение всего года мы во время заучивания стихов, подачи сведений об окружающей среде, обучения счету и т. п. обращаем внимание детей на результаты их деятельности: Гия выучил стихотворение, Тамрико правильно сосчитала, хорошо нарисовала и т. д. Постепенно ребенок научится видеть эти результаты, делать их предметом своего внимания. Так ребенок привыкает принимать намерение сначала — учиться, рисовать, лепить, а потом — лучше выполнить задание. Так проникают элементы учения в поведение 4-летнего ребенка.

Большое значение для заострения внимания на результатах имеют анализ и оценка занятия. Кроме того, что ребенок тут видит допущенную ошибку и недостаток своей работы, оценка в первую очередь имеет то значение, что для ребенка становится наглядным результат его деятельности. Здесь ребенок осознает, что в результате своей деятельности он получил нечто определенное, и это нечто оценивается вос-

¹ Здесь может стать вопрос о том, является ли занятие единственной формой организации обучения в детском саду и какая форма в каком возрасте или каком виде деятельности (счет, рисование и др.) должна доминировать.

питателем, т. е. оно имеет известную ценность. В дальнейшем ребенок осмыслит свое поведение и уже сам поставит себе цель создать ценность, приобрести определенные знания и навыки. А поскольку ребенок поставит целью своей деятельности получение определенной ценности, то тут мы будем иметь дело с формированием волевого поведения. Таким образом, анализ и оценка занятия имеют не только учебное значение, но и в известной мере определяют будущую активность, показывают целесообразность того или иного поведения.

Поведение **5-летнего** ребенка на занятии уже может быть не только игрой; возможно одновременное осуществление двух форм поведения — игры и учения; здесь ребенку придется не только делать то, что ему приятно, но и выполнять определенное задание.

Если до сих пор работа на занятии должна была строиться так, чтобы овладение программным материалом само собой следовало за игрой — занятием, теперь воспитатель должен поставить перед ребенком программное требование, причем поставить так умело, чтобы сделать для него это задание внутренне приемлемым; в противном случае ребенок не выполнит задания.

Когда на занятии ребенка учат конструировать из бумаги стульчики и при этом говорят, что эти стульчики будут стоять в кукольном уголке, когда его учат стихотворению, которое он прочтет у елки, или поручают раскрасить «квер», который надо понести в подарок маме и т. д., тем самым во всех этих случаях ребенку облегчают принятие и выполнение задания. Наряду с обязанностью у него появляется такой вспомогательный мотив, который облекает учебную задачу в эмоциональную форму и делает ее внутренне приемлемой. Ради удовольствия сказать стихотворение у елки, поиграть в кукольном уголке стульчиками, сделанными своими руками, ребенок осуществляет и задание — цель учения. А поскольку в конце занятия ребенку всегда оценят результаты его действия, похвалят за то, что он прочитал стихотворение у елки, дадут ему ощутить радость от игры в кукольном уголке сделанными им самим игрушками, то ребенок постепенно перенесет свое внимание на цель учения.

При использовании на занятии дополнительного мотива ребенок осуществляет в одном акте два поведения — импульсивное (основное) и волевое, которое начинает формироваться сейчас в зависимости от вносимых нами на занятии элементов учения (имеется в виду поведение только в процес-

се занятия). Пользуясь термином проф. Ш. Чхартишвили, можем сказать, что имеем тут дело с поведением двойной природы.

Фактически на это обстоятельство указывает А. Н. Леонтьев, когда делит мотивы на «понимаемые» и «реально действующие». Он правильно ставит вопрос о том, не заключается ли вообще искусство воспитания именно в создании правильного сочетания «понимаемых мотивов» и мотивов «реально действующих», а вместе с тем, в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход и к более высокому типу реальных мотивов, управляющих жизнью личности.

Если вспомним «систему перспективных линий» А. С. Макаренко, то увидим, что великий педагог считал радость весьма важным и действенным стимулом жизни человека. Он считал, что сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни, сделать реальной. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит, говорил А. С. Макаренко, интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга.

В дошкольной педагогической практике, на занятии, детскую активность можно организовать таким образом, чтобы она представляла собой поведение двойной природы: импульсивное (игра) и волевое (систематическое учение).

Вместе с возрастом соотношение этих двух действий изменится, постепенно увеличится удельный вес волевого поведения, действия согласно обязанности. Если в средней группе в двойном поведении ведущим будет импульсивное поведение (игра), то в старшей группе окрепшая воля позволит ребенку заострить внимание на мотиве и цели волевого поведения (учении). Если до этого ребенок никак не мог внутренне принять задание без вспомогательного мотива, без подачи близкой ему цели, сейчас старший дошкольник и без такой помощи сможет действовать для решения простых задач. Волевое поведение, которое в двойном поведении до этого лишь сопутствовало импульсивному, отныне начинает существовать в самостоятельном виде; то, что до сих пор было лишь результатом импульсивного поведения (получение определенных знаний, умений), в условиях хорошо поставленного педагогического процесса превращается в цель волевого поведения. Поэтому и мы на занятии **со старшей группой** (6—7 лет) прямому учению предоставим больше места, а к

игровым приемам будем обращаться лишь в отдельных случаях.

Таким образом, на занятиях в течение всего года перед старшим школьником будет ставиться задача выучить стихотворение, считать, петь и т. д. Он увидит, что старшие (авторитетные для него лица) обращают внимание на результаты его деятельности, оценивают их, и постепенно для ребенка становится ценным не само действие (скажем, процесс чтения стихотворения или пения), а его результат. Отныне перед ним встанут новые цели, появятся новые мотивы, и будущий школьник получит возможность делать не только приятное для себя дело, но и то, результаты чего имеют объективную ценность; учить не только то, что удовлетворит его интересы (тогда он подчинился бы функциональной тенденции), но и то, что даст ему определенные знания и умения, разовьет те или иные навыки.

На основании сказанного выше мы сформулировали следующее **рабочее положение**: дифференцированная организация поведения детей на занятиях разных возрастных групп (с внесением соответствующей цели, мотива) является важным фактором формирования воли. С точки зрения формирования воли мы сочли благоприятным выделить следующую организацию обучения в дошкольном возрасте: в младшей группе детского сада обучение детей протекает в форме игры, с постепенным внесением элементов учения; на занятиях в средней группе ребенок осуществляет одновременно два поведения — игру и учение, с доминированием первого. В старшей группе ребенок постепенно освобождается от игры и получает возможность развивать новую форму поведения — учение. Путь от игры к учению — это путь от импульсивного поведения к волевому, поскольку тут имеет место возникновение мотива и цели поведения совершенно иной категории. Линию формирования волевого поведения в соотношении с обучением можно выразить так:

игра или другая приятная ребенку активность → игра +
учение → учение

импульсивное поведение → импульсивное + волевое
(двойное) → волевое поведение.

Для проверки предполагаемого соображения мы обратились к эксперименту¹. Подобрали две младшие группы, по 25 детей в каждой, одну в качестве опытной, другую — кон-

¹ Опытная работа проводилась в детском саду № 1, воспитательница Л. Кобулашвили.

трольной. В начале работы у детей обеих групп были примерно одинаковые данные: в опытной уровень развития воли составлял 19,6%, а в контрольной — 20%. В контрольной группе работа велась без всякого нашего вмешательства, а в экспериментальной мы в течение трех лет вели обучение указанным выше заранее разработанным путем.

Для опытной группы мы не изменяли содержания учебно-воспитательной программы, в основном, осуществляли (лишь с незначительными изменениями) программные требования, данные в существующем учебнике для воспитателей детского сада. Наше специальное воздействие на личность ребенка ограничивалось лишь процессом занятия, ибо цель педагогического эксперимента состояла в выделении из общевоспитательной работы занятия, как средства формирования воли.

В процессе работы мы уделяли особое внимание следующим моментам:

1) построение в младшей группе всех предусмотренных программой занятий на приятном для ребенка действии — игре, рассматривании картинок, слушании сказок, просмотре диафильмов и т. д.;

2) внесение вспомогательных мотивов на занятиях в средней группе происходило в двух видах: а) самый процесс выполнения задания был приятным, а результат имел определенную ценность (приобретенные знания и умения). Такую возможность давали занятия по изобразительной деятельности. С этой же целью мы эффективно пользовались серией картинок, диафильмов, театром теней и т. д.; б) результат, полученный от выполнения задания, был источником удовольствия (например, изготовление игрушки с целью последующей игры);

3) осознание, объективация цели учения в старшей группе (разными путями — прямым ознакомлением, возбуждением интереса к необычному, неизвестному, обращением к опыту ребенка).

Во всех возрастных группах (младшей, средней, старшей) большое внимание уделялось: пониманию и осмыслению на занятии идеи произведения воспитательного характера, мотивов поведения персонажей; задержанию внимания на результатах действия, их осознанию (в процессе занятия, в конце занятия, на специальном занятии); осознанию правил организованного поведения, контролю над их выполнением. В соответствии с возрастом мы видоизменяли правила поведения и требования по их соблюдению.

В диссертации приведены и проанализированы образцы занятий, проведенных в опытной группе.

Уровень развития воли (Р) в обеих группах определялся в двух моментах: $t_1 \approx 3$ лет и $t_2 \approx 7,5$ лет. Метод измерения в обоих случаях был один и тот же (описанный в третьей главе опыт с альбомом — с заданием и мотивом I серии). Состав испытуемых в группах не менялся в течение трех лет. Фактор времени в обоих случаях занимал одинаковое место. Ввиду того, что величина Р измерялась на одних и тех же индивидах в разные моменты времени, при обработке результатов опыта мы, согласно условию ($\Delta t > \tau$), исключили фактор натренированности¹.

При статистической обработке результатов опыта вычислен Р в процентах — средняя величина уровня развития воли для возрастных групп. Индивидуальные особенности детей и такие внешние факторы, как семья, детский коллектив и др., приводят к разбросу результатов эксперимента, поэтому, естественно, наш опыт должен удовлетворить требование: природо уровня воли в результате специального педагогического воздействия должен превышать ошибку эксперимента. В труде показано, что это требование в нашем опыте соблюдено. Таким образом, определение педагогически организованного воздействия (с точки зрения измерения) имеет смысл.

Результаты педагогического эксперимента помещены в таблице № 3.

Таблица 3

Величины Р и ΔP для экспериментальной и контрольной групп (в %).

Группы	Р ($t_1=3-3,5$)	Р ($t_2=7-7,5$)	$\Delta P=P(t_2)-P(t_1)$
	достоверность=90%		
Экспериментальная	19,6±4,1	88±3,4	68,4±7,5
Контрольная	20±4,2	60,4±5,1	40,4±9,3

¹) Δt это интервал между измерениями, у нас он = 3 годам.

τ — это время релаксации; оно соответствует интервалу времени, который необходим для того, чтобы ранее проведенный опыт не оказал влияния на последующий эксперимент.

Согласно таблице:

1. Экспериментальная и контрольная группы по составу в начале педагогических опытов равноценны.

2. ΔP (прирост воли) в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Показатели последней графы таблицы фактически говорят об эффективности использованного нами пути формирования воли:

ΔP эксп. — ΔP контр. = 28% (ошибка эксперимента не превышает 16,8%).

$\frac{\Delta P}{\Delta t}$ (рост воли за один год) у этих двух групп тоже соответственно различается: для экспериментальной группы

он равен в среднем $\frac{68,4}{3} = 22,8 \frac{\%}{\text{год}}$, а для контрольной

группы = $\frac{40,4}{3} = 13,5 \frac{\%}{\text{год}}$.

Данные опыта подтвердились наблюдениями над поведением детей обеих групп в процессе занятия. По сравнению с контрольной большинство детей экспериментальной группы выделялось своей организованностью, сдержанностью, серьезным отношением к занятиям.

Мы получили возможность присутствовать на уроках в следующем учебном году и ознакомиться с поведением и академической успеваемостью в первом классе школы большей части воспитанников экспериментальной группы (19 детей). В диссертации приведены характеристики, которые говорят об успехах наших питомцев в учебе и поведении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение и выяснение природы воли показало, что особое значение для выработки воли имеет формирование общественно значимых целей и мотивов; становление субъекта волевого поведения происходит в активности, направленной к объективно значимым целям.

В воспитании воли выделяются два момента:

а) упорядочение потребностей — ограничение их временем и местом, умеренное удовлетворение; б) постижение объективных ценностей и принятие долга.

Из видов активности ребенка дошкольного возраста за-

нятие создает лучшие условия для сдерживания импульсов актуальных потребностей и выработки возможности объективно значимого поведения. Благодаря регламентированию временем, местом работы, определенными правилами на занятии имеют место упорядочение потребностей ребенка, сдерживание собственных желаний, стремлений; обучение на занятии, помимо своего прямого назначения, положительно влияет на дело принятия ребенком долга, на умение действовать согласно обязанности.

Изучение поведения ребенка в условиях занятия показало, что оно может не иметь одинакового характера на разных возрастных ступенях: на занятии в младшей группе ребенок в основном может играть и выполнять различные приятные для него действия. А в старшем возрасте, при условии соответствующего руководства, он может учиться, осознавать конкретную цель учения, обращать внимание на результаты своей деятельности (приобретенные знания и умения).

Игра и учение — это различные категории поведения. Первое импульсивного характера, второе — волевого. То обстоятельство, что младший дошкольник играет на занятии, а 6—7-летний ребенок может учиться, принимать задачу, цель учения — не случайно. Изучение воли дошкольников показало, что, в сущности, до 5 лет они не могут осуществлять волевое поведение.

В данных условиях постепенное переключение с игры на учение с подачей соответственного мотива и цели, означает перевод ребенка с импульсивного на волевое поведение. В качестве переходного звена может быть использовано двойное поведение — импульсивное и волевое одновременно (игра и разные приятные действия + учение). Такой переход нам подсказал сам анализ вопроса, данные нашего эксперимента (опыт с альбомом, II серия) и опыт дошкольных работников. Предполагаемое соображение подтвердилось результатами педагогического эксперимента. Уровень развития воли в экспериментальной группе увеличился с 19,6% до 88%, а в контрольной — с 20% до 60,4%.

Сказанное выше дает нам основание сделать вывод: дифференцированная организация поведения детей на занятиях разных возрастных групп (с внесением соответственного мотива, цели) является важным фактором формирования воли.

* * *

Содержание диссертации опубликовано автором в следующих научных трудах:

1. О возрастных особенностях воли дошкольников. Труды НИИ педагогических наук, т. 15, Тбилиси, 1962.
2. Занятие как средство воспитания воли в детском саду. Труды НИИ педагогических наук, т. 17, Тбилиси, 1964.
3. Вопрос о воспитании воли в детском саду. Журнал «Скола да цховреба», 1964, № 3.
4. К вопросу о формировании волевого поведения дошкольников в процессе занятий. Материалы III объединенной научной сессии института психологии им. Д. Уznaдзе и НИИ педагогических наук, 1964.