

# Гребенникова О.В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников



English version: [Grebennikova O.V. Psychological and pedagogical conditions of development of arbitrary behavior of preschool children](#)

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)  
[Ссылка для цитирования](#)

В статье рассматривается проблема произвольности и тесно связанная с ней проблема формирования воли как центральной линии развития личности ребенка дошкольного возраста. Анализируются два классических психологических подхода к этой проблематике: в контексте проблемы сознания и мотивационной сферы человека. Формирование произвольности изучено автором в процессе социального взаимодействия в малой группе. Полученные материалы подтвердили предположение о том, что общая динамика развития произвольного поведения дошкольников представляет собой последовательный переход от позиции внешнего контролёра в игровой деятельности к самостоятельным контрольным действиям вне игровой деятельности, от игровых форм контроля к неигровым. Эти изменения находятся в непосредственной зависимости от возраста партнеров и от их межличностных отношений.

**Ключевые слова:** воля, произвольность, произвольное поведение, межличностные отношения, дошкольник

Магистральную линию развития личности ребенка составляет становление способности владеть своим поведением и психическими процессами, то есть развитие произвольности. Несмотря на общепризнанную в отечественной психологии значимость данной проблемы, интерес к ней в научной психологии за последние десятилетия заметно снизился.

Анализ литературы показывает, что существуют два различных и относительно независимых подхода к определению сущности понятия произвольности и тесно связанного с ним понятия воли. Одним из этих подходов произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания [Выготский, 1983; Лурия, 1957; Эльконин, 1965 и др.], другим – в связи с мотивационной сферой человека [Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 1989, 2004; Божович, 1976, 2001; Иванников, 1985, 1998, и др.].

Признание осознанности как сущностной характеристики произвольности предполагает особый подход к изучению её развития в онтогенезе – в центре должно находиться исследование развития сознания и самосознания ребёнка. Большой вклад в разработку такого подхода внёс Л.С.Выготский, определявший произвольные процессы как опосредованные. Овладение собственным поведением, которое положено в основу развития личности, достигается за счет освоения ребенком орудий-средств (знаков). Первоначально они имеют чисто внешний, социальный характер: взрослые воздействуют на ребенка с помощью знаков. Основная функция знаковых средств состоит в объективации собственного поведения. Согласно Л.С.Выготскому, волевое и произвольное поведение опосредовано знаком и субъективно представлено в сознании, то есть осознанно.

Наиболее универсальной системой знаковых средств выступает речь, поэтому центральной линией развития произвольности у Л.С.Выготского является развитие речевого опосредования. «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения» [Выготский, 1983, т. 6, с. 24]. Этот подход к развитию произвольных действий ребёнка был

реализован в исследованиях, выполненных под руководством А.Р.Лурия. Таким образом, именно слово делает действие человека свободным, осознанным и произвольным. Однако речь не является единственным средством осознания своего поведения и овладения им. В качестве такого средства могут выступать образцы, способы действия, правила. Д.Б.Эльконин, развивая положения Л.С.Выготского, связывал становление произвольного поведения со способностью действовать по образцу, заданному в наглядной или идеальной форме, когда действие становится опосредованным нормами и правилами поведения, и когда впервые для ребенка возникает вопрос о том, «как надо себя вести». Сравнение с образцом и есть осознание своего поведения, личное сознание, формирование которого неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

А.В.Запорожец (1986, 2000) выдвинул гипотезу о том, что произвольные движения человека превращаются в произвольные благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, то есть осознаваемыми. Рассматривая волю, Н.О.Лосский (1903) определяет ее как активность сознания, проявляющуюся в том, что каждое его состояние непосредственно чувствуется как «мое», подчиняется моим стремлениям и выражается в чувствовании активности. К.М.Гуревич (1940) указывает на совпадение воли и сознательности и определяет сознательное действие как свободное и целенаправленное. А целенаправленность и свобода являются характерными признаками волевого и произвольного действия. В свою очередь В.И.Селиванов (1974) определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков. В.К.Калин (1986) рассматривает волю как систему механизмов сознания, обеспечивающую самоуправление функциональной структуры психики и уровень ресурсных затрат в деятельности и поведении, в отдельных действиях и поступках.

Давая характеристику сознательному, волевому (произвольному) действию, Е.О.Смирнова отмечает, что ему противостоит действие вынужденное, навязанное, независимое от самого субъекта. К таким действиям можно отнести многочисленные органические реакции, условные и безусловные рефлексы, подсознательные влечения, то есть все действия, источник которых лежит вне сознания субъекта и не зависит от него. Во всех этих случаях эти действия являются вынужденными, независимыми от самого субъекта и не требующими участия сознания. Итак, понимание произвольности и воли как сознательной саморегуляции поведения выдвигает на первый план проблему опосредованности поведения и средств овладения собой.

Другой, достаточно распространенный, подход к определению сущности воли и произвольности – рассмотрение их в контексте мотивационно-потребностной сферы человека.

В зарубежной психологии к мотивационному направлению в определении воли можно отнести эмоциональную теорию воли В.Вундта (1912), считавшего, что простейшим волевым актом является желание или влечение. По его мнению, именно эмоции составляют сущность мотивации. Признавая самостоятельность и независимость воли, В.Вундт выступал, тем не менее, против понимания воли как процесса, отличного от мотивации, когда воля рассматривается как особый процесс, протекающий наряду с мотивацией и не зависящий от нее. Исследуя волю, К.Левин видел специфику волевого поведения в возможности встать над силами поля, преодолеть ситуативные побуждения. Необходимо отметить, что со времен К.Левина начался экспериментальный подход к изучению аффективно-потребностной сферы человека, его воли, намерений, стремлений. К аффективно-мотивационным процессам относит волю и Ж.Пиаже (1961), признавая в то же время единство аффективных и когнитивных процессов. Согласно Пиаже, функция воли заключается в усилении слабой, но социально значимой мотивации, что достигается через оценку событий и предвидение будущего, то есть последствий своих поступков.

В советской психологии проблема воли также рассматривалась. Так, С.Л.Рубинштейн указывал, что источник воли – в активной стороне потребности, выражаемой в виде влечения, желания или хотения. А.Н.Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с развитием и дифференциацией мотивационной сферы. С появлением иерархии мотивов, то есть их соподчинения он связывал становление общей произвольности. Согласно представлениям А.Н.Леонтьева, произвольные действия побуждаются и направляются не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, которые подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, но системой взаимно соподчиненных мотивов. Иными словами, придавалось большое значение соподчинению

мотивов, так как, формируясь в старшем дошкольном возрасте, это соподчинение является психологическим механизмом поведения и одновременно тем узелком, который связывает смысловые линии деятельности человека, характеризующие его как личность [Рубинштейн, 1989, 2004; Леонтьев, 1983].

Последователь А.Н.Леонтьева К.М.Гуревич (1940) называл волевым такое действие, в котором преодолевается аффективно-отрицательное отношение ради эффективно-положительной цели. В волевом действии валентности цели и мотива противоположны по знаку. В русле этого подхода экспериментальная работа Н.И.Непомнящей (1965) показала, что в основе установлений мотива к цели лежат действия по выделению в мотиве признаков цели требуемого действия (или «подключения цели к мотиву»). Автор указывает на то, что произвольные действия могут возникать и должны формироваться не как отдельные изолированные действия, а внутри более сложной деятельности, включающей отношения продукта действия к мотиву, благодаря которому и становится возможным выделение его как цели. Н.И.Непомнящая отмечала, что отношения цели к мотиву впервые появляются в середине дошкольного возраста и, следовательно, лишь в этом возрасте возможны первые формы произвольного действия.

Также с развитием мотивационной сферы связывала развитие воли и Л.И.Божович. Сущность волевого поведения она видит в том, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально ценных целей. Основную задачу в исследовании волевого и произвольного поведения Л.И.Божович (1976) усматривает в том, чтобы понять, как возникает побудительная сила сознания, которая позволяет человеку руководствоваться поставленными перед ним целями, принятыми намерениями и действовать в соответствии с ними. Поэтому она отмечает, что «борьба мотивов должна закончиться такой перестройкой, при которой мотивы долга, необходимости становятся не только осознанно значимыми, но наиболее привлекательными эмоционально. Вслед за борьбой мотивов и в результате этой борьбы принимается решение и часто появляется соответствующее намерение, известный план выполнения решения. Затем наступает последняя стадия волевого действия, исполнение решения. Однако и на этой стадии могут возникнуть колебания, так как само исполнение решения часто требует преодоления многих непредвидимых трудностей: потери интереса и пр. В этих случаях человек опять старается предпринять что-то, что может усилить, активизировать действие значимого для него мотива. При этом он может использовать не только "внутренний план действия", но и какие-то внешние стимулы, способные усилить нужный ему, но постепенно ослабевающий мотив» [Божович, 2001, с. 305].

В исследованиях Л.С.Славиной и Т.В.Ендовицкой (1976) было установлено, что переход от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, в которой находится ребенок, к поведению произвольному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, «вклиниваясь» между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию исследований этой ситуации и организации поведения в соответствии с ее пониманием.

Представление о воле как о произвольной (т.е. регулируемой во внутреннем плане) мотивации было развито и конкретизировано В.А.Иванниковым (1985). Волевым действием он называет действие, сознательно принятое к осуществлению по собственному решению человеком с намеренно созданным дополнительным побуждением (торможением) к нему. Следовательно, необходимость волевой регуляции возникает при недостатке побуждения к действию. В.А.Иванников выделяет волевою регуляцию как личностный уровень произвольной регуляции побуждения к действию, принятому человеком к исполнению, но лишённому побуждения к нему. Поэтому воля, с его точки зрения, есть произвольное управление своими побуждениями и смыслами [Иванников, 1998].

Рассматривая различные подходы к проблеме воли и произвольности, возникает вопрос о соотношении данных понятий. Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Н.И.Непомнящая и др. употребляют эти термины как синонимы, однако большинство авторов пытаются развести эти понятия.

Наиболее распространена точка зрения о том, что воля – это высшая форма произвольного поведения, а собственно волевое действие – это действие в условиях преодоления препятствий при наличии трудностей.

В.А.Аснин (1956) собственно волевыми действиями считает действия, направленные на достижение сознательно поставленных целей и связанные с преодолением трудностей.

Так, по мнению В.К.Котырло (1977), для произвольной регуляции характерна сознательная целенаправленность поведения, а для волевой – преодоление трудностей, препятствий на пути к цели. Такое рассмотрение предполагает, что развитие произвольного поведения приводит к появлению у детей на определённом этапе способности совершения усилий для преодоления трудностей и препятствий. Наличие препятствий можно усмотреть в любом целенаправленном действии. Выполнение произвольных действий сплошь и рядом связано с преодолением трудностей.

Т.Д.Марцинковская определяет волю как способность действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Произвольность действий характеризуется сознанием цели и стремлением к её достижению, а также предварительным представлением о характере самого движения [Григорович, Марцинковская, 2004].

Е.Н.Баканов (1977), С.Л.Рубинштейн (1989) и др. считают волю более общим понятием, а произвольные действия и движения – наиболее простой формой волевого поведения.

В работе Б.В.Зейгарник, А.Б.Холмогоровой, Е.С.Мазур (1989) самостоятельной реальностью существования воли и произвольности является способность человека намеренно регулировать различные психические процессы и состояния, то есть способность к саморегуляции. Они рассматривают развитие саморегуляции как осознанное управление своим поведением, когда человек находится в конструктивной позиции по отношению к самому себе и к своей деятельности, и которое происходит на основе формирования системы механизмов. В процессе саморегуляции раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств и обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность актуализации. Авторы, придерживаясь позиции теории деятельности, выделяют два уровня саморегуляции: 1) операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств, направленных на его оптимизацию; 2) мотивационный, связанный с организацией общей направленности деятельности с помощью сознательного управления своей мотивационно-потребностной сферой. Механизмом саморегуляции является рефлексивное отчуждение негативного смысла и включение действия в более широкий смысловой контекст. Саморегуляция, которую отличает осознанность и произвольность, является важным условием личностного развития и самосовершенствования.

Подобная двойственность, в подходах к проблеме воли и произвольности и наличие различных точек зрения на соотношение данных понятий создаёт определённые трудности как в выделении предмета исследования произвольного поведения, так и в разработке практических программ по его формированию. В этой связи, исходя из наличия двух терминов – «воля» и «произвольность», Е.О.Смирновой было выдвинуто предположение о различном содержании этих понятий. Согласно её гипотезе, развитие воли следует рассматривать как становление мотивов деятельности ребёнка, а произвольности – как становление осознанности своего поведения возможное благодаря развитию средств овладения собой. При этом произвольное поведение развивается в неразрывном единстве с волей ребёнка: каждый этап развития произвольности предполагает становление новых мотивов, побуждающих к овладению своим поведением [Смирнова, 1998].

При рассмотрении генезиса произвольности Л.С.Выготский подчеркивал, что истоки произвольности и истоки воли ребёнка лежат не внутри организма ребёнка и не в его индивидуальной деятельности, а в его отношениях с другими людьми. Исходя из закона высших психических функций, произвольность, как и «всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая» [Выготский, 1983, т. 3. с. 145].

Наиболее важным и ответственным периодом формирования произвольности является дошкольный возраст. Исследования, проведённые под руководством А.Р.Лурия (1957), показали, что дети до 5 лет, как правило, подчиняют свои действия ситуативным обстоятельствам, а не слову. Для руководства

ребенка в своих действиях словесной инструкцией необходимо создать специальные условия. А ее восприятие необходимо сопровождать организацией ориентировки в материале, с которым предстоит действовать ребёнку.

В работе Т.В.Ендовицкой (1955) показано, что дошкольники ещё не умеют устанавливать нужную связь между словесными указаниями и будущими ответными действиями. Оказалось, что если каждое звено словесной инструкции ребёнок будет сопровождать ориентировочными действиями (указательный жест и пр.), то есть соотносить инструкцию с объектом действия, то последующее выполнение инструкции становится возможным даже для детей 3–4 лет. В результате такой организации ориентировочной деятельности у ребёнка складывается представление о том, что и как ему нужно будет делать, то есть формируется образ действия, который затем начинает определять практическое выполнение действия. Так формируется важнейшее условие произвольной регуляции – планирование.

Исследования Е.А.Бугрименко (1981), Е.В.Субботского (1976), Д.Б.Эльконина (1978) и др. показали, что к четырём годам достаточного развития достигает способность ребёнка к произвольному действию – к подчинению инструкции взрослого, требующей преодоления непосредственного импульса к действию.

По мнению Л.А.Кожариной (1992), важнейшим условием развития произвольности в дошкольном возрасте является организация самостоятельной осмысленной деятельности ребёнка, предполагающая последовательно: 1) актуализацию позиции взрослого «над ребёнком»; 2) постановку ребёнка в активную позицию; 3) постановку ребёнка в позицию «над взрослым» в совместной деятельности; 4) постановку ребёнка в позицию «над ситуацией».

Е.О.Смирнова отмечает, что «в дошкольном возрасте произвольность формируется, прежде всего, в ведущей для дошкольников игровой деятельности. В ролевой игре дети намного опережают свои возможности в области регуляции собственного поведения. Максимальное влияние игровая роль оказывает на детей 4–5 лет. В старшем дошкольном возрасте наиболее эффективным средством формирования произвольного поведения являются игры с правилом, в которых действия ребёнка опосредуются представлением о том, «как надо действовать».

Необходимо отметить, что большинство западных психологов употребляют термины саморегуляция и самоконтроль как синоним слова «произвольность», предполагая следование образцам социального, одобряемого поведения (Block, Block, 1979; Fenichel, 1945; Greenacre, 1950; Masters, Binger, 1978; Mischel, Patterson, 1979; и др.). Так, Массобу (1980) выделяет следующие новообразования дошкольного возраста, свидетельствующие о развитии самоконтроля: появление способности к торможению двигательной активности; способность откладывать удовольствие (подкрепление); становление способности сдерживать сильные эмоции; возможность вести себя в соответствии с требованиями ситуации.

В зарубежной психологии развитие самоконтроля и саморегуляции в дошкольном возрасте рассматривается в основном в контексте когнитивного развития. Импульсивность (нерефлексивность) детей 4–5 лет, согласно Flavell (1978, 1981), связана с неразвитой системой метапознания, то есть знания особенностей собственной познавательной сферы и способов её контроля. Когнитивные стратегии самоконтроля: внушение (Mishel, Patterson, 1978); самоинструкция (Patterson, 1982); самопроверка (Sagotsky, Patterson, Lepper, 1972) – помогают детям управлять своим поведением.

В последние годы проблема развития произвольного поведения в отечественной детской психологии приобретает особую значимость в связи с усиленным вниманием к подготовке ребёнка к школе. Известно, что произвольное поведение рассматривается как важнейшая составляющая школьной зрелости.

Основой психологической готовности к школьному обучению А.Н.Леонтьев (1948) считал «управляемое» поведение, то есть не просто закреплённое в навыке, а сознательно контролируемое поведение. Этот контроль, по А.Н.Леонтьеву, не требует специально направленного внимания. Согласно А.Н.Леонтьеву, «управляемое» поведение предполагает два момента: 1) чтобы действие ребёнка направлялось мотивами; 2) чтобы в поведении устанавливалась иерархия мотивов, их

соподчинение, чтобы важные, общественно ценные мотивы стали сильнее и подавляли бы, подчиняли случайные побуждения и желания.

Н.И.Гуткина (1996) предлагает рассматривать произвольность не как самостоятельную составляющую психологической готовности, а как функцию мотивации. Она полагает, что понимание произвольности как функции мотивации позволяет судить о её развитии по состоянию аффективно-потребностной сферы ребёнка. Что в свою очередь заставляет искать причины неуспеваемости первоклассников не в слабом развитии их произвольной сферы, а в недоразвитии аффективно-потребностной сферы. А это существенно меняет направление развивающей работы с нуждающимися в ней детьми; в основном для уточнения направлений этой работы и диагностируется психологическая готовность к школе.

В качестве ее показателя Н.Г.Салмина выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности и подчёркивает, что основные изменения, происходящие в конце дошкольного периода – это переход от непосредственного поведения к произвольной его регуляции, обусловленной системой требований, сознательно формулируемыми задачами, социальными нормами, к которым формируется положительное отношение. Это означает возникновение новой мотивационно-аффективной детерминанты в деятельности ребёнка. При её несформированности, несмотря на желание детей учиться, возникают трудности в обучении, проявляющиеся в импульсивности, хаотичности действий, беспорядочности, несистематичности, неумении соблюдать правила.

К.Н.Поливанова (2000) отмечает, что в критическом возрасте 6–7 лет только дети «учебного типа» ориентированы на содержание задания взрослого и действуют произвольно независимо от ситуации действия.

Е.О.Смирнова (2003) указывает на то, что развитие произвольного поведения, обычно рассматриваемое как волевая готовность к школе, является совершенно необходимым условием школьной готовности. Школьная жизнь требует от ребёнка чёткого выполнения определённых правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является центральным звеном готовности к школьному обучению.

В настоящее время важная роль взрослого в становлении разных форм произвольного поведения подчёркивается практически всеми исследователями – как отечественными, так и зарубежными.

Многие современные американские исследователи опираются в своих работах на концепцию Л.С.Выготского, и в частности на его понятие «зона ближайшего развития». Достаточно широко используется в западной психологии и положение Л.С.Выготского (1982) о перерастании интерпсихических функций в интрапсихические, на примере интериоризации речи ребёнка. Так, наиболее высокие уровни саморегуляции Корр связывает с переходом от внешней речи к внутренней [Корр, 1982]. У некоторых американских исследователей [Rexford, 1978; Greenacre, 1950; Block, Block, 1980] идея Л.С.Выготского об интериоризации связывается с психоаналитическими представлениями об усвоении социальных стандартов поведения. Становление саморегуляции рассматривается ими в связи с формированием внутренней речи, которая как механизм действия супер-эго подчиняет себе собственные влечения ребёнка. Саморегуляция по своему происхождению связана с социальным взаимодействием и внешним контролем, который затем переходит вовнутрь и тормозит желания ребёнка, то есть подчиняет себе его эго.

Несмотря на признание несомненной значимости общения ребёнка со взрослым для развития саморегуляции, большинство западных психологов рассматривают его как фактор, лишь способствующий (фасилитирующий) становлению саморегуляции, но не как внутреннее образующее начало. В качестве главного источника развития саморегуляции выступает познавательное развитие ребёнка и созревание определённых когнитивных структур, которое является результатом созревания нервной системы и индивидуального практического опыта ребёнка. Тёплые отношения со взрослым, его привязанность и отзывчивость лишь облегчает понимание ребёнком социальных требований, подкрепляют соответствующее поведение и помогают ребёнку подчиниться в общем-то чуждым ему социальным нормам [Смирнова, 1998].

В отечественной психологии Л.С.Выготский доказал, что истоки произвольности ребёнка лежат не

внутри его организма и не в его индивидуальной деятельности, а в отношениях ребёнка со взрослым. Это положение стало традиционным для отечественной психологии. Согласно данному положению, разные формы культурно-исторического опыта не могут быть переданы ребёнку непосредственно. Для их усвоения он должен быть вовлечён в специально направленную практическую деятельность. В этой деятельности рождаются и смысл, и средства (способы, образцы) деятельности. В раннем и дошкольном возрасте такое вовлечение происходит в совместной жизнедеятельности ребёнка со взрослым.

В большинстве экспериментальных исследований и теоретических построений взрослый выступает лишь как носитель средств человеческой деятельности (знаков, способов, норм, правил). При этом полагается, что мотивы деятельности ребёнка возникают в его индивидуальном опыте, как результат его собственной предметной деятельности. Характерно, что в концепции деятельности А.Н.Леонтьева, где во главу ставится динамика мотивационной сферы, общение ребёнка со взрослым вынесено за рамки исследования и выступает лишь в снятой форме (социальное происхождение предметов, способов действия и др.). В исследованиях, реализующих культурно-исторический подход, где на первый план выступает усвоение средств и способов человеческой деятельности, общение со взрослым находится в центре, а динамика собственной мотивации ребёнка либо совсем не исследуется, либо рассматривается как уже существующая.

Но, как показали исследования, проведённые под руководством М.И.Лисиной (1986), взрослый выступает для ребёнка не только как носитель средств и способов деятельности, но и как реальное, живое олицетворение тех мотивационных и смысловых уровней, которыми он ещё не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания.

Для передачи смысловых уровней необходима эмоциональная вовлечённость взрослого в общую с ребёнком деятельность, благодаря которой может произойти передача смысла и мотива, то есть своего рода эмоциональное заражение взаимодействия. Этот процесс взаимодействия, в котором взрослый является посредником между ребёнком и каким-либо культурным содержанием, можно назвать процессом приобщения. Взрослый как бы приобщает ребёнка к новому предмету его деятельности и сознания, причём в процессе такого приобщения он передаёт ребёнку не только средства овладения своим поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает её аффективно значимой.

Е.О.Смирнова (2003) указывает, что процесс приобщения происходит не одномоментно, а проходит ряд этапов. Первоначально новый предмет деятельности существует для ребёнка в скрытой, латентной форме, как атрибут присутствия взрослого. Однако благодаря тому, что взрослый не просто демонстрирует нужный способ действия, а передаёт ему аффективный заряд, то есть ярко выражает свой интерес и эмоциональное отношение, в определённый момент происходит «открытие» нового предмета. Ребёнок начинает видеть новый предмет и новый способ действия. Эмоциональная притягательность предмета, мотивирующая направленную на него активность, его образ и способ действия с ним открываются перед ребёнком в неразрывном единстве. Он открывает в предмете собственный способ действия (например, понимает, что может выполнять роль другого, и знает, как именно это нужно делать). Взрослый при этом как бы уходит в тень, уступая место в сознании ребёнка новой для него реальности.

Но первоначально этот «открытый» предмет может побуждать активность ребёнка только в присутствии взрослого. Для того чтобы возникла собственная деятельность ребёнка, необходим этап поддержки, когда взрослый своим присутствием, оценками, образцами и поддерживает, и стимулирует его активность. И лишь тогда, когда данный предмет становится мотивом собственных действий ребёнка, независимо от присутствия взрослого можно говорить о сформированности новой деятельности и о новой форме произвольного поведения.

Согласно Л.С.Выготскому, центральная роль в становлении произвольности и осознанности ребёнка принадлежит именно речевому общению со взрослым. Вместе с тем практика экспериментальной и педагогической работы с детьми показывает, что многие из них, достаточно хорошо владеющие коммуникативной речью (то есть много и свободно говорящие), далеко не всегда осознают, контролируют и тем более планируют свои действия. По-видимому, овладение речью является необходимым, но не достаточным условием формирования произвольного поведения. Какое именно

речевое общение со взрослым способствует произвольности поведения? Многие учёные считают, что таким общением является внеситуативно-личностное. Содержание такого общения выходит за пределы конкретной ситуации взаимодействия и касается человеческих качеств, отношений и поступков.

Так, М.И.Лисина (1972, 1974, 2001) полагала, что внеситуативно-личностное общение является решающим условием преодоления ситуативности в поведении дошкольников и становления саморегуляции. Эта гипотеза отчасти легла в основу работы Г.И.Капчели (1987), посвящённой влиянию внеситуативно-личностного общения на готовность к школьному обучению. В ней было доказано, что внеситуативно-личностное общение дошкольников со взрослым благоприятно отражается на способности детей к саморегуляции.

В работе Е.О.Смирновой (1980) также было показано, что специальные занятия, направленные на формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым, влияют на произвольность поведения детей в ситуации обучения (на их внимательность, сосредоточенность, принятие и удержание задачи). Однако ни в той, ни в другой работе связь произвольного поведения дошкольников с внеситуативно-личностным общением не была предметом специального исследования. В связи с этим Е.О.Смирнова предположила, что общение со взрослым, направленное на осознание своих настоящих, прошлых и будущих действий (а такое общение можно считать внеситуативно-личностным), является важным условием формирования произвольного поведения дошкольников.

Сравнительное исследование произвольности и осознанности у дошкольников с разным опытом общения со взрослым Е.О.Смирновой показало, что осознание своего свободного, ненормированного поведения и овладение им можно рассматривать как следующий и высший в дошкольном возрасте этап развития произвольности. Средством осознания своего поведения на этом этапе является временной план своей деятельности. Связь настоящих действий с прошлыми и с будущими. Предметом сознания и деятельности ребёнка становится его собственное поведение, которое он сам может контролировать и преобразовывать. Об этом, в частности, свидетельствует наличие и возрастание самостоятельных действий, направленных на овладение своим поведением.

Результаты формирующего эксперимента, проведённого под руководством Е.О.Смирновой (1998), дают основание утверждать, что способность к осознанию своих действий, желаний и состояний формируется во внеситуативно-личностном общении со взрослым, включённым в детскую деятельность. В процессе деятельности, как отмечает Е.О.Смирнова, «само присутствие взрослого имеет для дошкольников организующее и побуждающее значение. Практически все исследователи, изучавшие особенности произвольного поведения детей отмечали, что присутствие взрослого меняет для ребёнка смысл его действий и побуждает к выполнению поставленной задачи. Ориентация на мнение взрослого, его оценку является для ребёнка сильнейшим мотивом поведения» [Смирнова, 1998, с. 59]. Подтверждая значимость общения со взрослым в формировании произвольного поведения дошкольника, О.Г.Филимонова (1999) подчёркивает, что взрослый выступает как образец поведения, транслирует ребёнку эмоциональное отношение к действию, а также с помощью определённых форм общения (психологической поддержки) подкрепляет реальные достижения ребёнка и направляет его активность. Функция взрослого – передача, трансляция произвольности ребёнку. Каждый шаг на пути к достижению необходимого результата изначально осуществляется в разделённой со взрослым деятельности, затем передаётся ребёнку.

Традиционно развитие произвольности рассматривается не только в общении ребёнка со взрослым, но и в контексте игровой деятельности дошкольника. Л.С. Выготский (1966) рассматривал игру как «школу произвольного поведения», но конкретная разработка этой проблемы осуществлялась его учениками и последователями, которые убедительно показали, что произвольное поведение в дошкольном возрасте формируется, прежде всего, в ведущей для этого периода игровой деятельности.

А.В.Запорожец (1986, 2000) первым обратил внимание на то, что характер движений, выполняемых ребёнком в игре в условиях прямого выполнения задания различен. Он приводит интересные результаты исследований Т.О.Гиневской (1948), специально изучавшей значение игры для организации движений ребёнка. Оказалось, что как эффективность движения, так и его организация



существенно зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществлении игровой роли. Так, в ролевой игре в спортсменов не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но изменялся характер движения: в нём значительно рельефнее выделялось фаза подготовки, своеобразного старта.

З.В.Мануйленко изучала вопрос о формировании у детей-дошкольников умения управлять своим поведением и обнаружила, что это умение в игре возникает раньше, чем в условиях прямого задания. Особенно ярко этот факт выступает в поведении детей младшего и среднего дошкольного возраста. У старших дошкольников показатели управления своим поведением в игре и в других ситуациях выравниваются. В некоторых же ситуациях, например в соревновании, эти дети дают даже более высокие показатели, чем в игре [Мануйленко, 1948].

В исследовании Л.И.Божович (1968) было выявлено, что дошкольники способны длительно и старательно заниматься скучным для них делом, когда они изображают в игре учеников, выполняющих свои обязанности.

Д.Б.Эльконин (1999) неоднократно указывал на решающую роль игровой деятельности в развитии произвольного поведения. Ребёнок в игре выполняет одновременно две функции: с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой – контролирует своё поведение. Д.Б.Эльконин характеризует произвольное поведение не только наличием образца, но и наличием контроля за его выполнением. Ролевое поведение в игре является сложно организованным, так как при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, то есть «рефлексия». Конечно, это ещё не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней уже содержатся все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля ещё очень слаба и часто требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой зарождающейся функции, появляющейся именно в игре [Эльконин, 2001].

Каков психологический механизм влияния роли на произвольное поведение ребёнка? Д.Б.Эльконин выделяет два таких механизма. Первый из них состоит в особой мотивации игровой деятельности. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным для дошкольника, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит своё воплощение. Введение сюжета меняет смысл действий для ребёнка, и правило поведения, неразрывно слитое с привлекательной ролью и сюжетом, становится предметом (мотивом) его деятельности. Второй механизм влияния роли на произвольное поведение дошкольников состоит в возможности объективации своих действий, способствующей их большей осознанности и управляемости.

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

Исследуя психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников, О.В.Гударёва (2005) доказала, что у подавляющего большинства детей игра не достигает своей развитой формы. Влияние игры на развитие произвольного поведения определяется уровнем развития сюжетно-ролевой игры. Низкий уровень ее развития ведёт к недоразвитию внутренней мотивации ребёнка; его поведение остаётся зависимым от ситуативных факторов, что негативно отражается на становлении одного из главных новообразований дошкольного возраста – произвольности.

Е.О.Смирнова указывает на то, что в ролевой игре отсутствует сознательный контроль. В ней действия ребёнка мотивируются и опосредуются образом действия другого человека (ролью), но не осознанием своего поведения. В игре ребёнок действует за другого, опосредуя свои действия «чужими» словами и правилами. Наиболее успешно осознание своего поведения осуществляется в играх с правилом.

В играх с правилом в отличие от ролевой игры правило открыто, то есть адресовано самому ребёнку. И поэтому оно может стать средством осознания своего поведения и овладения им. Правило в

сознании ребёнка должно не только выделиться и усвоиться, оно должно приобрести аффективную значимость. Ребёнок должен захотеть действовать «правильно», то есть в соответствии с принятым и понятным правилом. Но игра с правилами становится средством развития произвольности дошкольника лишь в том случае, если взрослый является одновременно и ее участником, и организатором. Е.О.Смирнова (1998) отмечает, что в роли участника взрослый мотивирует игровые действия детей, задаёт субъективную значимость правила. В роли организатора он вводит правило в жизнь ребёнка, помогает осознать соответствие его поведения правилу, помогает соблюдать принятые правила действия. И та и другая роль в отдельности не может обеспечить развивающего эффекта: если взрослый превращается в играющего ребёнка, он не может донести правила игры, помочь их выполнению. Если же взрослый остаётся «учителем и контролёром», игра теряет свою привлекательность, превращается в формальное бессмысленное упражнение, действия ребёнка при этом не могут быть мотивированными и активными. И только в своей совокупности эти роли могут открыть для детей правило действия и сделать его предметом деятельности самих детей. Открытое правило начинает опосредовать поведение детей только после того, как одни и те же действия проиграны несколько раз. Правило как бы обращает ребёнка на собственные действия, даёт им вербальное оформление и таким образом поднимает на уровень сознания то, что уже существует в его поведении. В дошкольном возрасте многократное проигрывание одних и тех же игровых действий с постепенным введением их речевого оформления и осмысления является важнейшим условием формирования произвольного поведения в игре. Иными словами, игра с правилами как средство организации своего поведения задаётся взрослым.

Н.Я.Михайленко и Н.А.Короткова (1994) пришли к выводу, что систематическая работа по формированию игры с правилами не только способствует общему развитию детей, но и существенно облегчает их подготовку к обучению в школе, где особенно важным становится умение подчиняться обязательным нормам и правилам.

Таким образом, игровая деятельность является важным условием формирования произвольного поведения ребёнка дошкольного возраста. Однако в дошкольном возрасте интенсивно развивается сфера общения ребёнка со сверстниками. Намного уступая сфере общения со взрослыми, она имеет большое значение в развитии ребёнка и в становлении новообразований дошкольного возраста.

Общение дошкольника со сверстниками способствует формированию многих качеств психики и личности ребёнка: познавательной и социальной децентрации (Ж.Пиаже, 1961, 1969), речи (А.Г.Ружская, 1989), моральной саморегуляции (С.Г.Якобсон, 1977, 1984), самосознания и самооценки (А.В.Запорожец, 1974; А.К.Маркова, 1968; М.И.Лисина, 1986, 2001).

Ж.Пиаже считает, что для преодоления эгоцентризма необходимы два условия: первое – осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; второе – координировать свою собственную точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную. Развитие знаний о себе возникает у ребенка, по мнению Ж.Пиаже, из социального взаимодействия. Смена умственных позиций осуществляется под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Ж.Пиаже рассматривает таким, как оно выступает для ребенка, то есть как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношение принуждения и отношения кооперации. Отношения принуждения навязывают ребенку систему правил обязательного характера. Этот тип отношений характеризует, по Ж.Пиаже, общество, особенно в сфере отношений ребенка и окружающих его взрослых. Отношения принуждения не способствуют смене умственной позиции. Ж.Пиаже указывает на то, что социальные отношения между взрослыми и ребенком, особенно если они опираются на принуждение, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности.

По мнению Ж.Пиаже (1961, 1969), для осознания своего «Я» необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений. Это взаимодействие сначала невозможно между ребенком и взрослым, потому что неравенство слишком велико. Ребенок старается подражать взрослому и в то же время защищать себя от него, а не обмениваться мнениями. Только индивиды, считающие друг друга равными, то есть для ребенка это сверстники, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей. При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других

точек зрения.

В результате децентрации ребенок переходит к нравственному, просоциальному поведению, в объяснении которого существует два подхода. В первом, представителями которого являются, в частности, С.Г.Якобсон (1977, 1984) и W. Damon (1983), просоциальное поведение рассматривается как стремление соответствовать моральной норме, задаваемой не в форме конкретных правил поведения, а в форме привлекательного персонажа, который становится моральным эталоном. При таком понимании просоциальное поведение отражает отношение ребенка к себе, но не к другому, поскольку оно направлено не на сверстника, а на то, чтобы показать себе и другим, «какой я хороший». Сверстники здесь выступают как средство самоутверждения. Результаты исследования В.М.Холмогоровой показали, что уже в 3–4 года все дети демонстрируют правильные моральные суждения и оценки – они знают, что делиться хорошо, а забирать все себе плохо. Однако в реальной жизненной ситуации способны поделиться со сверстником лишь немногие. При подходе к просоциальному поведению, основанном на эмпатии, как показывают исследования Г.П.Лаврентьевой (1982), Т.В.Антоновой (1983), Hoffman (1977), Feshbach (1977), Staub (1979) и других исследователей, сверстники выступают не средством осуществления собственных моральных качеств, а непосредственной целью действий ребенка. При таком подходе реализуется гуманное личностное отношение к другому.

В общении со сверстниками у ребенка закладываются не только основы морали и нравственного поведения, но и возникают избирательные привязанности между детьми. По данным Р.А.Смирновой (1981), в основе дружеских отношений детей лежит удовлетворение потребности в доброжелательном внимании сверстников; оно обеспечивает познание детьми себя в своих лучших качествах. На втором по значению месте для формирования дружеских связей стоит удовлетворение потребности детей в игровом сотрудничестве, а стремление к общности мнений и взглядов занимает лишь скромное третье место.

В ряде исследований Т.А.Репиной (1978, 1986, 1988), Я.Л.Коломинского (1984), А.В.Кривчук, Р.К.Терещук (1986) и других авторов убедительно показано, что в дошкольном возрасте происходит явная дифференциация детей по их положению в группе; одни дети уже в четыре-пять лет становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью – либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на который надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. Так, описывая обобщенный портрет популярного ребенка, Р.К.Терещук выделяет такие главные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения.

Согласно концепции генезиса общения М.И.Лисиной (2001), общение ребёнка со взрослым и со сверстником имеет общую природу потребности и общий «продукт», представляющий собой образ себя и другого. В то же время общение со сверстниками имеет свои специфические особенности.

Исследования М.И.Лисиной (1979, 1986, 2001), А.Г.Рузской (1989), Л.Н.Галигузовой (1983, 1979, 1996) и других авторов показали, что в этой сфере общения сверстников создаются условия, своеобразно обеспечивающие самопознание и самооценку ребёнка. Благодаря своей эмоциональной насыщенности, непринуждённому раскованному характеру, общение с равными партнёрами создаёт благоприятные условия для познания детьми своих возможностей путём свободного выявления творческого, оригинального начала. Общение с другими детьми помогает дошкольнику лучше выделить и осознать самого себя, обрести инициативность и самостоятельность. Повторяя одни и те же движения и звуки, дети отражают друг друга, становятся своеобразными зеркалами, в которых можно увидеть самого себя. Ребёнок, «смотрясь в сверстника» лучше выделяет в самом себе конкретные действия и качества.

Экспериментальные исследования, проведённые в рамках концепции генезиса общения М.И.Лисиной показали, что на протяжении дошкольного возраста характер общения детей и роль сверстника в жизни ребёнка существенно меняются. Так, для младших дошкольников характерно эмоционально-практическое взаимодействие, которое отличается повышенной эмоциональностью и склонностью к взаимному подражанию; в этом возрасте сверстник ещё является значимой фигурой в жизнедеятельности ребёнка. В 4–5 лет отношение к сверстнику качественно меняется: существенно

возрастает значимость сверстника как партнёра по общению, возникает потребность в сотрудничестве с другими детьми и в признании сверстников; другой ребёнок становится средством самоутверждения и предметом сравнения с собой. К старшему дошкольному возрасту складывается внеситуативно-деловое общение со сверстниками, появляются устойчивые избирательные привязанности, отношение к сверстникам дифференцируется, появляются устойчивые индивидуальные варианты отношения к сверстникам.

Е.В.Субботский (1976), изучая психологию отношений партнёрства у дошкольников, пришёл к выводу, что изменение внутреннего отношения к партнёру и превращение последнего из объекта для глобального подражания в объект критического отношения и объективной оценки происходит сначала по отношению к сверстникам и лишь затем – по отношению ко взрослым. Этот факт объясняется тем, что в жизни ребёнка сверстники выполняют иные функции, чем взрослые, и в общей со сверстниками деятельности раньше появляются такие её формы, которые требуют объективного отношения к партнёру.

По мнению Г.А.Цукерман (1985) общение и совместная деятельность со сверстниками является одним из основных факторов психического развития ребёнка. Автор отмечает, что в результате сотрудничества у школьников возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность, увеличивается объём и глубина понимания усваиваемого материала, уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности.

В своём исследовании Е.Е.Кравцова (1991, 1996) отмечает, что возникновение кооперативно-соревновательного вида общения старших дошкольников со сверстниками подготавливает их к овладению общими способами действия в ситуации учебной задачи, а новый тип самосознания и отношения к самому себе связан с формированием у детей действий контроля и оценки.

В работе Е.А.Кудрявцевой и Н.К.Ледовских (2000) показана роль группы детского сада – первого детского общества, как не менее важного фактора в процессе полоролевого развития ребёнка, чем семья. Ценностные ориентации сверстников обоего пола в отношении эталонов мужественности и женственности способствуют ускорению и направленности половой социализации и половой дифференциации детей дошкольного возраста.

Проведенные исследования позволяют приблизиться к пониманию роли общения со сверстниками детей первых семи лет жизни. По мнению М.И.Лисиной, в этой сфере общения создаются условия, своеобразно обеспечивающие самопознание и самооценку ребенка. Во-первых, здесь дети могут проверить, как они усвоили опыт и наставления старших, прямо сопоставляя свое поведение с действиями других детей, в споре и обсуждениях с ними того, что и как следует делать. Во-вторых, общение с равными партнерами создает благоприятные обстоятельства для познания детьми своих потенций путем свободного выявления творческого, оригинального начала в отсутствие ограничивающих регламентаций старших.

Сверстники в дошкольном возрасте, обеспечивая полноценное психическое развитие ребенка, создают благоприятную основу для дальнейшего развития его личности.

В западной психологии проблема влияния сверстников на поведение ребёнка рассматривалась в рамках школы социального научения. Главный вопрос, который поднимали учёные в своих работах, состоял в анализе процесса «обусловливания» поведения ребёнка, в котором поведение других детей выступает в качестве нового класса стимулов или источника особого рода подкрепления. Так, W.Nartur и В.Coats (1967) изучали склонность детей подражать своим сверстникам и установили, что она возрастала пропорционально силе вторичного подкрепления, исходившего от сверстников. В качестве такого подкрепления выступали подарки, одобрение или поддержка сверстника. Поведение последнего рассматривалось в качестве «модели» или «моделируемого раздражителя», а подражательное поведение ребёнка анализировалось согласно общепринятой схеме «обусловливания», без выявления отличительных особенностей этого процесса в данном конкретном случае.

В отечественной психологии исследование З.В.Мануйленко (1948) показало, что в присутствии других детей поза неподвижности сохранялась дольше и более строго, чем при их отсутствии. При

выполнении роли часового в присутствии группы дети иногда указывали ребёнку – исполнителю роли – на необходимость определённого поведения. Присутствие детей усиливало контроль за своим поведением и со стороны самого исполнителя.

В исследовательской работе Е.А.Бугрименко (1981) в качестве основного способа выделения и развертывания смысловой стороны контроля использовалась ситуация совместной игровой деятельности, центральным содержанием которой являлись правила контрольных взаимоотношений, фиксированные в специальном знаке-символе. Опыт организации игры и проведения контрольных экспериментов в подготовительной группе показал, что к концу дошкольного возраста ролевая игра с условными правилами контрольных взаимоотношений как способ развертывания и выделения для ребенка социальной стороны контроля уже теряет свое значение. Для большей части детей этого возраста организованное в игре обучение оказалось избыточным.

Важным фактором в становлении произвольного самоконтроля у детей 4–6 лет было использование внешнего знака, за которым в игре закрепилось значение контрольной функции. Введение этого знака в условия продуктивной деятельности и в ситуацию выполнения детьми повседневных бытовых правил поведения способствовало переходу от игровых к неигровым формам контроля. В исследовании была показана принципиальная роль материального знака как механизма переноса позиции контролера, освоенной в игре, во внеигровую деятельность, где этот знак становится средством регуляции самостоятельных контрольных действий ребенка.

Итак, Е.А.Бугрименко указывает на регулирующую роль знака в становлении самоконтроля ребенка-дошкольника, а сверстники являются лишь участниками совместной игровой деятельности, содержанием которой были правила контрольных взаимоотношений.

В исследовании Е.О.Смирновой развития произвольности в игре с правилом было выявлено, что участие сверстников подготавливает появление самоконтроля: первоначально дошкольники контролируют действия других детей, отмечая правильные и неправильные моменты, и лишь после этого начинают контролировать своё собственное поведение в игре [Смирнова, 1998].

Исследование О.В.Гребенниковой, посвященное изучению роли сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников, показало, что присутствие и участие сверстников усиливает мотивацию к деятельности и способствует осознанию своего поведения, что является необходимым условием формирования произвольности. Результаты исследования выявили возрастную динамику: в младшем дошкольном возрасте присутствие сверстников снижает все показатели произвольного поведения; у большинства детей 4–6 лет, наоборот, повышает уровень произвольного поведения, в особенности его показатели, связанные с мотивационно-волевым аспектом (эмоциональное реагирование на результат своих действий и эмоциональная вовлечённость). Сосредоточенность на задаче и точность её выполнения (операционально-технический аспект) остаются более высокими при участии взрослого. Характер влияния сверстника на произвольное поведение дошкольников во многом зависит от сложности предложенного действия и степени его освоенности. Чем более простым и освоенным является действие, тем более участие сверстников повышает его эффективность. По мере нарастания сложности действия влияние сверстников снижается. Особенности влияния сверстника на произвольное поведение во многом определяется отношением к сверстнику. Конкурентное отношение к другим детям препятствует позитивному влиянию сверстников на произвольное поведение старших дошкольников и делает невозможной «сверстниковую» зону ближайшего развития. Правила и образцы способа действия при этом не усваиваются детьми и не опосредуют их поведение. Коррекционная работа, направленная на формирование доброжелательного отношения к сверстнику у детей 5–6 лет, способствует повышению произвольности их поведения и делает возможной «сверстниковую» зону ближайшего развития [Гребенникова, 2006].

*Работа поддержана грантом РГНФ, проект РГНФ 07-06-00333а.*

## Литература

Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

*Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.

*Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. С. 145–146.

*Гребенникова О.В.* Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 135 с.

*Григоревич Л.А., Марцинковская Т.Д.* Педагогика и психология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004. С. 361–362.

*Иванников В.А.* К сущности волевого поведения // Психологический журнал. 1985. Т. 6, N 3. С. 47–55.

*Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 1998. 144 с.

*Копп К.Б.* Антецеденты саморегуляции перспективного развития // Психология развития. 1982. Т. 18, N 2. С. 199–214.

*Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983.

*Лурия А.Р.* К вопросу о формировании произвольных движений ребёнка // Доклады АПН РСФСР, 1957, N 1.

*Мануйленко З.В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 89–129.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1989 Т. 1–2. 754 с.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.

*Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. 256 с.

*Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. 416 с.

*Эльконин Д.Б.* Развитие личности ребёнка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. М., 1956.

*Block J.H., Block J.* The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior // Development of cognition, affect, and social relations: Minnesota Symposia on Child Psychology / ed. W.A.Collins. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980. Vol. 13. P. 39–101.

*Greenacre. P.* General problems of acting out // Psychoanalytic Quarterly. 1950. N 19. P. 455–467.

*Rexford E.N.* A developmental approach to problems of acting out. New York, 1978.

Дата публикации 28 февраля 2009 г.

#### [Сведения об авторе](#)

*Гребенникова Ольга Владимировна.* Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт Российской академии образования,

ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: [Olga\\_univer05@rambler.ru](mailto:Olga_univer05@rambler.ru)

[Ссылка для цитирования](#)

Гребенникова О.В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[К началу страницы >>](#)