**ПЛАН:**

1. **Предпосылки формирования личности**
* **Особенности поведения**
* **Внешний образ**
* **Лицо**
* **Овладение телом**
* **Прямохождение**
* **Телесные удовольствия**
* **Притязание на признание**
* **Имя и его значение в раннем детстве**
* **Самопознание**
* **Возникновение стремления к самостоятельности**
* **Кризис трех** **лет**
1. **Детская личность**
2. **Значение ранних периодов детства для формирования детской личности**

**ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

В ходе психического развития ребенка происходит не только усвоение разнообразных действий и формирование психических процессов и качеств, необходимых для их выполнения. Ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами поведения в обществе и, главное, теми внутренними чертами, которые отличают человека как члена общества и определяют его поступки.

Взрослый человек руководствуется в поведении преимущественно осознанными мотивами: он отдает себе отчет в том, почему в данном случае он хочет или ему следует поступить именно так, а не иначе. Мотивы поведения взрослого представляют собой определенную систему, зависящую от того, что для него более и что менее значимо. Он может, например, отказаться от привлекательного предложения в финансовой операции, если предвидит достаточную степень риска, а он не готов поступить авантюрно, или он может посадить себя за необходимую работу, хотя он устал и сегодня он заслужил право отдохнуть.

Ребенку предстоит овладеть способностью рефлексировать на все привходящие обстоятельства и свои цели. Мотивы его поведения, как правило, не осознаны и не выстроены в систему по степени значимости. Внутренний мир ребенка лишь начинает приобретать определенность и устойчивость. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут непосредственно вложить в ребенка свое отношение к людям, к вещам, передать ему свои способы поведения.

Малыш не только учится жить.Он уже живет, и любые внешние влияния, в том числе и воспитательные воздействия взрослых, приобретают разное значение в зависимости от того, как принимает их ребенок, в какой мере они соответствуют сложившимся у него ранее потребностям и интересам. При этом во многих случаях воспитательные влияния, требования, которые взрослые предъявляют к ребенку, неизбежно оказываются для него противоречивыми. Так, например, малышу всячески прививают интерес к предметам, игрушкам, действиям с ними. Это приводит к тому, что игрушки приобретают для ребенка большую притягательную силу. И в то же время от него требуют, чтобы он, считаясь с другими детьми, уступал игрушку, признавал права сверстника. Должно пройти немало времени, прежде чем у ребенка сложатся психологические черты, позволяющие увязывать между собой разнородные побуждения, подчинять одни из них другим, более значимым.

**Особенности поведения.** Отличительной особенностью поведения ребенка раннего возраста является то, что он действует, не задумываясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызываются прежде всего тем, что непосредственно окружает ребенка, попадается ему на глаза. Поэтому его поведение зависит от внешних обстоятельств. Малыша очень легко привлечь к чему-нибудь, но так же легко и отвлечь. Если, например, рeбенок заплакал от огорчения, то его нетрудно утешить — дать взамен игрушки, которой он лишился, другую или вообще чем-нибудь занять его. Но уже в начале раннего детства в связи с формированием устойчивых представлений о предметах начинают возникать чувства и желания, связанные с предметами, о которых ребенок помнит, хотя и не видит их перед собой в данный момент.

Установление связи чувств и желаний с представлениями делает поведение .ребенка более целенаправленным, менее зависимым от конкретной ситуации, создает основу для развития речевой регуляции поведения, т. е. выполнения действий, направленных на словесно обозначенные цели.

Поскольку поведение детей определяется характером их чувств и желаний, большое значение имеет развитие у них таких чувств, которые побуждают учитывать интересы других людей, поступать в соответствии с требованиями взрослых.

Уже в младенчестве у детей начинает формироваться любовь, симпатия к близким людям — матери, отцу, воспитательнице в яслях. В 'раннем детстве эта симпатия приобретает новые формы. Ребенок стремится получить от взрослого похвалу, ласку, огорчается, если взрослый им недоволен. Примерно к середине второго года, если ребенок общается с другими детьми, чувство симпатии переносится и на них. Оно выражается в сочувствии, помощи пострадавшему ребенку, иногда в желании поделиться сладостями, игрушками.

Ребенок легко заражается чувствами других людей. Так, в группе, когда один-два ребенка начинают плакать, этот плач подхватывают и другие, и он нередко распространяется на всех малышей.

**Внешний образ.** В раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную от всех других персону. Он начинает произвольно овладевать своим телом, совершая целенаправленные движения и действия: он ползет, идет, бежит, принимает разнообразные позы, свойственные взрослым, и совершает преобразования *со* своим телом, свойственные исключительно пластике малолетнего ребенка. Он повисает на стуле вниз головой, смотрит на мир сквозь свои ноги, согнувшись пополам, радостно ощущая гибкость своего тела и 'произведенную им перевернутость мира. Ребенок пристально наблюдает все статические изменения своего тела и чувственно переживает мышечные чувства, которые возникают при всяком новом движении или замирании. Прислушиваясь к себе внутреннему, ребенок изучает и себя внешнего. Он играет со своей тенью; наблюдает за тем, “как шалят” и как действуют его ручки и ножки; он рассматривает себя в зеркале, пристально глядя себе в глаза и весело наблюдая свои гримаски и движения.

**Лицо.** В раннем возрасте лицо ребенка интенсивно развивается конституционно и мимически. Лицо заметно меняет свои пропорции — круглая форма лица начинает постепенно переходить в овальную, что связано с изменениями лицевого черепа, с преобразованиями челюстей, когда появляются два ряда мелких зубиков, которыми ребенок с удовольствием грызет жесткую и хрустящую пищу. В течение первых двух лет высота лица от корня носа до нижнего края подбородка увеличивается от 39 до 81 мм.

По мере развития ребенка выразительность его мимики становится все более разнообразной и более определенной. В раннем возрасте намечаются новые тенденции в развитии мимики. Появляется большое разнообразие выразительных мин, которыми ребенок может уже достаточно успешно управлять, рефлексируя при этом на реакции близких взрослых. Умилительными физиономиями и сопряженными с ними позами ребенок достаточно успешно пользуется при взаимодействии со взрослыми. Просящие взгляды и лукавые полуулыбки, заглядывание снизу-вверх в глаза из-под склоненной головки и другие действующие на взрослых мины говорят о том, что ребенок раннего возраста начинает рефлексировать на свои мимические и' пантомимические возможности и достаточно успешно пользоваться этим в лучшие моменты общения. В то же время подавляющее число мимических выражений ускользает от внимания, не контролируется ребенком и поэтому его чувства хорошо читаются взрослыми.

**Овладение телом.** Тело — прежде всего организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. Телесное развитие ребенка сопряжено с его психическим развитием. “Я” человека не только духовно, но и телесно, в частности оно является проекцией некоторой поверхности: образ “Я” включает особенности всего внешнего облика. Телесные переживания ребенка занимают одно из главных мест в процессе развития. Несмотря на наличие дифференцированной кинестезии уже в младенческом возрасте, ребенок именно в раннем возрасте начинает осваивать свое телесное, физическое “Я”. В это время ребенок глубоко прочувствует наличие у себя частей тела, участвующих в его действиях и деятельности. Самоощущение ребенка (его “образ самого себя”, М. И. Лисина) возникает еще в младенчестве. Но этот первичный образ еще синкретичен и неустойчив. Лишь в раннем возрасте опыт движений и действий, опыт телесного и практического общения с другими людьми продвигает ребенка в самопознании и в формировании отношения к своему телу.

Особое место в телесном развитии занимает телесная дифференциация. В процессе двигательного развития у ребенка происходит значимая для телесного и психического развития дифференциация функций левой и правой руки. Одна из рук начинает преимущественно выполнять главные действия в разных видах деятельности. В это время преимущественное использование правой или левой руки дает основание причислить ребенка к право- или леворуким. Обычно в этом случае вырабатывается одностороннее доминирование и не только в связи с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо). В раннем возрасте дифференциация правой и левой руки только начинает себя обнаруживать. Однако важно продвигать ребенка в этом отношении, так как есть указания на то, что у детей, продвинутых в телесном развитии, быстрее определяется право- или леворукость и они обретают общую гармоничность в движениях и действиях.

Наряду с дифференциацией ручных действий у ребенка раннего возраста происходит развитие общей телесной координации. Особое значение дляпсихического развития обретает прямохождение.

**Прямохождение.** В конце младенческого возраста ребенок начинает делать первые шаги. Перемещение в вертикальном положении — трудное дело. Маленькие ножки ступают с большим напряжением. Управление движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоянно теряет равновесие. Малейшее препятствие в виде стула, который надо обойти, или мелкого предмета, который попал под ступню, затрудняет ребенка, и он после одного-двух шагов падает на 'руки взрослых или на пол. Что же все-таки заставляет его преодолевать страх перед падением и вновь, и вновь прилагать все усилия для того, чтобы совершать первые шаги? На первых порах это участие и одобрение взрослых.

Ребенок испытывает удовольствие от самого процесса овладения собственным телом и стремится как бы увеличить эту власть над собой, преодолевая препятствия. Ходьба, вытесняя ползание, становится основным средством перемещения, приближения к желаемым предметам.

Постоянные добровольные упражнения в ходьбе быстро приводят к большей телесной устойчивости и доставляют ребенку истинную радость от чувства овладения своим телом. Чувство овладения придает малышу ,. уверенность при перемещении к цели, что позитивно влияет на его настроение, но объективно сами движения еще долго остаются недостаточно координированными.

Изо дня в день ребенок с охотой и упорством совершает двигательные упражнения. Скоро он начинает передвигаться гораздо свободнее. Движения совершаются уже без того огромного напряжения, которое было прежде. В это время дети при передвижении явно ищут дополнительных трудностей — идут туда, где горки, ступеньки, всяческие неровности. В полтора года дети живут упражнениями в движении. Просто бег и просто ходьба их уже не устраивают. Дети сами нарочно осложняют свою ходьбу: ходят по всяческим мелким предметам, ходят вперед спиной, кружатся, бегают сквозь заросли, хотя рядом может быть свободный проход, передвигаются с закрытыми глазами (по материалам Н. Н. Ладыгиной-Котс, В. С. Мухиной).

Таким образом, на первых ступенях овладение ходьбой является для ребенка особой задачей, связанной с сильными переживаниями и периодом интенсивного формирования образа тела. Постепенно достигается автоматизация передвижения и это перестает представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Овладение телом и способность передвижения человеческим способом подводят ребенка к тому, что он вступает в период более свободного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает возможности ориентировки в пространстве. Мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространственного расположения предмета. Приближаясь к предмету, на который о'н смотрит, ребенок практически осваивает его направление и удаленность относительно исходного места.

Освоив передвижение, ребенок намного расширяет круг вещей, ставших объектами его понимания. Он получает возможность действовать с самыми разнообразными предметами, которые прежде родители не считали нужным предлагать младенцу.

Ребенок узнает на личном опыте, что до того дерева от крыльца надо идти мимо куста, который колет острыми иглами, что на пути глубокая яма, в которую лучше не падать, что у скамейки грубая поверхность и она может наградить болезненными занозами, что цыплята очень мягонькие, но зато у курицы очень крепкий клюв, что трехколенный велосипед можно катить, взявшись за руль, а большую тачку невозможно сдвинуть с места и т. п. Увеличивая самостоятельность ребенка, ходьба расширяет вместе с тем его возможности в ознакомлении с предметами и их свойствами.

**Телесные удовольствия.** Общее овладение телом, прямохождение, достаточно дифференцированные ручные действия, достижения в физическом и психическом развитии, которым сопутствует чувство удовольствия и удовлетворенности собой, приносят дитяти телесные удовольствия. Ребенок до изнеможения действует, наслаждаясь ощущениями, нарабатывая телесный и психический опыт, одновременно реализуя тем самым онтогенетический потенциал к развитию и вхождение в мир человеческих условий психического развития.

Одновременно, телесно общаясь с близким взрослым (прикасаясь к нему, получая от него телесную ласку в виде поцелуев, поглаживания, дружеских шлепков и толчков), ребенок начинает осознавать ценность и значимость для себя телесного соприкосновения. Он уже сознательно хочет этих прикосновений и ласк, ищет способы их получения. Просит: “Смотри, как я это делаю”, - “Смотри, как я прыгаю”. Требует или нежно умоляет: “Обними меня”, “Давай поборемся”.

Телесные контакты, особенно со значимым взрослым, помимо удовольствия, придают малышу уверенность в себе и неизменное чувство радости бытия. Телесная поддержка ребенка субъективно для него выступает как признание его ценности, а в раннем возрасте ребенок уже начинает стремиться к признанию.

**Притязание на признание.** Начиная с полутора лет, оценка поведения ребенка взрослыми становится одним из важных источников его чувств. Похвала, одобрение окружающих вызывают у детей *чувство гордости,* и они пытаются заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения.

Несколько позднее, чем чувство гордости, ребенок начинает испытывать *чувство стыда* в случаях если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Чаще всего ребенку становится стыдно, если он неправильно произносит слова, ошибается, читая стихи, и т. п. Но постепенно он начинает стыдиться и не одобряемых взрослыми поступков, когда ему специально указывают на них, стыдят его. В 'некоторых случаях чувство стыда может быть настолько сильным, что перевешивает другие побуждения и заставляет ребенка отказаться от привлекательной игрушки или совершить какой-либо другой трудный для него поступок.

Конечно, развитие самоуважения, чувства гордости я стыда совсем не означает, что ребенок под их влиянием систематически контролирует свои поступки. К такому контролю он еще не способен.

Возможность сознательно управлять своим поведением у ребенка раннего возраста крайне ограничена.

Ему очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания и еще труднее выполнить непривлекательное для него действие по предложению взрослого.

Выполняя даже самые простые, но неинтересные для них задания взрослых, дети либо видоизменяют их, превращая в игру, либо быстро отвлекаются и не доводят дело до конца. Так, собирая в ящик разбросанные кубики, ребенок попутно строит из них башенки, скамеечки или просто, бросив в ящик несколько кубиков, уходит, оставляя остальные несобранными. Требуется большая настойчивость взрослого, многократные напоминания, чтобы ребенок в конце концов выполнил требование.

Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: *через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей.* Этот процесс осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром постоянных вещей. Тем самым выделяются три вида зависимостей, каждая из которых, с одной стороны, имеет свою специфику, а с другой — опосредована остальными.

Отношения со старшим возникают у ребенка практически сразу — в младенчестве. Несколько позднее устанавливаются отношения с ровесником. С возрастом обе формы поведения сливаются в единую, которая и закрепляется как зависимость от объекта общения.

Ребенок непосредственно зависит от старшего. Уже с младенческого возраста он настойчиво добивается положительных эмоциональных реакций. На фоне этой прямой зависимости ребенка от старшего в условиях преимущественно положительных отношений и происходит усвоение первичных норм поведения.

В это же время развивается *притязание на признание со стороны взрослого.* Пока ребенок мал, эта потребность выражается открыто. Ребенок непосредственно взывает ко взрослому: “Смотри, как я ем! Смотри, как я делаю!” При этом малыш ожидает восхищения тем, как он ест, и тем, как он что-то делает.

Взрослый, *как* правило, не обманывает ожиданий ребенка. Воспитание строится на формировании у него притязания на признание: “Ты молодец! Ты хорошо делаешь!” Так, в повседневной жизни взрослые предъявляют к ребенку определенные требования и, чтобы быть признанным взрослыми, ребенок стремится выполнить эти требования. Притязание на признание становится потребностью ребенка, определяющей успешность его развития.

**Имя и его значение в раннем детстве. В** раннем возрасте ребенок хорошо усваивает свое имя. Имя человека одновременно представляет его индивидуальность другим и дарует ее самому ребенку. Имя отражает национальную принадлежность ребенка, выступает как мерило его социальной защищенности, является решающим фактором в приобретении индивидуальности. Оно отличает ребенка от других и одновременно указывает на его пол (обычно детям не нравятся имена, которые могут принадлежать как мальчикам, так и девочкам). Ребенок узнает свое имя прежде, чем фамилию, и пользуется именем в общении с другими. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно идентифицирует его с определенной культурой.

*“Как тебя зовут?” —* один из первых вопросов к ребенку, когда взрослый или сверстник вступает в общение с ним.

Ребенок очень рано идентифицируется со своим именем и не представляет себя вне его. Можно сказать, что имя человека ложится в основу его личности. Ребенок отстаивает право на свое имя и протестует, если его называют другим именем.

Идентификация с собственным именем выражается в особом интересе к людям, которые носят такое же имя, к героям литературных произведений. В этом случае ребенок острее переживает события, происходящие с тезкой, заинтересованнее относится к его судьбе. Все, что имеет отношение к имени ребенка, приобретает для него особый, личностный смысл.

Важность имени для формирования личности ребенка нельзя переоценить. С имени ребенка начинается обращение к нему, поощрение (“Петя хороший мальчик!”) или порицание его за недозволенные действия. С имени собственного ребенок раннего возраста начинает свое общение с окружающими, когда овладевает речью настолько, что может выразить *свои* желания и высказать оценку *своей* персоне.

**Самопознание.** Притязание, на признание и идентификация с именем теснейшим образом развивается с другими параметрами самопознания. Важнейшей особенностью развития самопознания является познание себя как субъекта действия. Ребенок раннего возраста непременно проходит период, когда он по-многу раз совершает одно и то же действие, при этом неукоснительно контролируя это действие в стереотипном его исполнении и в небольших вариациях (классический пример: открывает и закрывает дверь, ящик в шкафу или толкает предмет с края стола, чтобы он упал и др.). Именно' в этих действиях ребенок начинает чувствовать свою волю, себя как источник изменения предметов и тем самым выделяет самого себя из окружающего мира.

В раннем возрасте ребенок переживает качественное преобразование себя как субъекта, наконец осознающего себя в единстве и тождественности своего “Я”.

Постепенно входя в предметный мир и в мир людей, ребенок пытается освоить эти миры через усвоение названий каждого предмета и слов, раскрывающих функции этих предметов, а также мир человеческих ролей и идентификаций. Именно в этот период сензитивного развития речи и, следовательно, усвоения значений и смыслов, конструирующих социальные факторы развития, ребенок начинает заинтересованно соотносить свое имя с самим собой. Однако это соотнесение имени и своего “Я” имеет достаточную временную протяженность.

Осознание себя как отдельного субъекта, как уникального “Я” происходит через телесные чувствования, “образ” тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, через переживание своего волеизъявления я свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения.

**Возникновение стремления к самостоятельности.** Общение взрослого с ребенком дает ему возможность начать осознавать себя как отдельного человека. Это происходит в период с двух с половиной до трех лет. Разумеется, это случается не в “один прекрасный момент”, а постепенно.

Можно наблюдать выделения своего “Я” в раннем возрасте. Благодаря особенностям общения со взрослыми, малыш учится говорить о себе в третьем лице:

“Дай Пете!” “Петя хочет!”. Однако очень скоро он открывает, что “Я” может относиться к нему самому. Здесь наступает тот момент в осознании себя самого, который определяет начало формирования самосознания: “Я” начинает употребляться для обозначения самого себя среди других. Осознание себя как “Я” может произойти раньше или позже. Здесь много зависит от того, как общаются с ребенком близкие.

Ребенок раннего возраста отношение к самому себе заимствует у взрослых. Поэтому он нередко беседует с собой, как с посторонним: уговаривает, ругает, благодарит. Слитность с другими людьми, которую испытывает ребенок, можно наблюдать именно в раннем возрасте. Однако эмоционально переживаемое отторжение от других, обособление, выражаемое подчас в агрессии, можно наблюдать также в раннем возрасте, когда уникальное “Я” начинает прорастать сквозь синкретичное восприятие мира предметов и человеческих отношений.

**Кризис трех** **лет**. Отделение себя от других людей, сознание собственных возможностей через чувство овладения телом, ощущение себя источником воли приводит к появлению нового типа отношения ребенка к взрослым. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же травами, как и взрослые;. выполнять такие же действия, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью.

Желание быть самостоятельным выражается не только в предлагаемых взрослым формах (“Сделай это сам. Ты уже большой и можешь это сделать”), но и в упорном стремлении поступить так, а не иначе, ощутив прелесть и возбуждающую тревогу от волеизъявления. Эти чувства столь захватывающи, что ребенок открыто противопоставляет свои желания ожиданиям взрослых.

Считается, что проявление упорства есть упрямство и негативизм, направленные главным образом против близких взрослых. Действительно негативная форма поведения редко адресуется к другим взрослым и не касается сверстников. Ребенок бессознательно рассчитывает на то, что проявление упорства и испытание близких не принесет ему серьезного ущерба.

Испытание собственной воли и открытый негативизм и упрямство имеют разные нюансы в поведении. В первом случае ребенку можно помочь испытывать самого себя, предложив ему возможные варианты трудных ситуаций, которые он должен сам для себя определить. *Ощущать себя источником своей воли — важный момент в развитии самопостижения.*

Негативизм и упрямство развиваются внутри отношений взрослых и ребенка. Когда ребенок начинает чувствовать себя способным действовать самостоятельно достаточно успешно, он стремится сделать “сам”. Попытки обращаться с ребенком в рамках сложившихся прежде отношений могут привести к поддержанию негативизма и упрямства. Именно взрослый как более социализированный человек должен в каждом отдельном случае найти выход из детского противостояния, ведущего к чувству глубокого переживания ребенком своего обособления от других. Ведь настаивая на своем, ребенок не только реализует свою самостоятельность,. но и впервые испытывает отторжение от других, которое провоцируетон сам своей волей или дурным поведением.

Кризис трех лет возникает в результате определенных достижений в личностном развитии ребенка и невозможности его действовать по освоенным прежде способам общения с другими людьми. Но именно переживание кризиса обостряет сензитивность ребенка к чувствам других людей, учит не только навыкам позитивного общения, но и навыкам приемлемых форм обособления себя от окружающих. Учит рефлексии на себя и других людей, умению сравнивать себя с другими людьми в ситуации общения в социальном пространстве, контролируемом принятыми в обществе правами и обязанностями, выражаемыми для детского сознания в столь значимых словах, как *“можно”* и *“нельзя”.*

Возникающие в процессе развития и особым образом прочувствованные в условиях кризиса новообразования (развивающаяся и осознаваемая собственная воля; способность к обособлению; рефлексивные способности и др.) готовят ребенка к тому, чтобы стать личностью.

**ДЕТСКАЯ ЛИЧНОСТЬ**

В процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с развитием внутренней позиции, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе возрастные и общечеловеческие внутренние черты. Именно целостное психическое развитие ребенка содержит потенциал общечеловеческих и индивидуальных свойств.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в включенном в отношения упорстве, или любые другие частные психические достижения, которые вдруг обнаруживаются в виде доминирования над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают развитие личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности».

Между тем, ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. Обратимся к рассмотрению развития тех звеньев самосознания, которые впервые получают интенсивное развитие в дошкольном возрасте или впервые заявляют о себе.

Первое звено структуры самосознания, как об этом говорилось выше, представляет собой кристалл личности, включающий имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью.

В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что он имеет индивидуальное имя. При нормальных отношениях в семье он любит свое имя, так как постоянно слышит нежное к себе обращение. Ему нравятся все домашние варианты его детского имени, он уже знает, как его будут называть, когда он станет взрослым. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя приобретает особый личностный смысл. Имя позволяет ребенку получить возможность представить себя как обособленного от других, исключительного человека.

В дошкольном возрасте ребенок постигает ценность имени через утверждение своего достоинства. Имя и достоинство начинает соединяться в самосознании ребенка, с одной стороны, через сказки, фольклор, а с другой стороны—через реальные отношения с другими. Поощрение имени («Как тебя зовут?» «Какое красивое у тебя имя!»), поощрение в достижениях («Петя хороший мальчик!» «Это лучше всех сделал Илюша!»), а также демонстративное искажение имени вместе с обесцениванием личности («Петька, дурак!») приучают ребенка Ценностно относиться к своей персоне вместе со своим именем. Происходит целостное включение в свое самосознание имени и духовной индивидуальности.

Тонкая идентификация с, ребенком, выражаемая в способах обращения по имени, обеспечивает личностную устойчивость ребенка, дает возможность поддерживать ребенка в его притязаниях на желаемое отношение к себе.

Ребенок органично, начиная с раннего возраста, идентифицирует свое имя с собой телесным. В дошкольном детстве он заметно продвигается в этом отношений.

Общение с родителями, со взрослыми и со сверстниками учит ребенка усвоению мимики через его идентификацию с эмоциями тех, с кем он общается.

В 3 года ребенок уже может губами дуть не только в дудочку, но и надувать шарик; носом он может произвольно втягивать воздух и выталкивать его обратно. В 4—5 лет ребенок уже может выполнять симметричные активные экспрессии, он способен поднимать брови, закрывать глаза, сжимать губы, вытягивать их, надувать щеки, показывать язык и зубы.

К пяти годам сформировываются некоторые сознательно контролируемые выражения. Например, «честное» выражение лица с открытым взглядом, устремленным в глаза взрослому, специально демонстрируемо взрослому, когда в действительности ребенок что-либо утаивает. Однако в целом мимические реакции ребенка до 6 лет весьма непосредственны и лицо его читаете как открытая книга.

Формирование образа тела. В нормальных условиях, благодаря соучастию взрослого, ребенок постоянно упражняется в разнообразных движениях и действиях Многочисленные действия, которые он совершает вместе со взрослым, представляют собой не просто мускульную работу (сокращения и расслабления), но формируют•сложные интегративные связи между мускульной работой, зрением, осязанием, телесным чувством равновесия и координированности в пространстве, а также общи результатом всех усилий и переживаний. При этом каждый момент действия должен быть четко сбалансированным не только на уровне пальцев, кисти, всей руки, всего тела, но и на уровне результатов от произведенного действия. Вследствие этого даже самый простой акт телесной работы конструирует образ действия. Образ действия представляет собой глубоко интимный процесс работы так называемых темных мышечных чувств, которые определяют равновесие мышечного напряжения при выполнении освоенных движений и действий.

Равновесие мышечного напряжения при выполнении движений и действий еще плохо дается ребенку раннего возраста, в дошкольном возрасте наблюдается продвижение в этом отношении. Ребенок научается соизмерять телесное движение к цели (вовремя раскрывает руки для поимки мяча; достаточно точно ударяет молоточком; соотносит объем своего тела, направление своего движения и окружающие его предметы). Можно только удивляться терпению и целенаправленности ребенка в его стремлении к овладению движениями и действиями. Нормально развивающийся ребенок неустанно повторяет свои попытки. При этом он наслаждается чувством освоения движений и действий. Само по себе это чувство является наградой за усердие. Овладение мускульной координацией, сопряженной с впечатлениями от других органов чувств (осязание, восприятие и др.) дает интегрированное рефлексивное переживание от происходящих в теле позитивных изменений. Каждая новая попытка в освоении необходимого движения и действия доставляет новые позитивные переживания, т. к. овладение движениями и действиями является естественным результатом развития заложенных в телесный фонд потенциальных возможностей.

При всем богатстве потенциала к телесному развитию ребенка ему необходимо еще одно условие, содействующее телесному развитию. Речь вновь будет идти о соучаствующем взрослом, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, чем вселяет в него уверенность в безопасности. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самоценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного сведения необходимым действием, что обеспечивает более эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся основу образа.

Специально следует обратиться к дифференциации действий. В дошкольном возрасте происходит прогрессивное усиление разграничения одностороннего доминирования.

Одностороннее доминирование способствует выработке координации между двумя руками—доминирующей и поддерживающей. Развитие одностороннего доминирования содействуют развитию жестикуляции и выразительных движений. Одностороннее доминирование телесных функций осознается ребенком как особенность функционирования его тела и участвует в формировании образа тела.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда он вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной.

Особое место здесь занимают половые признаки. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа «Я». Ребенок, слыша от взрослых: «Ты — мальчик» или «Ты — девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок раннего возраста непосредствен в отношении к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают понимать различия и смущаться при обнажении перед другими людьми. Чувство неловкости, стыдливость — результат своеобразия культурного развития общества.

Отношение к наготе человеческого тела — проблема нравственного воспитания ребенка в широком смысле этого слова. В подавляющем большинстве случаев дошкольники довольно рано усваивают характерные приметы тела мальчика и девочки. При этом дети ориентируются на отношение взрослых к обнаженному телу. Многие взрослые накладывают своеобразное табу на восприятие обнаженного тела. Отношение родителей к собственному телу во многом определяет нюансы их поведения, которые влияют на характер идентификации ребенка со своим телом. Если родители испытывают смущение при попытке переодеться, то их чувство неловкости передается ребенку. Если родители ведут себя естественно, то ребенка до поры, как правило, не смущает его обнаженное тело.

Отношение к обнаженному человеческому телу — результат влияния тех стереотипов поведения, которые существуют в семье ребенка, в ближайшем окружении и в культуре в целом.

Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т. д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый должен серьезно относиться к проблеме телесных различий пола как проблеме нравственного воспитания личности. Он должен, беседуя с ребенком на темы пола, соблюдать необходимый такт, соединять телесный и психологический пол, учитывать возраст и психологические особенности своего ребенка (с ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый).

При развитии у ребенка образа тела очень важно научить» его ценностно относиться к своему телу. Трудность состоит в воспитании ценностного отношения к телу и одновременном чувстве стыдливости в отношении к собственной наготе, в отношении к наготе другого человека — этой великой способности сохранять телесное и духовное целомудрие. Важно вовремя привить ребенку понимание возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане возможных физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Важно именно в этом возрасте преуспеть в воспитании целомудрия и сопутствующей ему стыдливости. Важно при этом воспитать ценностное отношение к телу, научить заботиться о нем. Образ тела включает в себя всю гамму Отношений к нему, существующих в обществе и присваиваемых ребенком именно в эту пору высокой эмоциональной сензитивности.

**ЗНАЧЕНИЕ РАННИХ ПЕРИОДОВ ДЕТСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

...Как мы пытались показать, маленький ребенок очень пластичен, сенсибилен, легко обучаем. Он многое может, значительно больше, чем предполагали психологи и педагоги до сих пор. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы, в частности введения в систему образовательной работы детского сада обучения началам математики и грамоты, а также значительного повышения уровня нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем, полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка-дошкольника.

Во-первых, надо, учитывать, что мы имеем дело с растущим детским организмом, с растущим детским мозгом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще ограничена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, что ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляют перегрузка, переутомление для состояния, здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, психолого-педагогические исследования говорят, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, если, например, обучение дошкольников тем или иным знаниям и умениям проводится не в форме традиционного школьного урока, а в процессе дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности и т. д.

В-третьих (и это, может быть, самое важное), анализ результатов психолого-педагогических исследований, проведенных в нашем Институте дошкольного воспитания, позволяет сделать вывод о том, что подлинно развивающийся характер дошкольное воспитание может приобрести лишь в том случае, если оно строится с учетом того особого значения, которое имеет дошкольное детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности. Такие специфические для дошкольного возраста новообразования, как синтетические формы восприятия пространства и времени, наглядно-образного мышления, творческого воображения и т. д. могут складываться весьма различно в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка. При стихийном, неорганизованном формировании наглядно-образного мышления оно неизбежно приобретет те черты эгоцентризма, синкретизма, алогизма, которые с исчерпывающей полнотой и объективностью описаны Ж. Пиаже. Однако при систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его игровой и практической деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получает отражение не только внешняя видимость явлений, но и простейшие каузальные, генетические и функциональные взаимозависимости между ними.

В результате начинают складываться в наиболее совершенной форме те виды чувственного познания действительности, которые имеют неоценимое значение не только для настоящего, но и для будущего, которые сыграют важную роль в деятельности взрослого человека.

Подобно этому при отсутствии целенаправленного нравственного воспитания, когда окружающие заботятся лишь об удовлетворении всех потребностей маленького ребенка, не приучая его с первых лет жизни к выполнению простейших обязанностей перед окружающими, к соблюдению простейших нравственных норм, неизбежно возникает наивный детский эгоизм, неоднократно описанный в литературе по детской психологии и грозящий превратиться впоследствии в значительно менее наивный и гораздо более опасный эгоизм взрослого. Но эгоизм ребенка не является неизбежной особенностью возраста, а представляет собой в значительной мере результат недостатков воспитания, следствие бедности и ограниченности социально-нравственного опыта ребенка.

Обогащение этого опыта путем организации коллективной жизни и деятельности маленького ребенка, побуждающей его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться не только со своими, узколичными интересами, но и с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что, как уже отмечалось ранее, эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфически детскую наивность и непосредственность, 'приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие другим людям, в переживания чужих радостей и печалей как своих собственных, что составляет необходимую аффективную подоплеку позднее формирующихся более сложных нравственных отношений.

Таковы некоторые факты и теоретические соображения, побуждающие выступать против искусственной акселерации психического развития ребенка и разрабатывать психолого-педагогическую концепцию амплификации, обогащения этого развития.

Согласно этой концепции, оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверхраннего обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
2. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. — М.: Институт практической психологии, 1998. — 488 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995. — 360 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 672 с.
5. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. — Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. — 304 с.