

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров

ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ: ЛИЧНОСТЬ

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2020*

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.41я73

П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 30.12.2019.

Составители: доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **Н.В. Кухтова**; старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Н.И. Циркунова**

Р е ц е н з е н т ы :

доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии
УО «ГрГУ имени Янки Купалы», кандидат психологических наук,
доцент *М.М. Карнилович*;
заведующий кафедрой психологии СПБАППО,
доктор психологических наук *С.М. Шингаев*

Психология раннего и дошкольного возрастов: личность :
П86 курс лекций / сост.: Н.В. Кухтова, Н.И. Циркунова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 52 с.

Данное издание представляет собой курс лекций по изучению психологии раннего и дошкольного возрастов, в котором излагаются общие сведения о развитии личности в указанных возрастах, и является продолжением изданий «Психология раннего и дошкольного возрастов: теоретико-методологические основы» и «Психология раннего и дошкольного возрастов: деятельность». На уровне современных знаний рассматриваются вопросы темперамента, характера, способностей, самосознания, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сфер личности детей раннего и дошкольного возрастов.

Курс лекций предназначен для слушателей ИПК и ПК по специальности «Дошкольное образование», студентов, изучающих психологию раннего и дошкольного возрастов, а также может быть полезен педагогам, психологам, родителям и всем интересующимся вопросами психического развития ребенка раннего и дошкольного возрастов.

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.41я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. Понятие личности в психологии. Развитие личности ребенка раннего и дошкольного возрастов	5
2. Формирование мотивационно-потребностной сферы детей в раннем и дошкольном возрастах	10
3. Понятие эмоций и воли. Развитие эмоционально-волевой сферы у ребенка раннего и дошкольного возрастов	15
4. Развитие самосознания в детском возрасте	22
5. Понятие темперамента. Проявление темперамента у детей дошкольного возраста	27
6. Понятие характера. Формирование характера в дошкольном возрасте	37
7. Понятие способностей. Развитие способностей в раннем и дошкольном возрастах	41
ЛИТЕРАТУРА	46
ПЕРСОНАЛИИ	51

ВВЕДЕНИЕ

Курс лекций посвящен актуальной проблеме изучения психологии личности детей раннего и дошкольного возрастов. Рассматриваемые проблемы являются значимыми для практической работы педагога дошкольного учреждения образования. Представленный материал позволяет систематизировать необходимые специальные знания в области детской психологии.

Данный курс лекций является продолжением ряда публикаций, «Психология раннего и дошкольного возрастов: теоретико-методологические основы: курс лекций» и «Психология раннего и дошкольного возрастов: деятельность: курс лекций».

Его появление продиктовано необходимостью методического обеспечения образовательного стандарта Республики Беларусь (ОСРБ 1-01 03 72 -2017) по дисциплине «Психология раннего и дошкольного возрастов», что предусмотрено для изучения слушателями специальности «Дошкольное образование» основ развития личности ребенка в раннем и дошкольном возрастах, проявления их индивидуально-типологических особенностей в соответствии со сложившимися современными представлениями об общих основах развития личности ребенка в раннем и дошкольном возрастах, проявления их индивидуально-типологических особенностей.

На уровне современных представлений рассматриваются вопросы проявления темперамента, формирования характера, развития способностей, самосознания, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности ребенка.

Представляет несомненный интерес для слушателей ИПК и ПК, студентов, изучающих психологию раннего и дошкольного возрастов, а также может быть полезен педагогам, практическим психологам детских дошкольных учреждений, родителям и всем, кого волнуют вопросы личностного развития детей раннего и дошкольного возрастов.

Список литературы отражает основные, в том числе и современные публикации, посвященные проблеме психологии личности детей раннего и дошкольного возрастов.

1. ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Понятие «личность» даже в обычном словоупотреблении – столь расплывчатое и с таким трудом поддающееся определению слово, что едва ли найдутся двое, которые вкладывают в него один и тот же смысл (К.Г. Юнг).

Несмотря на то, что личность является центральной и обобщающей категорией психологии, единого определения этого понятия не выработано. В современной психологической науке отсутствует какая-либо однозначность и даже элементарная согласованность в понимании самого термина «личность».

Еще в 1937 году американский психолог Гордон Олпорт привел более 50 различных определений личности, найденных им у англоязычных коллег.

К настоящему времени их число неизмеримо возросло. Имеющиеся на данный момент определения личности не могут быть признаны полными, охватывающими все ее стороны. Каждое из них, учитывая какую-то одну, значимую сторону психики, оставляет в стороне другие, поэтому дает лишь приближенное представление о личности (ее модель). Вместе с тем в рамках тех или иных взглядов каждая модель теоретически обоснована авторами и имеет право на существование.

Личность – результат социализации индивида, в процессе которой он усваивает традиции и систему ценностных ориентаций, выработанных человечеством.

Взаимоотношение между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано известным высказыванием (выражением) современного российского психолога А.Г. Асмолова «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают»).

Личность рассматривается как результат социализации индивида, в процессе которой он усваивает традиции и систему ценностных ориентаций, выработанных человечеством. Чем более человек смог воспринять и усвоить в процессе социализации, тем более развитую личность он собой представляет.

Не претендуя на изложение всего диапазона определений «личности», представим некоторые из них:

– это социальное по своей природе, относительно устойчивое прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта (А.Б. Орлов);

– конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих (А.Г. Маклаков)

– индивид, занимающий определенное положение в обществе, выполняющий предназначенную общественно полезную деятельность и отличающийся своими, присущими только ему индивидуально – и социально-психологическими особенностями (В.Г. Крысько);

– человеческий индивид как субъект межличностных, социальных отношений и сознательной деятельности (М.В. Гамезо, И.А. Домашенко);

– активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек (Л.Д. Столяренко).

Формирование человека как личности – процесс социальный в самом широком смысле. Известно, что уже младенец развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число взаимодействий, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями в связи с развитием самого ребенка и «осуществляется с помощью или через другого человека» (Л.С. Выготский).

Взаимоотношение ребенка со средой и в первую очередь с социальным окружением, микросредой, усвоение им «созданной человечеством культуры» (А.Н. Леонтьев) играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его как личности.

Развитие личности ребенка, представление о своем «я», степень его уверенности (неуверенности) в себе, эмоциональное благополучие в целом определяются в значительной степени сложной системой взаимодействия отдельных подсистем его личностной микросреды («ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок»). Однако личностные качества ребенку не просто «сообщаются» или «прививаются» извне. Он не пассивный объект внешних воздействий. Специфически человеческие свойства, личностные качества формируются лишь в процессе взаимоотношения ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности.

В дошкольные годы ребенок овладевает новыми, достаточно сложными видами деятельности (игра, продуктивные виды деятельности), вступает в другие формы общения со взрослыми (внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное). На следующую ступень поднимаются его отношения с окружающими людьми, в первую очередь – со взрослыми.

Все это имеет принципиально важное значение для тех качественных изменений, которые происходят в психическом развитии дошкольника. По мнению советских психологов, данный возраст является периодом фактического складывания психологических механизмов личности, завязывают-

ся первые связи, отношения, узлы, образующие в совокупности качественно новое высшее единство субъекта – единство личности (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович, В.К. Котырло и др.).

Дошкольный возраст – это период, когда фактически начинает складываться ядерная структура личности ребенка. Так, на протяжении этого возрастного периода происходит развитие *потребностно-мотивационной сферы*:

- меняется содержание мотивов и появляются их новые виды: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, нравственные мотивы, мотивы самолюбия и самоутверждения;
- изменяется форма мотивов, они приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться;
- происходит становление *иерархической системы мотивов*, то есть возникает соподчинение мотивов, начинают выделяться главные и второстепенные мотивы, что придает выраженную направленность всему поведению дошкольника.

По образному выражению А.Н. Леонтьева, личность «рождается первый раз» именно с установлением первых иерархических отношений мотивов, с подчинением непосредственных побуждений социальным нормам, что иллюстрирует так называемый *эффект горькой конфеты*.

В дошкольном возрасте в личности ребенка получают развитие активность и направленность. Д.Б. Эльконин отмечал, что соподчинение мотивов есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и действием по образцу (таким образом выступает требование взрослого). Произвольность поведения есть также не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу. Возникновение первичных этических инстанций и есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых.

Формирование произвольных действий и поступков – процесс возникновения нового типа поведения, который может быть назван личностным, то есть опосредуемым ориентировочными образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к предметам и друг к другу. С этой точки зрения дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, то есть механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям, идеально данным образцам, усвоенным от взрослых.

Далее Д.Б. Эльконин указывал, что в дошкольном возрасте формируются первичные этические инстанции и моральные чувства. Формирова-

ние этических оценок и представлений идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания нравственных норм, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Этические суждения насыщаются общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям.

По мнению Д.Б. Эльконина, чувство долга зарождается в самом начале возраста под влиянием оценки взрослого совершенного поступка. Исходя из этой моральной оценки дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим – первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». В связи с этим, происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но и перестройка отрицательных переживаний. Положительная оценка его поведения со стороны взрослого придает позитивную окраску даже тем действиям, которые обычно совершаются ребенком с полным равнодушием.

Е.В. Субботский выделяет *три основных этапа*, приводящих к возникновению у ребенка элементарных форм подлинно нравственной мотивации и нормативного поведения.

Первый этап, охватывающий младенчество и раннее детство ребенка, выступает как сугубо подготовительный.

Основная характеристика *второго (переходного) этапа* (конец раннего и начало дошкольного детства) – рассогласование вербального и реального нравственно-нормативного поведения. На этом этапе возникают **первичные этические инстанции**: происходит освоение нравственных понятий, усвоение этических норм, обобщенных эталонов этической оценки.

Однако уровень моральных суждений и оценок ребенка далеко не всегда отражается на его конкретных поступках. На четвертом году жизни поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует нормам (является моральным, альтруистическим, независимым, объективным); в реальном же плане при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает подчинение «контрастным» нормам (эгоистичное, подражательное, пристрастное поведение).

Так, в исследовании В.М. Холмогоровой детям от 3 до 6 лет предлагалась ситуация, в которой нужно было поделиться конфетами со сверстником. В одном случае эта ситуация была воображаемой (рассказывалась история про обиженного мальчика, которому не досталось подарка), в другом – реальной. Результаты показали, что уже в 3–4 года все дети демонстрировали правильные моральные суждения и оценки. Они знают, что делиться хорошо, а забирать все себе плохо, и утверждают, что сами подели-

лись бы с другими своими сладостями. Однако в реальной жизненной ситуации поделиться со сверстником способны лишь немногие.

Главная характеристика *третьего этапа* (среднее и старшее дошкольное детство) – постепенное снятие диссоциации вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают также преобладать позитивные нравственные нормы. Однако гармония вербального и реального поведения скрывает два принципиально различных и относительно самостоятельных процесса:

1. Формирование *прагматического морального поведения* – основан на усилении внешнего контроля со стороны взрослых и сверстников и разветвлении его форм (наказание, вербальное одобрение или порицание, демонстрация личного примера, социальное поощрение путем придания ребенку функций проводника и защитника норм поведения и т. п.).

2. Возникновение *личностного, подлинно нравственного поведения* – представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Он выражается в одностороннем и «безусловном» характере удовлетворения насущных базовых потребностей ребенка – витальных биологических и социальных (потребность в общении): ребенок, «получая» от взрослого, вовсе не обязан нормативно что-либо «давать взамен». Именно вторая линия нравственного развития – линия генеза бескорыстного нравственно-нормативного поведения – и представляет, с точки зрения Е.В. Субботского, линию развития личности.

Таким образом, становление внутренних этических инстанций означает не только развитие *морального сознания*, но и становление *моральной саморегуляции поведения* развитие *нравственных чувств*.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого – место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

2. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТАХ

В современной психологической науке в качестве одной из ключевых составляющих личности выделяют мотивационно-потребностную сферу.

Теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, включая в себя учение о мотивационно-потребностной сфере человека, выстраивает триаду «потребность – мотив – деятельность». А.Н. Леонтьев доказывает, что источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности.

Деятельность всегда имеет мотив, который либо наблюдается и осознается индивидом, либо скрыт от самого субъекта и внешнего наблюдателя. Однако между мотивом и потребностью, между мотивом и деятельностью, потребностью и деятельностью нет отношений строгой однозначности. Иначе говоря, один и тот же предмет может служить удовлетворению разных потребностей, побуждать и направлять разные деятельности.

В психологии *мотивы личности рассматриваются как:*

- внутренние психические побуждения к деятельности, поведению, обусловленные осознанием и актуализацией тех или иных потребностей личности.

- опредмеченная потребность (А.Н. Леонтьев);
- соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа);
- желаемое целевое состояние в рамках отношения «индивид – среда» (Х. Хекхаузен).

При этом *мотивация* определяется как:

- процесс побуждения человека к деятельности во имя достижения определенных целей (А.Л. Гапоненко, А.П. Панкрухина);

Мотивация – результат внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач, наличие мотивов, направленных на активизацию его деятельности.

(Б.И. Додонов)

- совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих человека осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей, с затратой определенных усилий, с определенным уровнем старания, добросовестности и настойчивости (Е.П. Ильин)¹;

- стимулирование к деятельности, процесс побуждения себя и других к работе, воздействие на поведение человека для достижения личных, коллективных и общественных целей (Е.П. Ильин).

¹ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – С. 87.

В свою очередь, потребности личности: это отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием. Наличие той или иной потребности создается нарушением равновесия между организмом и средой (биологические потребности) или между личностью и обществом (социальные потребности).

Анализируя структурные компоненты мотивационно-потребностной сферы, В.Д. Шадриков выделяет мотивы, потребности, уровень притязаний

Потребности – это психическое явление отражения нужды организма или личности в необходимых условиях, обеспечивающих их жизнь и развитие.

и ценности. Причем, мотивация, по его словам, обусловлена потребностями. Она является образованием, в котором конкретные мотивы как временные функциональные образования появляются лишь эпизодически, постоянно сменяя друг друга.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие мотивационно-потребностной сферы ребенка.

Мотивы поведения ребенка раннего возраста еще не осознаны и не выстроены в систему по степени значимости. Ребенку еще очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения своего желания, выполнить по предложению взрослого то, к чему нет интереса, не делать то, что запрещают. Однако к концу раннего возраста у детей уже появляются признаки борьбы мотивов. Так, в специально организованной экспериментальной ситуации детям после завтрака в детском саду давали конфету, но просили ее не есть сразу, а угостить маму, когда она придет за ребенком. Оказалось, что 7 из 17 детей второго года жизни и 9 из 16 детей третьего года жизни съедают конфету сразу, не дожидаясь прихода мамы. Остальные дети не могли спокойно дождаться прихода мамы: они смотрели на конфету, разворачивали ее, облизывали, снова заворачивали, отвлекались, а потом вновь вспоминали о конфете. То есть у детей в раннем возрасте уже появляются средства и способы управления собой, хотя на протяжении раннего возраста ребенок характеризуется весьма ограниченной способностью управлять своим поведением.

Мотивационно-потребностная сфера – это совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течении всей жизни.

Важным мотивом поведения ребенка становится стремление к получению положительной оценки от взрослого, что свидетельствует о наличии у ребенка потребности в признании. Ребенок стремится сделать что угодно, выполнить поручение взрослого только для того, чтобы услышать похвалу в свой адрес.

Достаточно рано, уже с полутора лет ребенок начинает испытывать чувство гордости в ответ на похвалу взрослого. Однако вплоть до двух лет ребенок не воспринимает порицаний, у него не возникает чувства стыда.

В младшем дошкольном возрасте, как и в раннем детстве, ребенок чаще всего действует под влиянием ситуативных мотивов и желаний, вызываемых самыми разными причинами. Кроме того, совершая тот или иной поступок, он не отдает себе ясного отчета, зачем, почему он его совершает, ему трудно объяснить, мотивировать свое поведение. Поступки же, отношения к окружающему старших дошкольников – более осознанны.

Разные мотивы побуждают детей разного дошкольного возраста к выполнению одного и того же действия. Так, например, трехлетний ребенок моет игрушки, «стирает», чтобы поплескаться в воде, поиграть с пеной, шестилетний – чтобы вещи стали чистыми, чтобы помочь маме.

На протяжении дошкольного возраста появляются новые мотивы, в частности мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их желанием быть похожими на них; установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми.

Эти мотивы имеют большое воспитательное значение, так как обуславливают желание дошкольников выполнять требования, правила, устанавливаемые взрослыми.

Значимыми мотивами являются игровые мотивы, которые тесно связаны со стремлением быть похожим на взрослых.

Большое значение для ребенка в дошкольный период начинает приобретать взаимоотношения со сверстниками. Дети стремятся завоевать симпатию, «благосклонность» сверстников с высоким статусом в системе групповых отношений, тех, кто им нравится, кто пользуется популярностью в группе. Положение ребенка, эмоциональный климат в его группе в большой степени теперь уже определяются и отношением к нему сверстников.

Важную роль в развитии личности играют появляющаяся в процессе общения потребность в признании, мотивы личных достижений, стремление к самоутверждению, самовыражению.

О степени удовлетворения важной человеческой потребности – потребности в признании говорят детские чувства, эмоции: радость при достижении успехов в нелегкой и значимой для них деятельности, от высокой оценки их авторитетным лицом, огорчения (желанная роль в игре не досталась), обида («А мне не дали стихи учить на утренник») и т.п.

Самоутверждение может проявляться в различных формах, в том числе негативных – капризах, упрямстве, к которым прибегают чаще всего дети ослабленные, безынициативные, которые не могут другими средствами обратить на себя внимание окружающих.

На основе стремления к самоутверждению возникает соревновательный мотив, который проявляется в желании выиграть, победить, быть лучше других. Особенно значимы эти мотивы в старшем дошкольном воз-

расте, что обусловлено овладением детьми играми с правилами, спортивными играми, включающими в себя соревновательные моменты. Этот мотив старшие дошкольники начинают проявлять и в других видах деятельности. Дети сравнивают свои достижения с другими, неуспех вызывает интенсивные негативные эмоциональные реакции и наоборот, высокая оценка и хороший результат их деятельности вызывают положительные эмоции.

Любознательность и познавательная активность дошкольников, проявляющаяся в их многочисленных вопросах, адресованных взрослым, определяются познавательными мотивами. Однако эта потребность развивается и проявляется по-разному: у одних она имеет ярко выраженную «теоретическую» направленность, у других – «практическую» (Л.И. Божович, Л.С. Славина).

Особенно важное значение в формировании поведения дошкольника и его личностном развитии имеют нравственные мотивы, возникающие и развивающиеся в связи с усвоением и осознанием норм поведения человека в обществе и выражающие отношения ребенка к людям. При правильном воспитании к концу дошкольного возраста в структуре мотивационной сферы большее место начинают занимать общественные мотивы – желание сделать приятное, нужное другим людям, принести им пользу.

О зарождающихся еще в дошкольные годы общественно ценных мотивах деятельности детей свидетельствуют и мечты дошкольников.

Специальные исследования (Я.З. Неверович и др.) показывают, что общественные по своему содержанию мотивы уже в дошкольном возрасте могут приобрести значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Однако мотивы этого типа возникают не спонтанно, а благодаря воспитательному воздействию взрослых.

Все эти виды мотивов поведения к старшему дошкольному возрасту вступают в определенные взаимоотношения, соподчинения, то есть формируется соподчинение, – иерархия мотивов, являющаяся важнейшим новообразованием в развитии мотивационной сферы дошкольника. «Только в дошкольном возрасте мы можем впервые обнаружить эти более высокие по своему типу соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие» (А.Н. Леонтьев).

Если поведение ребенка раннего возраста вызывается определенной ситуацией, доминирующим в данный момент чувством, то дошкольник уже умеет сдерживать себя. Однако эта способность формируется постепенно. Дошкольник приобретает умение сдерживать свои действия, вызванные менее значимыми мотивами. Соподчинение мотивов дает возможность ребенку отказаться от привлекательного в данный момент занятия ради выполнения более важной, хотя и, возможно, более скучной деятельности.

Н.М. Матюшиной было проведено исследование с целью выявления возможности детей 3–7 лет сдерживать свои непосредственные желания. Испытуемым предлагалось в течение некоторого времени не смотреть на определенный предмет. В первой серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого в чистой форме; во второй – получение поощрительной награды; в третьей – наказание в форме исключения из игры; в четвертой – «собственное слово» (обещание) ребенка. Данные этого эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Количество детей, сдерживающих непосредственные желания под влиянием различных «мотивов-ограничений» (исследование Н.М. Матюшиной, в %)

№ п/и	Вид мотива	Возраст	
		3–5 лет	6–7 лет
1	Запрет взрослого в чистой форме	46,7	67,0
2	Поощрение–награда	66,7	100,0
3	Наказание–исключение	66,0	80,0
4	«Собственное слово»	46,7	80,0

Детям среднего и старшего дошкольного возраста легче сдерживать свои непосредственные побуждения, чем младшим дошкольникам. Отличается и побудительная сила различных «мотивов-ограничений». Наиболее сильнодействующим мотивом является мотив поощрения, наименее слабым – запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами. Мотив «собственное слово» оказывает существенное влияние на более старших детей, для младших дошкольников он является еще слабым мотивом. На поведение детей начинают оказывать влияние и мотивы морального характера, но у дошкольников 3–5 лет они еще слабо выражены.

При присутствии взрослых и других детей дошкольники проявляют больше способности к сдерживанию своих непосредственных побуждений, чем в случаях вне видимого контроля.

Наличие соподчиненности мотивов дает возможность ребенку отказаться от привлекательной в данный момент вещи, занятия ради выполнения более важного, хотя и, возможно, более скучного занятия.

Мотивы деятельности в дошкольный период постепенно приобретают определенную систему, в которой одни из них начинают преобладать над другими, что будет определять направленность всего поведения ребенка. В дошкольные годы стержень личности только начинает складываться, но определенная направленность в поведении дошкольника уже наблюдается. Она может быть разной – от крайне эгоистической, индивидуалистической до общественной, высоконравственной (конечно, в пределах возможности данного возраста).

Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать трудности при достижении цели

Уже в дошкольном возрасте в поведении одних детей проявляются тенденции созидательного типа личности, других – разрушительного, потребительского (Н.И. Рейнвальд). Воспитателям и родителям важно по незначительным на первый взгляд признакам заметить проявление определенной тенденции в поведении детей с тем, чтобы вовремя, умело корректировать развитие

личности дошкольника, формировать общественно ценные потребности и мотивы, обеспечить каждому ребенку полноценные пути самовыражения и самоутверждения.

3. ПОНЯТИЕ ЭМОЦИЙ И ВОЛИ. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Дошкольный возраст – это период первоначального фактического склада личности. Именно в это время развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и волевая сферы.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности.

Эмоции и чувства – специфическая форма отражения действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления, то в чувствах – значимость этих предметов и явлений для данного человека в конкретной ситуации. То есть чувства носят личностный характер. Они связаны с потребностями и выступают показателем того, как происходит их удовлетворение.

Эмоции – это особый класс психических явлений, выражающих в форме непосредственного переживания значимости для субъекта внешних и внутренних событий и регулирующих в соответствии с ними его деятельность и поведение.

Поведение и деятельность человека регулируется не только эмоциями и чувствами, но и волей. Воля дает возможность сознательно управлять своими внутренними психическими и внешними физическими действиями в самых сложных жизненных ситуациях. К волевой регуляции

прибегает человек в том случае, когда ему необходимо преодолеть трудности, возникающие на пути к достижению поставленной цели. Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков» (В.И. Селиванов). Главная функция воли заключается в сознательной регуляции активности в затрудненных условиях жизнедеятельности». В том числе под волей понимается высший уровень регуляции поведения человека, благодаря чему возможно ставить перед собой и достигать поставленные цели, преодолевая внутренние и внешние препятствия»).

Роль эмоций и воли в развитии ребенка сложно переоценить. Оказывая влияние на практически все познавательные процессы, они влияют на то, каким именно он увидит окружающий мир и каким будет его восприятие в дальнейшем. Развитие эмоционально-волевой сферы является не только предпосылкой успешного усвоения знаний, но и определяет успех обучения в целом, способствует саморазвитию личности.

Развитие эмоционально-волевой сферы личности является сложным процессом, который происходит под воздействием ряда внешних (условия социальной среды, в которых находится ребёнок) и внутренних факторов (наследственность, особенности его физического развития).

Эмоциональные переживания ребенка раннего возраста сохраняют ряд особенностей, характерных для младенца. Они кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются. Дети очень впечатлительны. Эмоциональное возбуждение оказывает сильное влияние на все их поведение. В ожидании приятного события (праздника, дня рождения и пр.) или после него они становятся плаксивыми, раздражительными, капризными, отказываются от еды игрушек, долго не могут заснуть. В группе раннего возраста по-прежнему можно наблюдать «эмоциональное заражение»: если начинает плакать один из них, то его сразу же поддерживают другие. Отрицательные эмоции чаще всего вызывают нарушение режима дня, неправильные воспитательные приемы кормления, укладывания и умывания, недостаточно продолжительное и эмоционально насыщенное общение со взрослым, отсутствие условий для самостоятельной игры, возникновение «экзальтированной» привязанности к какому-либо члену семьи, отсутствие единства требований к ребенку и рассогласование в приемах его воспитания.

Эмоционально-волевая

сфера — это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств.

Эмоции во многом определяют поведение ребенка. Он действует не задумываясь, под влиянием сиюминутно возникших переживаний. Чувства выполняют побуждающую роль, являясь мотивом поведения, которое

поэтому импульсивно (А.Н. Леонтьев). Чувства побуждают к поступкам и в них же закрепляются.

В то же время в возрасте 1-3 лет происходят заметные изменения в эмоциональной сфере:

во-первых, эмоции и чувства освобождаются от ситуативности и могут быть связаны с теми объектами, которые не видят перед собой в данный момент.

во-вторых, значительно обогащается содержание переживаний, поскольку для ребенка расширяются границы окружающего мира, появляются новые виды деятельности, увеличивается круг общения.

в-третьих, переживания ребенка перестают быть подражательными, у него все ярче проявляются собственные чувства к окружающему.

Эмоции детей раннего возраста тесно связаны с предметной деятельностью, ее успешностью или неуспешностью. Ребенок переживает степень освоения действия, достигнутый результат. Таким образом, происходит дальнейшая социализация эмоций.

В раннем возрасте развиваются высшие чувства, предпосылки которых сложились в младенчестве. К 3 годам отчетливо проявляются эстетические чувства. Малыш переживает характер музыки, радуется красивой одежде, цветущим растениям. Восторг вызывает все яркое и блестящее, но он учится отличать красивое от некрасивого, гармоничное от дисгармоничного.

На основе чувства удивления, которое наблюдалось еще у младенца, в раннем детстве возникает элементарная любознательность.

Зарождаются новые нравственные чувства в отношении сверстников: соперничество, элементы зависти, ревность. В то же время при систематическом побуждении взрослого ребенок начинает распространять на сверстника чувство симпатии, которое проявляется через сострадание, сочувствие.

Под влиянием воздействий на малыша положительной и отрицательной оценки взрослого возникает чувство стыда, которое является проявлением детского самолюбия, зарождающегося чувства гордости и собственного достоинства.

Особенности эмоционального развития в раннем возрасте:

- эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения;
- происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок осваивает способы их выражения;
- развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимают симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда;

- включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы личности. Основной особенностью эмоциональной жизни дошкольника является господство всех чувств над всеми сторонами жизнедеятельности. При этом эмоциональность характеризуется такими качествами как произвольность, непосредственность и яркость. То есть чувства ребенка носят спонтанный характер, они могут быстро вспыхивать и тут же угасать. Отсюда и нестабильность настроения ребенка, напрямую зависящего от эмоционального состояния.

Эмоции ребенка проявляются очень бурно. Он может легко испытывать симпатию, привязанность, любовь, сострадание, жалость, и также остро переживать ласку, похвалу, наказание и порицание.

Более того, ребенок быстро расстраивается от неудач, легко обижается, ярко проявляет свои чувства по отношению к героям книг, мультфильмов т.д.

Особенностью данного возраста является и то, что как быстро ребенок проявляет свои эмоциональные переживания по отношению к тем или иным явлениям, также быстро он о них и забывает. Стоит отметить, что старшие дошкольники в некоторых ситуациях могут подавлять и скрывать свои чувства, но только в особых ситуациях. В первую очередь взаимоотношения с взрослыми и другими детьми являются источником эмоциональных переживаний дошкольника. Также в качестве источников выступают ситуации, производящие на ребенка новые, необычные и сильные впечатления. Дифференцированность эмоциональных переживаний в дошкольном возрасте зависит от количества полученных впечатлений.

Содержание и особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников определяют успех ребенка в достижении целей, удовлетворение или неудовлетворение их наличных потребностей. Положительные эмоции способны влиять на эффективность обучения и воспитания детей, а волевое усилие оказывает влияние на становление любой деятельности дошкольника, а также и психического развития.

В процессе взросления у ребенка начинают появляться более сложные чувства. Так к старшему дошкольному возрасту ему становятся понятны чувства прекрасного, чувства красоты, ритма, гармонии, интеллектуальные чувства. Развитие эстетических чувств происходит под влиянием знакомства ребенка с произведениями искусства, природой. Оно связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности дошкольников и развитием у них художественного восприятия.

Развитие интеллектуальных чувств у детей связано с их познавательной деятельностью. В процессе ознакомления с окружающим миром,

детского экспериментирования дети переживают радость, удивление, сомнение.

Чувство комического возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-то непривычным, несуразным. У младших дошкольников смех вызывают гримасы, перевернутые слова, смешные жесты, обнаружение несоответствия в одежде, внешности другого человека (например, носки, одетые на руки, а варежки – на ноги). Старшие дошкольники обнаруживают более глубокое понимание комичности, выделяя несоответствия в поведении людей или литературных персонажей, недостаток их знаний. Все эти новые и сильные чувства ребенок старается выразить словами.

Наряду с этим происходит формирование внутреннего мира, в котором ребенок анализирует возникшие чувства, переживания, отношения, оценивая их. Потребность в эмоциональном благополучии, а именно получение ласки, чувства защищенности, во внимании, признании и уважении близких людей, а также в признании прав и потребностей – является одной из ведущих потребностей детей дошкольного возраста. В случае, когда данная потребность удовлетворяется, у ребенка возникает желание отвечать взаимностью. Если ребенок чувствует обратное проявление по отношению к себе, то у него формируется неуверенность в себе, а также страх, недоверие, невротические реакции и недоверчивое поведение.

Особо опасным для психического состояния ребенка является развитие чувства страха. Он боится за себя, за других, боится быть брошенным и непонятым и т.д. Все эти страхи могут привести к возникновению также называемой «невротической триады», а именно к появлению тиков, заикания, энуреза. Более того, все более закрепляясь, данные реакции отрицательно влияют на развитие личности и процесс ее социализации. Со временем чувства ребенка становятся более сильными. Также следует отметить, что они начинают приобретать большую глубину и устойчивость, что в свою очередь выражается в заботе о других, а также в формировании дружбы и любви.

Еще одной линией становления эмоционально-волевой сферы является осознание своих переживаний. В первой половине дошкольного детства, как и в раннем возрасте, ребенок еще не осознает имеющиеся у него разнообразные переживания. Под конец дошкольного возраста, он понимает свое эмоциональное состояние и может его описать.

Способность ребенка осознавать свои эмоции и состояния приводит к концу дошкольного возраста к «утере непосредственности», что Л.С. Выготский считал одной из основных причин кризиса семи лет. Непосредственность означает, что для ребенка его внутренний мир и внешнее поведение не разделены, все его эмоции, мысли тут же проявляются в поведении ребенка. Утеря непосредственности связана с дифференциацией ребенком внешней и внутренней жизни, то есть он начинает понимать, что его внутреннее состояние и внешнее выражение

этого состояния – это не одно и то же. Вследствие этого переживания действия ребенка начинают опосредствоваться его знаниями и представлениями, то есть интеллектуализируются. Например, он может придумать для себя какой-то образ и попытаться его изобразить.

Дошкольники уже в достаточной мере овладевают умением выражать эмоции и демонстрируемая ими экспрессия той или иной эмоции может не означать подлинное ее переживание ими.

Дети начинают предвосхищать те или иные эмоции, это существенно корректирует их поведенческую и деятельностьную мотивацию. *Механизм эмоционального предвосхищения* подробно описан А.В. Запорожцем. Еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное одобрение или наказание, у него возникает тревожность – эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Взрослые могут помочь ребенку создать нужный эмоциональный образ. Например, в детском саду, воспитатель вместо того, чтобы потребовать немедленно привести в порядок помещение после бурной игры, может рассказать детям, какую радость вызовет их уборка у младшей группы, пришедшей после них в сияющую чистотой игровую комнату. Пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка.

Механизм эмоционального предвосхищения неразрывно связан с подчинением мотивов, поскольку позволяет ребенку прочувствовать смысл выбираемых им действий и форм поведения, установить связь между своим выбором и его отдаленными последствиями.

У дошкольников происходит постепенное развитие умения распознавать эмоциональное состояние других людей.

Для большей части детей 5-6 лет доступным становится определять эмоции другого человека по его речи. В.Х. Манеров полагает, что задержка в развитии этого умения происходит у детей из неблагополучных семей, когда отрицательные эмоциональные переживания становятся стабильны-

ми (тревожность, чувство неполноценности). Вероятно, это приводит к уменьшению контактов в общении и, как следствие, к недостаточному опыту в восприятии эмоций других. У таких детей также наблюдается недостаточное развитие и эмпатии.

Развитие произвольности поведения является важным направлением всех вышеперечисленных изменений. Изначально данный процесс контролируется и направляется взрослыми, затем, постепенно, ребенок начинает самостоятельно управлять своим поведением, подчиняя его решению определенной задачи или достижению поставленной цели.

Контроль ребенка над своим поведением проявляется прежде всего в том, что дошкольник начинает контролировать свою позу, движения, старается сидеть на занятиях более спокойно (не вскакивать, не вертеться, не разговаривать). Постепенно внешний контроль сменяется внутренним и у ребенка нет уже необходимости следить за своими частями тела. Более того в старшем дошкольном возрасте управляемым становится и поведение ребенка в целом и его поступки, а не только отдельные действия.

Если изначально поведение ребенка опосредованно образами, представленными в конкретной форме поведения другого человека, то постепенно оно становится все более обобщенным, вступающим в форме словесно формулируемого правила или нормы.

Другими словами, в данном возрасте проявляются первые волевые усилия. Несмотря на это, поведение дошкольников еще не является волевым актом, так как оно во многом импульсивно и непроизвольно.

Импульсивное поведение постепенно начинает превращаться в поведение, опосредованное сначала конкретными представлениями, а затем внутренними нормами и правилами.

Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Изначально необходимо овладеть умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые к нему в его опыте применяют взрослые.

О сформированности произвольных действий можно судить, прежде всего, по активности и инициативности самого ребенка. То есть показателем произвольности выступает относительная независимость дошкольника от взрослого в постановке цели, планировании и организации своих действий.

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

- 1) развитие целенаправленности действий (умение удерживать цель в центре внимания);

2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;

3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что по мере расширения сферы общения дети испытывают действие разнообразных социальных факторов, значительно активизирующих их эмоциональный мир. Ребенок должен научиться преодолевать ситуативные эмоции, прилагать значительные усилия для достижения поставленных целей, культурно управлять чувствами.

4. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Самосознание каждого человека развивается от более элементарных форм (самоощущения, самовосприятия) к более сложным (самопознание, самооценка, саморефлексия). Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди людей. Самооценка складывается на основе сопоставлений себя и других людей, себя и какого-то эталона (реального и идеального «Я»), на основе мнений, которые человек слышит о себе.

В раннем детстве происходит зарождение самосознания. Образ «Я» формируется на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе деятельности. Ребенок приобретает новые знания о самом себе в процессе контактов с окружающими людьми, сравнивая себя с другими, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других людей. Благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками постепенно накапливаются знания о своих возможностях. Представления ребенка о себе дополняются соответствующим отношением к самому себе.

Примерно с полутора-двух лет ребенок начинает уверенно узнавать себя на фотографиях, в зеркале и готов к более целенаправленной социализации. Восприятие собственного зеркального отражения, узнавание себя является начальным этапом становления самосознания, его элементарной первичной формой. Ребенок смотрит в зеркало, пытается изменить или поправить свой внешний облик, что является началом перехода «пассивной» составляющей рефлексии – восприятия самого себя – в активную ее фазу, создание образа «Я», соотнесение его со сформированными ранее представлениями,

Самосознание является особой формой осознания человеком самого себя и своей сущности, проявляющегося в виде самовосприятия, самооценки и самоконтроля.

переход к активным действиям «самосовершенствования», затрагивающим пока только внешность.

Новый этап в развитии самосознания отмечается, когда ребенок начинает называть себя – сначала по имени, а затем в третьем лице. Примерно к трем годам появляется местоимение «Я» и формируется первичная самооценка, которую, однако, трудно назвать самооценкой в собственном смысле слова, поскольку она является эмоциональным образованием, не содержащим рациональных компонентов. Ребенок чаще всего оценивает себя положительно и недифференцированно: «Я хороший». В основе такой самооценки лежит потребность ребенка в эмоциональной безопасности и принятии, поэтому самооценка чаще максимально завышена. Причина неадекватной оценки состоит в трудности отделения ребенком своих действий от собственной личности в целом. Для ребенка признание того, что он что-то делает хуже других детей, по сути, означает признание того, что он вообще хуже, чем они. Дети могут приписывать себе определенные качества и при этом не понимать значения соответствующих слов, а осознавать только их оценочный смысл – таким быть хорошо, что также обуславливает неадекватность самооценки.

Развитие самосознания в раннем возрасте происходит в тесной связи с отделением себя от своих действий с предметами и с осознанием своих желаний, что связано с усложнением деятельности ребенка раннего возраста. Он открывает материальную проекцию своего «Я» в достигнутом результате своих действий. Каждый достигнутый результат становится для ребенка утверждением своего «Я», для него важной становится оценка взрослого. Позитивные оценки вызывают положительные эмоциональные реакции – радость, чувство гордости, собственного достоинства и др. негативные вызывают огорчение, стыд и др. Чем точнее оценка взрослого, тем точнее представление ребенка о своих результатах. Самооценку как эмоциональный компонент «Я-образа» можно считать результатом семейных отношений и психологического климата в семье.

Самооценка у детей раннего возраста недифференцирована, представляет собой эмоциональное и бессознательное отношение к себе и своим возможностям, содержит эмоциональное отношение к себе как отражение отношений и оценок близких взрослых, и имеет отчетливый эмоциональный знак – в основном позитивный.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают большую роль эмоциональных отношений родителей к младенцу и ребенку раннего возраста в процессе формирования самооценки. Эмоционально теплое отношение близких взрослых позволяет ребенку сформировать положительное отношение к себе и создает условия развития адекватной высокой самооценки ребенка и в старших возрастах.

К концу раннего детства ребенок осознает свою половую принадлежность. В раннем возрасте осуществляются процессы половой социализации

и половой дифференциации, которые состоят в усвоении ориентаций на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения. *Психологически самосознание половой принадлежности начинает формироваться со второго и закрепляется к третьему году жизни ребенка.* Осознание своей принадлежности к определенному полу формируется у детей уже к полутора годам, что по сути является первичной половой идентичностью, представляя собой наиболее устойчивый, центральный элемент самосознания. По мере развития объем и содержание полоролевой идентичности меняется. Двухлетние дети знают свой пол, считают себя мальчиком или девочкой, но еще не умеют обосновать эту атрибуцию. К трем годам ребенок осознанно различает пол окружающих его детей, который часто ассоциируется у него со случайными внешними признаками (одежда, прическа), и допускает принципиальную обратимость, возможность изменения пола. Примерно к трем годам гендерная принадлежность ассоциируется у ребенка с определенными соматическими и поведенческими свойствами.

Половая идентичность формируется на основе соматических признаков (образа тела), на поведенческих и характерологических свойствах, которые оцениваются по степени их соответствия или несоответствия нормативному стереотипу мужественности или женственности. Эти характеристики многомерны и часто неординарны, и противоречивы, во многом зависят от оценки ребенка окружающими. Половая дифференциация является сложным биосоциальным процессом, следствием биологических и социальных детерминант в их непрерывном взаимодействии. Важную роль в половой социализации играет ближайшее социальное окружение ребенка: родители, братья и сестры, воспитатели и сверстники. В процессе общения и деятельности ребенок получает информацию о половых различиях и половых ролях и соотносит ее со своим собственным опытом.

Направления развития процессов самосознания у детей раннего возраста:

- переход от «пассивной» составляющей рефлексии – восприятия самого себя – к созданию образа «Я» и к активным действиям «самосовершенствования» (в плане внешности);
- отделение от себя своих действий с предметами и осознание своих желаний;
- формирование первичной недифференцированной самооценки;
- называние себя по имени, в третьем лице и местоимением «Я»;
- осознание своей половой принадлежности;
- накопление знаний о самом себе и формирование отношения к самому себе.

Таким образом, в раннем возрасте можно было наблюдать всего лишь истоки самосознания ребенка.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию; оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного возраста.

Развитие самосознания после трех лет – дальнейшее накопление его познавательного, аффективного и волевого опыта. В этот период из эмоционального «Я», характерного для детей раннего возраста, вырастает рациональное, логическое самосознание, включающее в себя понимание идентичности себя и своего изображения. Ребенок начинает понимать, что «Я» – не только набор ощущений, не только субъект каких-либо эмоций, переживаний, оценок. Это теперь еще и объект, о котором можно думать, как о постороннем, за которым можно наблюдать, с которым можно рассуждать, и который можно обсуждать, а иногда даже и осуждать. Появляется отстраненность от самого себя.

Ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью. Отсюда один шаг до отделения внутренней деятельности и внутренних переживаний, от внешней деятельности и внешних отношений, который ребенок проделывает уже за пределами дошкольного детства².

Процесс развития самосознания у дошкольника подробно описан В.С. Мухиной, которая считает, что правильная оценка себя предваряется обретением умения правильно оценивать других. Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Но здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. Редко от старшего дошкольника на вопрос «Кто у вас самый хороший?» мы услышим «Я самый хороший», так характерное для самых маленьких. Но это не означает, что детская самооценка собственной личности теперь низкая. Дети уже стали «большими» и знают, что хвастать некрасиво, нехорошо. Совсем необязательно прямо заявлять о своем превосходстве. В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. На вопрос «Какая ты: хорошая или плохая?» они обычно отвечают так: «Я не знаю... Я тоже слушаюсь», «Я всегда помогаю дежурным», «Я тоже никогда не обижаю детей, делюсь конфетами» и т.п.

В дошкольном возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребенок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дошкольники чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего дошкольного возраста.

Сравнение самооценки дошкольника в разных видах деятельности показывает неодинаковую степень ее объективности («переоценка», «адек-

² Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.24. – С. 142.

ватная оценка», «недооценка»). Правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности. Так детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Установлено, что статус, положение ребенка в группе также влияет на самооценку дошкольника. Так, например, тенденцию к переоценке чаще обнаруживают «непопулярные» дети, чей авторитет в группе невысок; недооценку – «популярные», эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее.

Самооценка детей дошкольного возраста по-разному проявляется в зависимости от их отношения к деятельности. Наиболее благоприятными, как показали исследования В.А. Горбачевой, Р.Б. Стеркиной, для формирования динамической самооценки у старших дошкольников являются такие виды деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка (например, игры с бросанием стрелы в цель, игра в мяч). В этом случае дети руководствуются мотивом повышения самооценки, в то время как при выполнении деятельности продуктивного характера (например, вырезание из бумаги), связанной с необходимостью осуществления достаточно тонких операций, не вызывающих яркого эмоционального отношения, мотивы самооценки отступают на задний план, а первостепенное значение для детей приобретает интерес к самому процессу деятельности. Точность и объективность оценки и самооценки дошкольников растут по мере овладения детьми правилами игры, приобретения личного опыта.

Самооценка ребенка, его оценочные суждения об окружающих постепенно становятся все более полными, глубокими, детализированными, развернутыми. Эти изменения объясняются в значительной степени появлением (увеличением) интереса старших дошкольников к внутреннему миру людей, переходом их к личностному общению, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, развитием мышления и речи.

В конце дошкольного периода появляется важное новообразование – ребенок оказывается способным в особой форме сознавать и самого себя и то положение, которое он в данное время занимает, то есть у ребенка появляется «осознание своего социального «я» и возникновение на этой основе внутренней позиции»³. Данный сдвиг в развитии самооценки имеет важную роль в психологической готовности дошкольника к обучению в школе, в переходе к следующей возрастной ступени.

³ Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1979. – № 2. – С. 56.

5. ПОНЯТИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА. ПРОЯВЛЕНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Под темпераментом (*лат. temperamentum* – соотношение частей) понимается:

- совокупность индивидуально-психологических свойств, характеризующих человека со стороны его динамических способностей;
- характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний⁴;
- качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства;
- совокупность относительно устойчивых, биологически обусловленных индивидуально-психологических особенностей человека, выражающихся в формально-динамических характеристиках его активности.

Темпераменты детей в традиции И.П. Павлова связывают с типом нервной системы, который создается своеобразным сочетанием силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов:

1. Сила – проявляется в способности нервной системы выдерживать длительные повторяющиеся возбуждения, не переходя в «запредельное» торможение для защиты от чрезмерной нагрузки и истощения. Сила нервной системы будет напрямую определять работоспособность человека.

Сила может быть:

- сила возбуждения – познавательная, умственная активность, склонность к новому, неизвестному, сложному; заостренность процессов восприятия и мышления, умение быстро переходить от одной деятельности к другой, делать перерывы в работе, точно выражать мнение. Сила процесса возбуждения проявляется как длительная работоспособность, долгий плач и возможность адекватно отвечать на сильные раздражения (например, окрик, резкое замечание).

Темперамент – устойчивое сочетание индивидуальных особенностей индивида, связанных с динамическими аспектами психической деятельности: интенсивность, скорость, темп, ритм и т.п.

– сила торможения – способность сосредоточиваться, противодействовать посторонним раздражителям, делать перерывы в работе, точно выражать мнение. Силу тормозного процесса можно увидеть в крепком сне, умении отвлечься и не замечать посторонних шумов, звуков, играть сосредоточенно.

⁴ Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985. – С. 352.

Слабость нервной системы проявляется у детей как боязнь сильных раздражителей (шумных игр, громкой музыки), как быстрая утомляемость, сонливость и в то же время плохой сон, пробуждение от слабых раздражителей, жалобный плач.

2. Подвижность характеризуется скоростью смены возбуждения нервной системы торможением и наоборот; определяет быстроту переключаемости внимания человека, гибкость поведения, скорость приспособления к изменяющимся условиям, то есть способность к переключению с одного дела на другое. У детей это легкость пробуждения и легкость засыпания, привыкания к новым условиям, новым товарищам»).

3. Уравновешенность характеризуется балансом процессов возбуждения и торможения нервной системы; равномерное, относительно легкое выполнения работы, покой. Данное свойство нервной системы проявляется как равносильное умение быть активным и сдерживать свою активность, затормозить неодобряемую реакцию (не брать, не бегать, пойти и сделать что надо). Неуравновешенность как слабость тормозного процесса вызывает гиперактивность ребенка, резкий плач, плохой сон, слабость тормозных рефлексов).

Учитывая эти показатели, выделяют четыре основных типа высшей нервной деятельности, которые соответствуют определенному типу темперамента: а) сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник), б) сильный, уравновешенный, инертный (флегматик) в) сильный, неуравновешенный (холерик) г) слабый (меланхолик).

В настоящее время для характеристики темперамента человека ученые используют уже не типы, а описание сочетания отдельных показателей свойств нервной системы, которые являются континуальными. При этом в дополнение к свойствам, выделенным И.П. Павловым, используются и другие, например, динамичность, лабильность, активность, реактивность, экстравертированность, интравертированность. Для каждого человека сочетание свойств темперамента является уникальным.

Поскольку свойства темперамента являются биологически обусловленными, они уже с рождения начинают определять различные показатели активности ребенка. Темперамент ребенка проявляется в следующих характеристиках: степень эмоциональной чувствительности ребенка, возбудимость, импульсивность, выносливость, работоспособность, переключаемость внимания, скорость реакции, темп деятельности, скорость совершаемых движений, темп речи, характер засыпания, скорость приспособления к новым условиям и др.

Каждый тип темперамента имеет свои преимущества и недостатки. Для правильной организации воспитания, борьбы с недостатками и улучшения общения ребенка с людьми необходимо знать какому типу темперамента он принадлежит.

Различия в темпераменте – это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию ее проявлений. Темперамент проявляется в психической активности и эмоциональности.

Общая активность личности складывается в интенсивности и объеме взаимодействия со средой; моторная – в темпе реакций, быстроте, ритме и общем количестве движений; речевая – в темпе речи и силе голоса; эмоциональность – в особенностях возникновения, протекания и разрешения эмоциональных состояний.

Свойства темперамента на протяжении развития ребенка разворачиваются постепенно, что связано с продолжающимся после рождения созреванием нервной системы. Это объясняет некоторые специфические возрастные особенности функционирования нервной системы дошкольника. Дети характеризуются чувствительностью, неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения, эмоциональной лабильностью, быстрым утомлением и восстановлением сил. По причине повышенной возбудимости дети в эмоционально насыщенных ситуациях (посещение аттракционов, спектаклей, шумных праздников) могут нарушать правила поведения, громко кричать, проявлять повышенную активность, к концу дня они трудно успокаиваются и долго не могут уснуть. К быстрому утомлению дошкольников приводит не только воздействие большого количества ярких стимулов, но и сложная деятельность, необходимость длительной концентрации внимания.

В раннем и дошкольном возрасте, в связи с расширением сферы жизнедеятельности, особенности свойств темперамента ярко заметны в играх, бытовых процессах, общении со взрослыми и сверстниками. Состав свойств темперамента возникает не сразу, а разворачивается в определенной последовательности, которая обусловлена следующими причинами. Во-первых, общими закономерностями созревания нервной системы и развития психики. Во-вторых, созреванием эндокринного аппарата. В-третьих, специфическими закономерностями созревания каждого типа темперамента.

В раннем детстве можно выделить типические свойства. Общие же особенности темперамента проявляются очень рано и сохраняются без значительных изменений до семи лет. Так, нервная система у детей близка к слабому типу. Эта слабость проявляется в ее быстром истощении, пониженной работоспособности, повышенной возбудимости и чувствительности, что приводит к неадекватному поведению. Например, в ответ на спокойное замечание взрослого малыш плачет, выкрикивает обидные слова.

Однако, несмотря на некоторые общие возрастные особенности, темперамент уже в дошкольном возрасте обуславливает многие различия в активности ребенка. *Дети со слабым типом нервной системы* имеют более низкую выносливость, поэтому им требуется больше времени на выполнение заданий и на отдых. Также для них характерна повышенная чув-

ствительность, быстрая утомляемость, движения и мимика вялые, речь тихая, невыразительная. При работе с детьми со слабым типом нервной системы важно проявлять внимательность, поддержку, не перегружать детей, поощрять их успехи, способствовать проявлению активности и самостоятельности, общительности, не торопить детей, общаться с ними ровным, спокойным тоном.

Детям с сильным типом нервной системы характерна большая выносливость, они хорошо приспосабливаются к изменяющимся условиям. Дети с *сильным подвижным* типом нервной системы могут иметь сложности с саморегуляцией, им бывает трудно себя сдерживать. Они могут часто отвлекаться, поскольку быстро утрачивают интерес к деятельности, испытывают трудности в переключении и концентрации внимания. Для них характерна быстрая смена настроения, вспыльчивость, высокая двигательная активность.

Дети с *сильным инертным* типом нервной системы отличаются способностью работать долго, не отвлекаясь. Для них характерна относительно высокая продуктивность долговременной памяти. Они предпочитают спокойные виды деятельности. Детей с сильной инертной нервной системой важно предварительно готовить к каким-либо изменениям привычной обстановки, режима дня, не торопить их, когда они выполняют задания, не перегружать участием в шумных и активных играх.

Высокая пластичность нервной системы ребенка является физиологической предпосылкой ее изменчивости, то есть нервная система активно созревает под влиянием различных внешних факторов. Это дает возможность взрослому влиять на интенсивность проявления у ребенка отдельных свойств темперамента. Однако в ходе воспитания и обучения ребенка взрослый не может кардинально изменить какие-либо свойства его темперамента и тем более тип нервной системы. Чем старше ребенок, тем в большей степени роль взрослого состоит в том, чтобы учитывать особенности его темперамента, выбирая оптимальные для ребенка способы взаимодействия, обучения и воспитания. Взрослый может помочь ребенку сформировать индивидуальный стиль деятельности с учетом его психофизиологического потенциала.

Высокую активность детей с сильной подвижной нервной системой важно направлять в позитивное и продуктивное русло, необходимо давать возможность реализовать потребность в двигательной активности, помочь научиться контролировать свое поведение в соответствии с предъявляемыми правилами и нормами.

Важность учета психологической характеристики типов темперамента в воспитании и обучении детей очевидна. Игнорирование свойств темперамента приводит к развитию отрицательных черт у дошкольников.

Охарактеризуем детей разных типов темперамента и предложим рекомендации по взаимодействию с ними (См. таблица 2).

Таблица 2 – Психологическая характеристика типов темперамента у детей дошкольного возраста, рекомендации по взаимодействию с ними

Тип темперамента	Психологическая характеристика детей	Рекомендации
Сангвиник	Энергичен, активен, жизнерадостен, коммуникабелен, быстро схватывает новое и интересное, легко переносит неудачи. Он без проблем приспосабливается к изменившимся условиям, вступает в контакт с другими детьми, находит друзей в любой ситуации. Быстро осваивается в дошкольном учреждении, сразу чувствует себя как дома. Без особого труда засыпает и просыпается после сна, переходит от подвижных игр к занятиям, и наоборот. Присуще громкая, быстрая, четкая и эмоционально выразительная речь. Его коммуникабельность способствует дружественному отношению к нему взрослых. Он легко переключается с одной деятельности на другую, переходит от веселых развлечений к серьезному делу. Это свойство играет как положительную роль (беспроблемное включения в новую деятельность), так и отрицательную (формируется такое качества, как непоседливость и др.). Сангвиника привлекает все новое, у него быстро формируется способность учиться, легко вырабатываются новые умения и навыки. Он трудолюбив, легко переносит непродолжительные нагрузки, легко восстанавливает работоспособность, овладевает произвольной регуляцией собственного поведения. Чувства у сангвиника возникают быстро и активно проявляются. Способен видеть и слышать другого, не только себя, даже в остро конфликтной ситуации. При воздействии положительных стимулов он радуется, смеется, при отрицательных – нередко плачет. Его общий эмоциональный тонус чаще мажорный, он редко капризничает, не склонен к аффективным реакциям.	Необходимо заботиться о формировании устойчивости поведения, интересов. В отношении к нему важно проявлять требовательность, контролировать действия и поступки, привлекать к творческой деятельности. Снисходительность к незначительным нарушениям порядка (не убрал игрушки, не положил на место одежду) быстро меняет привычки, для закрепления которых было потрачено много времени и усилий, поскольку такие черты, как собранность, аккуратность, формируются у сангвиников очень трудно. Для поддержания активности таких детей их необходимо стимулировать дела новизной. Однообразные, инертные ситуации утомляют, снижают его внимание, повышают риск отвлечения на посторонние раздражители, что отрицательно сказывается на общей работоспособности ребенка. Нужно добиться окончания начатого дела с хорошим результатом (например, не позволять рисовать следующий рисунок, пока не окончит предварительный). Для поддержания интереса к деятельности полезно применять поощрительные стимулы. При небрежно выполненной работе следует дать задание сделать ее заново. Полезен размеренный ритм повседневной жизни. Учить нужно на основе доверительных дружеских отношений, при которых взрослый непринужденно управляет формированием у него нужных новообразований.

Флегматик	Спокойный, не склонен к спешке, последовательный в делах, с низкой эмоциональностью. Ему нужно время, чтобы правильно отреагировать на любое воздействие. Медленно и с трудом он адаптируются к новым условиям жизни и приспосабливается к дошкольному учреждению, новому режиму и требованиям. Нелегко ему даются разлука, с родителями, знакомство с детьми. В привычной обстановке он без принуждения, спокойно соблюдает правила поведения, аккуратно и тщательно справляется со знакомой работой. Во всех делах мешают вялость, медленный темп действия, пониженная активность. Легко засыпает и много спит. Речь замедленная, спокойная, равномерная, часто с паузами, без ярких эмоций, мимики, жестов. На вопросы он отвечает не сразу. Дети-флегматики медленно реагируют на новизну. Необходимость включаться в новую деятельность вызывает у них растерянность, нередко – испуг. Не менее медленно, но надежно формируются у них навыки и привычки, поэтому менять их чрезвычайно трудно. Предпочитают спокойные игры, избегают занятий, связанных с двигательными нагрузками. Они легко дисциплинируются в привычной обстановке, болезненно переживают ее нарушение, как и нарушение режима дня, сложившихся стереотипов. В новых ситуациях их поведение дезорганизуется. Как правило, трудолюбивые, хотя встречаются среди них и лентяи. Научить их быстрым и энергичным действиям очень трудно, но легко сформировать выдержку и стойкость. Сдержанность, усидчивость, собранность и размеренность действий помогают им избегать срывов, поддерживать постоянный ритм работы. Начиная дело, они долго работают без усталости, не снижая работоспособности.	В воспитании детей с флегматичным темпераментом следует придерживаться рационального режима и терпения. Имеет значение даже режим сна: таких детей не следует рано укладывать спать, не стоит давать им досыпать утром, затягивать дневной сон. Желательно будить их вовремя. Нельзя надолго оставлять их наедине с самим собой, нужно заботиться о выработке у флегматичных детей умения действовать быстро, энергично. Родители и педагоги в совместной деятельности должны быть образцом для подражания, незаметно стимулируя активность детей, пробуждая инициативные действия и интерес. Даже незначительные отрицательные привычки детей-флегматиков перестроить очень трудно, поэтому лучше предупреждать их появление, доброжелательно и настойчиво стимулировать соучастие в деле, эмоционально ее подкреплять (радость от добрых дел, оценка другими положительных действий). Без надлежащего такта, терпения напрасно рассчитывать на результат. Нужны умение, привычки вырабатываются у таких детей медленно, но навсегда.
-----------	---	--

	Способность к произвольной регуляции поведения тоже формируется у них с опозданием, однако те, кто достиг этого, легко подчиняются внешним требованиям. Учитывая пониженную подвижность нервных процессов для поддержания активной работоспособности детей необходимо заинтересовать их предложенной работой и поддержать во время ее организации. В эмоциональной сфере флегматикам присуща внешнее равнодушие. Они негромко смеются, тихо плачут, незаметно выражая даже глубокие чувства. Неадекватные эмоции проявляют редко, а конфликтных ситуаций избегают. Однако могут длительное время находиться в состоянии глубокого эмоционального возбуждения, не демонстрируя видимых его проявлений.	
Меланхолик	Малоактивен, застенчив, замкнут, с повышенной впечатлительностью. Он очень чувствителен к малейшим раздражителям, сильно реагирует на одобрение и осуждение, подозрителен. У него быстро наступает усталость. Он проявляет способность сопереживать другим. Долго они адаптируется к новым условиям жизни, изменение которых может быть для него сильным стрессогенным фактором. Переживание глубоких эмоциональных кризисов меланхоликами сопровождается физическими проявлениями: пересыханием во рту и носу, ощущением холода в конечностях, покраснением кожи и т.д. Речь: очень слабая, приглушенная, близкая к шепоту; темп замедленный, инертный. Речь часто прерывается, высказывания остаются незаконченными. Во время встреч с новым, в проблемных ситуациях (даже при необходимости решать в необычных условиях знакомые задачи) их повышенная чувствительность переходит в нервозность, характеризующееся напряженностью лица, неравномерным дыханием, скованностью движений, неуклюжестью, слезливостью.	Необходимо заблаговременно готовить к изменениям, способствовать постепенному вхождению в новую жизнь, проявлять особую чуткость к нему. Важна мотивированная требовательность, оптимальный темп и формы объяснения, своевременная помощь, предотвращения неудач, эмоциональная поддержка, одобрительная оценка. Недопустимы строгие замечания, повышенный тон высказываний по поводу неудач, опрометчивых поступков и т.п. Желательно не оставлять их наедине со своими мыслями. Из-за повышенной чувствительности и ранимости они нуждаются в постоянной защите. Склонность к придумыванию страхов, боязнь неудач даже к знакомым делам, внушаемость, парализуют их волю, не дает реализоваться способностям и возможностям. Однако это не означает, что таких детей следует оградить от серьезных жизненных ситуаций. Стесняться, бояться, по-своему страдать в соответствующих ситуациях они будут всю жизнь, всегда хотеть, чтобы никто этого не заметил.

	Часто такие дети прилагают много усилий, выполняя простые задачи для их уровня развития. Не могут быстро сориентироваться, решительно действовать в новой ситуации, выбрать правильное решение из двух вариантов т.д. Любая новизна возбуждает и тормозит их активность. Деструктивно влияет на них обстановка в группе дошкольного учреждения (количество детей, шум, общее напряжение и т.п.): простые дела кажутся им сложными, даже легких задач они не могут выполнить, потому что все забывают. Одни из них становятся совершенно вялыми, пассивными, другие – раздражительными, крикливыми. Неудачи подавляют меланхоликов, порождают даже повышение температуры, потерю аппетита, сна. В благоприятной атмосфере такие дети способны к высокой познавательной активности, могут достичь хорошего результата в доступной и интересной для них деятельности. Однако они устают быстрее других детей. Отдохнув, повторив и закрепив усвоенный материал, они чувствуют себя увереннее, самостоятельнее, свободнее, радуются своим достижениям. Интерес к содержанию деятельности компенсирует слабость их нервной системы. Повышенная чувствительность помогает им замечать малейшие изменения в настроениях и поведении людей, эмоционально откликаться на них. Слушание сказок, рассказов, просмотр фильмов и т.д. вызывают глубокие и яркие переживания, которые редко получают внешнее выражение, поскольку постоянное эмоциональное напряжение отнимает у них много сил. Трудно вступают в коммуникации с новыми детьми. В любой незнакомой ситуации держатся в стороне, не проявляют инициативы и не отвечают на предложения других включиться в общение. Оптимальной ситуацией для них является домашняя обстановка в окружении немногих близких людей. В таких условиях они проявляют глубину чувств, оценок, рассуждений, гармоничность отношений.	Учитывая это нужно как можно чаще отвлекать ребенка от тревожных мыслей, эмоций, переключать внимание на интересную деятельность, способствовать позитивным и радостным переживаниям, осознанию собственной значимости, признанию своих усилий, восприятию одобрительных оценок своей деятельности, поступков, способностей. Желательно, чтобы они могли удовлетворить потребности в общении с близкими, реализовать готовность прийти на помощь, способность в настоящее сострадание, милосердие
--	--	--

Холерик	Энергичен, горяч, зажигателен, с выразительной мимикой, резкими жестами, бурными реакциями. В обычных условиях быстро и без проблем переключается на новую деятельность, активно берется за любое дело, иногда одновременно за несколько дел. Легко адаптируется к новым условиям жизни, активно вступает в общение, налаживает отношения. Своей вспыльчивостью, беспокойством, сварливостью нередко создает конфликтные ситуации, однако быстро успокаивается. Он чувствителен к нарушению режима дня, плохо засыпает и беспокойно спит, не может сдерживать чувство голода и настойчиво требует еду. Речь быстрая, неравномерная, нередко непонятная, с колебанием интонации, богатая на мимику и жесты. После активного возбуждения речь замедляется, ребенок сбивается на паузы, поспешные звукопроизношения, повторения. Такие дети активно реагируют на новизну, проявляя при этом бодрость, подъем. Незнакомое, трудности способствуют поиску способов решения задач, а достижение успеха доставляет удовольствие. Занимаясь интересной деятельностью, обнаруживают творческий подъем, настойчивость, силу воли, что приносит им значительные результаты. Они быстро восстанавливают силы и снова берутся за сложное, но интересное им дело, упорно достигая цели. Однако это возможно лишь в ситуации психологического комфорта. При других условиях бурная активность через резкий спад настроения может измениться бездействием, раздражением, неэффективностью. Дети-холерики очень активны, предпочитают подвижным играм игры с элементами спорта, бега. Они охотно участвуют в занятиях, где можно проявить себя, играют главные роли в играх, организуют сверстников, управляют ими, нередко пытаются управлять и взрослыми. Очень не любят ситуаций, в которых нужно сдерживать себя. Умения и навыки формируются у них долго и трудно перестраиваются.	В работе с ними нужны выдержка и терпение. Для занятий предпочтительны индивидуальные, малогрупповые формы организации деятельности, стимулирующие интерес к ее содержанию, эмоционально-положительный фон сотрудничества. Их следует учить владеть своими эмоциями. Эта способность формируется с первых лет жизни, но очень медленно и только при наличии эмоционального комфорта. Кроме терпения, нужны и умение спокойно, мягко и выдержанно вести себя, даже во время взрывов детского гнева. Морализаторство, насмешливые замечания, наказания, требования от них обещаний и клятв недопустимы. Лучше на время изолировать ребенка, помочь ему успокоиться и попытаться вместе с ним обдумать случившееся. Оценить собственное поведение должен сам ребенок. Дети всегда хотят соответствовать ожиданиям близких взрослых, но не всем это удастся. Холерикам – чаще, поскольку в них слабая волевая регуляция. Поэтому взрослым нужно понимать это, помогать детям достойно преодолевать свои трудности, вселять надежду на бесконфликтное общение в любых условиях.
---------	--	--

	Холерики с трудностями переключают свое внимание, их трудно дисциплинировать. Из-за импульсивности такие дети часто нарушают известные им правила поведения. У детей холерического типа быстро вспыхивают эмоциональные реакции, резко меняется эмоциональный тонус, настроение их, эмоции проявляются сильно: они не плачут, а кричат: не смеются, а хохочут. Бурные проявления эмоциональных реакций иногда подталкивают их к агрессивным действиям. Различают <i>три категории детей-холериков</i>. Первую образуют физически здоровые, потенциально способные дети с повышенной возбудимостью (немотивированные движения и речевые реакции), которым достаточно удовлетворения повышенной потребности в движениях и языковом сопровождении всех своих действий. Вторую – дети, которым присущи вспышки необоснованного возбуждения; третью – «отчаянные» шалуны. Представители второй и третьей категорий должны постоянно находиться в поле зрения взрослых, которые обязаны помочь им сформировать тормозные механизмы, навыки общения, отношение к конфликтным ситуациям, умение и желание их избегать, конструктивно решать, направлять свою энергию на конкретные дела.	
--	--	--

6. ПОНЯТИЕ ХАРАКТЕРА. ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В психологии под характером понимается:

- качества, определяющие поступки человека в отношении других людей;
- комплекс устойчивых свойств индивида, определяющих особенности его поведения и эмоционального реагирования в типичных для него ситуациях.

- совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся из типичных для человека и проявляющихся в деятельности и общении способов поведения.

В характере человека могут быть выделены отдельные черты, которые в единстве образуют целую структуру личности. Основанием для классификации характера может служить отношение человека к окружающему миру, другим людям, самому себе. По данному признаку А.В. Петровский предлагает делить основные черты характера на следующие группы:

1. Черты характера, проявляющиеся в отношении человека к другим людям (родственникам и близким, товарищам по работе и учебе, знакомым и малознакомым и др.): устойчивая и неустойчивая привязанность, принципиальность и беспринципность, общительность и замкнутость, отзывчивость и грубость и т.п.

2. Черты характера, проявляющиеся в отношении человека к самому себе: самолюбие, чувство собственного достоинства, самоотверженность или неуверенность в своих силах, себялюбие, эгоцентризм и др.

3. Черты характера, обнаруживающиеся в отношении человека к делу: добросовестность и исполнительность, серьезность, энтузиазм, ответственность за поручаемое, озабоченность своими результатами или противоположные по значению качества – недобросовестность, безответственность, пассивность и др.

4. Черты характера, проявляющиеся в отношении человека к вещам: аккуратное и бережное отношение к своим вещам, одежде, обуви, книгам, вообще к собственности и т.п.

Характер человека не является врожденным и так жестко не определяется особенностями нервной системы человека, как темперамент. Определенные свойства темперамента человека являются лишь предпосылками для качеств характера.

Характер – совокупность индивидуальных особенностей личности человека, устойчиво проявляющихся в деятельности и общении, в его отношении к себе, людям, объектам реального мира и обуславливающих типичные для него формы поведения в схожих ситуациях.

(В.М. Козубовский)

В процессе развития ребенка, в том числе в формировании характера, бывают стабильные и критические периоды. Во время стабильных периодов изменения происходят медленно, незаметно, они как бы накапливаются; для критических периодов характерен резкий качественный скачок в развитии. В этот момент отношения со взрослыми складываются непросто, потому что ребенок начинает по-новому себя ощущать и требует от окружающих учитывать свои новые возможности.

В дошкольном возрасте ребенок переживает два возрастных кризиса, оказывающих влияние на развитие его характера: в 1 год и в 3 года. Периоды от рождения до 1 года (младенчество), от 1 года до 3-х лет (раннее детство) и от 3-х до 6-7 лет (дошкольное детство) являются стабильными.

Период раннего детства и дошкольного возраста является благоприятными для развития различных черт характера.

Первые признаки возникновения и стабилизации характера необходимо искать в начале жизни человека. Возраст от 2-3-х лет является *сензитивным периодом* для становления характера, то есть в жизни ребенка есть период, когда его психика наиболее восприимчива к внешним воздействиям и формированию определенных качеств личности.

Уже в раннем детстве значительное место занимает подражание, которое закрепляясь, становится *привычкой*. Привычный способ действия – это уже проявление характера. Не всякое подражание обуславливает формирование необходимой черты характера. Иногда та или иная поведенческая реакция так и не превращается в устойчивую черту. Подражание приводит к формированию определенной черты характера, когда оно связано с сознательным отношением личности.

В период раннего детства активно формируются **интеллектуальные черты**: ребенок учится решать интеллектуальные задачи, часто методом проб и ошибок. Он познает мир, изучает свойства и функции предметов. Развивается наблюдательность – малыш смотрит на взрослых и пытается им подражать. Закладываются **основы нравственных черт**, умения находить общий язык с родителями и другими людьми.

Главным условием формирования характера является *опыт взаимодействия* ребенка с окружающими людьми. В дошкольном возрасте близкие взрослые оказывают решающее влияние на формирование характера ребенка. Уже с рождения ребенка взрослый как-то оценивает действия ребенка, подкрепляет определенные способы его поведения и эмоционального реагирования. Таким образом, происходит постепенное формирование у ребенка определенных черт характера. Формирование характера происходит в общении и разных видах деятельности. Например, при выполнении ребенком режимных моментов взрослый может поощрять у него развитие аккуратности, при выполнении трудовых поручений – ответственности, настойчивости, добросовестности, трудолюбия. Важным механизмом формирования характера является подражание ребенка взрослым, сверст-

никам, литературным персонажам. Проблема формирования характера ребенка является особенно актуальной в свете возможных патологических вариантов его развития в дальнейшем. Таким образом, в дошкольном возрасте взрослый, создавая условия для развития положительных черт характера с учетом темпераментных особенностей ребенка, обеспечивает гармоничное развитие его личности.

В *дошкольный период* решающее влияние на формирование характера оказывает *игровая деятельность*. В процессе игры ребенок усваивает образцы поведения, принимая на себя роль взрослого человека, у него происходит формирование *нравственных черт* (честность, чувство долга). Необходимость подчиняться определенным правилам в процессе игры заставляет ребенка контролировать свое поведение, способствует развитию *волевых качеств* (целеустремленности, выдержки). Игра влияет на формирование *интеллектуальных черт характера* (наблюдательности, рассудительности, гибкости ума), поскольку знания из игровой деятельности переносятся в реальную жизнь и наоборот. К концу дошкольного возраста у ребенка появляется чувство самооценности, собственной значимости и уникальности, на базе которых развивается его самооценка.

Большое значение в формировании характера дошкольника имеют простейшие виды *трудовой деятельности*, доступные его возрасту. Выполняя некоторые несложные обязанности по самообслуживанию, общественно полезные поручения, ребенок приучается уважать и любить труд, чувствовать ответственность за порученное дело, сознавать себя членом коллектива. В процессе труда происходит овладение детьми нормами поведения.

Уже в дошкольном возрасте характер вырабатывается и в процессе непосредственного усвоения моральных норм и требований, правил и навыков общественного, культурного поведения. Ребенок воспринимает разъяснения этих правил взрослыми, следует их примеру. Опираясь на подражание, можно прививать дошкольнику правильные формы поведения. В процессе речевого общения со старшими у ребенка постепенно складываются понятия о том, что «можно» и чего «нельзя», и это начинает определять его поведение, закладывает основы чувства долга, дисциплины, выдержки; ребенок приучается давать оценку собственному поведению и поведению других детей.

В возрасте 6-7 лет у детей уже обнаруживается значительная устойчивость «тормозного контроля» над своим поведением, в то время как ребенку 3-4 лет такой контроль еще недоступен.

В шестилетнем возрасте у детей продолжается формирование характера: дошкольники оценивают поведение взрослых, их отношение к себе. К справедливым, доброжелательным людям они относятся лучше, с радостью приходят к ним на помощь, исполняют различные просьбы и поручения с удовольствием, стремятся понравиться. В процессе того, как формируется характер ребенка, у детей часто возникают сложные моральные пе-

реживания. Они наблюдают, анализируют, делают свои выводы, оценивают себя и других (плохие и хорошие поступки). Иногда в таких размышлениях они заходят в тупик, поскольку не обладают еще достаточным жизненным опытом.

В 6 лет у детей дошкольного возраста формируются представления о добре и зле, честности, справедливости. При правильном воспитании ребенок отрицательно относится к проявлениям трусости, жадности, эгоизму. Он умеет заботиться о младших, уважать старших, быть вежливым, бережливым.

Для развития характера ребенка необходима такая среда в семье и дошкольном учреждении, которая бы обеспечивала возможности для творчества, уважения и доверия, создавала условия для самоутверждения ребенка, равенства, формировала благоприятный психологический климат. В качестве *важнейших факторов формирования характера* можно выделить:

1) *характер взаимодействия с окружающими (в семье, дошкольном учреждении)*. Важным для становления характера ребенка является стиль общения взрослых друг с другом, а также способ обращения взрослых с самим ребенком, система поощрений и наказаний.

2) *уровень организации различных видов деятельности ребенка*. Проявления коллективизма, настойчивости, выдержки, смелости в дошкольном возрасте формируются прежде всего в игре, особенно в *коллективных сюжетных играх с правилами*. Большое значение имеют простейшие виды доступной дошкольнику *трудовой деятельности*. Выполняя некоторые несложные обязанности, ребенок приучается уважать и любить труд, чувствовать ответственность за порученное дело.

3) *общение в группе сверстников*. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, и в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками.

4) *знакомство с миром литературы и искусства и др.*

Во многом влияние указанных факторов зависит от создания особой развивающей среды в учреждении дошкольного образования. Определяющую роль в этом деле играют педагоги, задача которых сводится к тому, чтобы создавать оптимальные условия для удовлетворения новых возможностей ребенка.

7. ПОНЯТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТАХ

Способности – это индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и легкость ее освоения, которые отличают одного человека от другого, облегчают усвоение знаний, формирование умений и навыков. В свою очередь, знания, умения и навыки приводят к дальнейшему развитию способностей.

Природными предпосылками развития способностей являются задатки, то есть генетически закрепленные анатомо-физиологические особенности организма: уровень развития и соотношение первой и второй сигнальной системы, природные свойства анализаторов, индивидуальные вариации строения и степень функциональной зрелости отдельных участков коры головного мозга.

Способности имеют:

- качественную характеристику (составляющие их компоненты);
- количественную характеристику (степень выраженности способностей).

Способности принято делить на общие и специальные. Общие, такие, как наблюдательность, хорошая память, творческое воображение, важны для многих видов деятельности. Специальные важны только в конкретных видах деятельности – изобразительной, музыкальной, литературной и прочих. Высшим проявлением способностей выступают талант и гениальность.

Способности – индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и легкость ее освоения, которые отличают одного человека от другого, облегчают усвоение знаний, формирование умений и навыков.

Общие способности составляют две группы: познавательные и практические. Формирование познавательных включено в становление образных форм познания действительности: восприятие, образную память, наглядно-образное мышление, воображение, то есть в создание образного фундамента интеллекта.

Центральное место в структуре познавательных способностей занимает способность создавать образы, отражающие свойства предметов, их общее строение, соотношение основных признаков или частей и ситуаций. К *познавательным способностям* относят:

- сенсорные (связаны с восприятием предметов и их качеств), составляющие основу умственного развития.
- интеллектуальные, составляющие действия наглядного моделирования: замещение, использование готовых моделей и построение модели

на основе установления отношений между заместителем и замещаемым объектом.

- творческие (связаны с воображением), позволяющие ребенку находить оригинальные способы и средства решения задач.

Дошкольник включается в многообразные виды деятельности – игру, конструирование, труд и др. Все они имеют совместный, коллективный характер, а значит, создают условия для проявления и развития практических способностей.

К *практическим способностям* относят:

- организаторские (успешное взаимодействие друг с другом);
- конструктивно-технические (пространственное видение, пространственное воображение, умение представлять предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме, описанию, а также умение самостоятельно формулировать замысел, отличающийся оригинальностью).

К *специальным способностям* относят:

- художественные (поет, танцует, лепит, рисует);
- музыкальные (мелодический и ритмический слух, чувство лада);
- театрально речевые (поэтический слух, выразительность интонации и мимики);
- спортивные (параметры, характеризующие возможности человека достичь высокого спортивного мастерства и высоких результатов в конкретном виде спорта);
- математические (особенности умственной деятельности, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики).

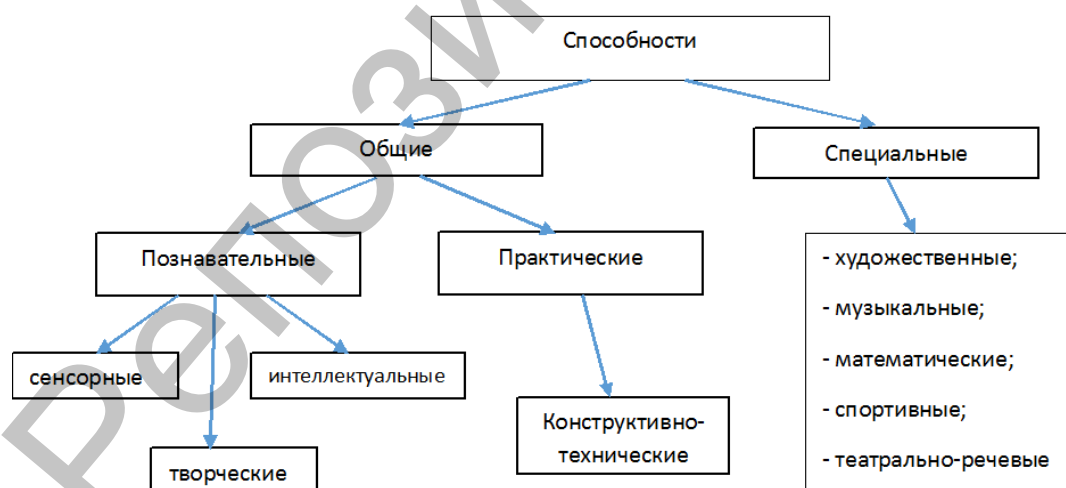


Рисунок – Классификация способностей.

Развитие способностей – сложный процесс. Оно не сводится лишь к количественному их росту. В процессе развития происходит, прежде всего, качественная перестройка способностей. Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, развитие способностей совершается по спирали: реализующиеся

возможности, которые представляют способность одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня.

Уже в *раннем возрасте* у детей можно заметить самое первое проявление способностей – склонность к какому-либо виду деятельности. Выполняя ее, ребенок испытывает радость, удовольствие. Чем больше малыш занимается этим видом деятельности, тем больше ему хочется это делать, ему интересен не результат, а сам процесс. Ребенку нравится не нарисовать картинку, а рисовать; не построить домик, а строить его. И все-таки наиболее интенсивно и ярко способности начинают развиваться с 3–4 лет, а в раннем детстве закладываются общие предпосылки их становления. Так, за первые три года жизни ребенок осваивает основные движения и предметные действия, у него формируется активная речь.

Перечисленные достижения раннего детства продолжают развиваться в *дошкольном возрасте*.

Дошкольный возраст – благоприятный период для развития и *конструктивно-технических способностей*, которые проявляются в умении легко установить пространственное расположение между элементами предмета, в быстром выделении опорных деталей, узлов конструкций, внесении элемента новизны в решение конструктивно-технической задачи.

Успеху в конструктивно-технической деятельности способствует практическая направленность ума ребенка, пространственное воображение, учет им важных для достижения результата требований действительности, хорошая техническая наблюдательность, рациональный подход к решению задачи. Конструктивные способности ребенка развиваются во всех доступных ему видах конструирования. Так, в процессе конструирования по условиям ребенок создает постройку не на основе образца, а на основе конкретных условий, выдвинутых игрой или взрослым (построить пароход так, чтобы на нем могли разместиться команда и пассажиры, построить мост через широкую и глубокую реку для трамваев, пешеходов, машин и др.).

Этот вид конструирования предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умение считаться с предъявляемыми условиями, выполнить их.

Для создания сооружений детьми используется и специальный строительный материал (например, бруски) и любой другой (палки, фанерные и картонные ящики, коробки, зонты, доски и т.д.). Этот тип конструирования не только развивает конструктивные способности дошкольника, но и способствует активному формированию важных навыков общения, нравственных качеств. Дети учатся согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху.

В конструировании по замыслу ярко проявляется, особенно к концу дошкольного периода, способность к самостоятельному планированию своей деятельности, тенденция к творчеству.

Очень рано начинают развиваться у детей *музыкальные способности*. Они проявляются, прежде всего, в высокой музыкальности, включающей в себя как ладовое чувство (способность эмоционально откликаться на музыку), так и тонкое дифференцированное восприятие музыки (слуховой компонент музыкальности). Музыкальные способности ребенка выражаются и в способности к слуховому представлению. Музыкально-репродуктивная способность в сочетании с ладовым чувством и лежит, по мнению Б.М. Теплова, в основе гармонического чувства. Высокоразвитое музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить, также является показателем музыкальной способности.

Активно развиваются в дошкольном возрасте музыкально-двигательные способности. Разнообразны проявления одаренности в этой области (их изучали А.В. Кенеман, Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, К.В. Тарасова и др.). Сюда включается и способность воспринимать музыку, чувствовать ее выразительность, непосредственно и эмоционально откликаться на нее, способность оценить красивое в музыке и движении, оценивать ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус в пределах возможности для данного возраста. Особое же внимание исследователи обращают на способность детей выразительно, непринужденно, ритмично двигаться под музыку. Эта способность, по данным профессора Н.А. Ветлугиной, изучающей ее проявление в музыкальных играх дошкольников, выражается:

- 1) в увлеченности движением под музыку, в радостной готовности выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой;
- 2) в непосредственной, искренней передаче игрового образа, в попытках воплотиться в этот образ, в поисках правдивых естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры;
- 3) в произвольности движений (умение подчинить их ритму музыки, «укладывать» во времени и в пространстве, коллективе и проявлять при этом быструю реакцию, инициативу, находчивость);
- 4) в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, акцентов, сильных долей метра;
- 5) в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов музыкальной игры.

Любимым занятием дошкольников является *рисование*.

Способности к изобразительной деятельности, так же, как и к музыкальной, проявляются рано. По мнению психологов (В.И. Кириенко, Е.И. Игнатьев и др.), изобразительные способности представляют собой сложное комплексное образование, включающее в свою структуру ряд необходимых и специфических способностей. Среди них, в первую очередь отмечают «остроту видения», целостное, ясное восприятие, яркое воображение, зрительную память, точные (согласованные) движения рук. В своем

рисунке, лепке, аппликации ребенок отражает не только окружающую действительность, но и свое отношение к ней.

У наиболее способных детей уже в дошкольные годы относительно быстро развиваются острота и точность наблюдения, умение анализировать воспринимаемый предмет. Развитию способностей к изобразительной деятельности в значительной степени способствуют рассматривание предметов, наблюдение явлений природы, восприятие произведений искусства. Восприятие художественных картин, рисунков талантливых художников содействует формированию у детей понятия «красивый рисунок», которым ребенок начинает пользоваться как мерилom, идеалом в своей дальнейшей изобразительной деятельности.

Уже в среднем и старшем дошкольном возрасте можно наблюдать первые проявления *литературных способностей*, обнаруживающиеся в словесном творчестве детей: дети начинают сочинять сказки, рассказы, стихи. Хотя первые их «произведения» как по форме, так и по содержанию в большей части примитивны, подражательны, но они имеют огромное значение для развития психики ребенка в целом.

К концу дошкольного периода содержание детских сказок, рассказов становится более сложным, увлекательным, насыщенным динамизмом, нередко – драматичностью, появляются новые, эмоционально окрашенные образы, хотя и в них нетрудно обнаружить влияние знакомых детям литературных произведений.

Детские дразнилки, считалки – своеобразная сатирическая лирика – являются также наиболее распространенным видом детского поэтического творчества («А я больше тебя, а ты меньше комара»). В них стремление ребенка к самоутверждению, желание выглядеть сильнее, умнее, смелее путем подчеркивания недостатков других.

Зарождается в дошкольном периоде и *способность к театральной деятельности*. Дети, проявляющие способность к этой деятельности, обладают относительно высокой художественно-образной выразительностью, живым воображением, высокой эмоциональной чувствительностью, эмоциональной памятью. Театральные способности дошкольников развиваются в разных видах театрально-игровой деятельности (игры-драматизации, кукольный театр и др.). Этому способствуют и специальные упражнения, занятия с детьми, направленные на развитие интонации, мимики, жеста, позы и походки.

Важное условие успешного развития способностей дошкольников – знание их во всех отношениях.

Не всегда способности ребенка лежат на поверхности. Необходимо изучать внутренний мир каждого воспитанника, его склонности, интересы, познавать возможности дошкольника в разных видах деятельности. Это поможет обнаружить область знаний, вид деятельности, к которым наиболее способен ребенок, поможет найти адекватные методы для развития способностей каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова – М.: Академический проект, 2001. – 704 с.
2. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Белкина. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2005. – 256 с.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МПСИ; Воронеж, 2000. – 558 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 463 с.
5. Валитова, И.Е. Прошлые в структуре самосознания детей дошкольного и младшего школьного возраста // И.Е. Валитова / Вестник БарГУ. – 2016. – Выпуск 4. – С. 51–59.
6. Валитова, И.Е. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических и психологических специальностей / И.Е. Валитова, И.В. Шматкова. – Минск: Народная асвета, 2017. – 446 с.
7. Взаимодействие шестилетнего ребенка со сверстниками. Статья 2 / Я.Л. Коломинский // Пралеска. – 2015. – №8. – С. 27–40.
8. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Академия, 2000, 2007. – 624 с.
9. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
10. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб., 2008. – 326 с.
11. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 «Педагогика и психология» / Под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 263 с.
12. Детская практическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец./ Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2003. – 254 с.
13. Детская психология: опорные планы-конспекты по курсу / сост.: В.В. Авраменко, И.Н. Лепеш ; М-во образования РБ, УО «Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова». – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 36 с.
14. Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. N 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
15. Детская психология: практикум / авторы-составители: А.З. Джанашиа, Э.В. Котлярова. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 264 с.
16. Ермолаева, М.В. Психология развития: методическое пособие для студ. заочной и дистанционной форм обучения / М.В. Ермолаева. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 376 с.
17. Каменская, Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций / Е.Н. Каменская. – Ростов н/Д, 2006. – 224 с.

18. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
19. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года Приказ Министра образования Республики Беларусь 29.11.2017 № 742.
20. Косякова, О.О. Психология раннего и дошкольного детства : учеб, пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 415 с.
21. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д Бокум – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
22. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
23. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
24. Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1971. – 415 с.
25. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. Вузов / Т.Д.Марцинковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
26. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 352 с.
27. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 384 с.
28. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / А.А. Реан. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 416 с.
29. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900 «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
30. Трофимова, Н.М. Возрастная психология / Н.М. Трофимова, Т.Ф. Пушкин, Н.В. Козина. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
31. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
32. Финькевич, Л.В. Социальная психология детства: учебно-методическое пособие / Л.Ф. Финькевич, Н.В. Савченко. – Минск, 2010. – 148 с.
33. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс: Учебное пособие для студ. вузов / О.А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
34. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

Дополнительная литература

35. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец.: «Психология», «Дошк. педагогика и психологи» «Педагогика и психология» / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2005. – 701 с.

36. Авдеева, Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве / Н.Н. Авдеева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
37. Авраменко, В.В. Возрастная психология: пособие для студ. спец. «Психология» / М-во образования РБ, УО «Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова» / В.В. Авраменко. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 87 с.
38. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3.
39. Веракса, Н.Е. История возрастной психологии. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Дошкольная педагогика и психология»; «Педагогика и методика дошкольного образования» / Н.Е. Веракса. – Москва: Академия, 2008. – 303 с.
40. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1997. – 324 с.
41. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебно-методическое пособие для студентов сред. пед. учеб. завед. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 1999. – 320 с.
42. Возрастная психология: краткий курс лекций / [авт.-сост.: М.А. Дыгун (общ. ред.) [и др.]]; М-во образования РБ, УО «Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина». – Мозырь: УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», 2009. – 113 с.
43. Волков, Б.С. Детская психология в задачах и ответах / Б.С. Волков, Н.В. Волков. – М.: Тривола, 1996. – 160 с.
44. Волков, Б.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01 – Психология): в 2 ч. Ч. 1 : От рождения до поступления в школу / под ред. Б.С. Волкова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 366 с.
45. Волков, Б.С. Детская психология: Логические схемы / Б.С. Волков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256 с.
46. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова – М.: 2003. – 512 с.
47. Голубева, Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора; под ред. В.А. Доскина, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
48. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии, 1992. – № 1.
49. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: «Школа-Пресс», 1996. – 334 с.
50. Ильин, Е.П. Психология: учебник для средних учебных заведений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
51. Кузин, М.В. Детская психология в вопросах и ответах / М.В. Кузин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 255 с.
52. Лисина, М.И. Психология самосознания у дошкольников / М.И. Лисина. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 112 с.
53. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / [вступ. ст. и сост. А.Г. Рузская]. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2009. – 320 с.

54. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М., 1998. – 448 с.
55. Мухина, В.С. Возрастная психология: учеб. пособие / В.С. Мухина. – М., 1998. – 364 с.
56. Нартова-Бочавер, С.К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Потапова. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216 с.
57. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Л.Ф. Обухова. – М., 2006. – 442 с.
58. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение. Учебная литература, 1996. – 352 с.
59. Першина, Л.А. Возрастная психология: [учеб. пособие для вузов] / Л.А. Першина. – Москва: Академический проект, 2004. – 255 с.
60. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. для воспитателя дет. сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
61. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. – с. 688 с., ил.
62. Психолог в детском дошкольном учреждении. Метод. рекомендации к практической деятельности. Дьяченко О.М. / Под ред. Лаврентьева Т.В. – М.: Новая школа, 1996 – 144 с.
63. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
64. Солодилова, О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие / О.П. Солодилова. – Москва: Проспект, 2004. – 289 с.
65. Психология детства: Практикум. Тесты. Методики. – СПб, Прайм Евразия, М.: Олма-Пресс, 2003. – 368 с.
66. Сенько, Т.В. Диагностика и коррекция взаимодействия в диаде «ребенок–родители» / Т.В. Сенько // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 7.
67. Славкина, М.А. Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов : [учеб. пособие] / [авт.–сост. М.А. Славкина]. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
68. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О.Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
69. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. Психологии / Е.Л. Солдатова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 383 с.
70. Трофимова, Н.М. Возрастная психология: практикум для студ. высш. сред. спец. учеб. заведений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.01 – психология) Н.М. Трофимова. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2005. – 237 с.
71. Урунтаева, Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкол.

учреждений. 2-е изд., стереотип / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 96 с.

72. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк; Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – 254.

73. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. – М.; Воронеж. – 2007. – 352 с.

74. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. Психологии / И.В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2004. – 349 с.

75. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога. Серия «Справочники» / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.

76. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. «Психология». – 2-е изд., стер./ Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2005. – 143 с.

77. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Б.Д. Эльконин. – М.; Воронеж. – 2007. – 416 с.

ПЕРСОНАЛИИ

Белкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Автор 180 научных публикаций, в т. ч. 11 монографий.

Божович Лидия Ильинична (1908–1981) – советский психолог, ученица Льва Выготского. Доктор психологических наук, профессор.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) – российский психолог, внесший большой научный вклад в сферу общей и педагогической психологии, психологию развития, искусства, дефектологию. Сформулировал теории детского развития, создав теорию «зоны ближайшего развития» и др.

Лисина Мая (Майя) Ивановна (1929–1983) – советский психолог, доктор психологических наук, профессор. М.И. Лисина выдающийся детский психолог, основатель оригинальной научной школы, автор концепции генеза общения ребенка со взрослым, она фактически стала основательницей советской психологии младенчества.

Смирнова Елена Олеговна (род. 1947) – российский психолог, доктор психологических наук, профессор. Научный руководитель Московского городского Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета (с 2004 г.). Е.О. Смирнова является членом Российского психологического общества (РПО), Ассоциации детских психиатров и психологов (АПП), Международного общества исследователей развития поведения.

Урунтаева Галина Анатольевна (род. 1952) – вузовский педагог, доктор психологических наук (2003), профессор, действительный член АПСН РФ (1998). Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ в г. Кандалакша. Автор более 100 научных работ по вопросам дошкольной психологии.

Шаграева Ольга Аркадьевна, доцент общеинститутской кафедры психологии образования института ИППО ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Кандидат психологических наук, доцент.

Эльконин Даниил Борисович (1904–1984) – советский и российский психолог и педагог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии, специалист в области детской и педагогической психологии. Доктор психологических наук, (1962), профессор (1965), член-кор. АПН СССР (1968). Ученик и ближайший сотрудник Л.С. Выготского.

Фельдштейн Давид Иосифович (1929–2015) – советский и российский педагог и психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности; профессор (1974), академик и вице-президент Российской академии образования, действительный член АПСН.

Учебное издание

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ:
ЛИЧНОСТЬ**

Курс лекций

Составители:

КУХТОВА Наталья Валентиновна

ЦИРКУНОВА Наталья Ивановна

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

В.Л. Пугач

Подписано в печать 2020. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,02. Уч.-изд. л. 2,98. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.