Зобенко Светлана Михайловна

Место работы ГБОУ Гимназия № 1512 г. Москва

Педагог-психолог, дефектолог

**«Кризис 3-х лет»**

Содержание

1. Введение
2. Особенности психического развития ребенка в период раннего детства.
3. Особенности мышления ребенка 3 лет.
4. Общая характеристика кризиса 3 лет.
5. Симптомы кризиса трехлетнего возраста.
6. Развитие отношения, определяющих становление личностного новообразования периода кризиса трех лет
7. Заключение.
8. Список литературы.

1.Введение

Раннее детство - это особый период в жизни ребенка. В это время происходит стремительное психическое и физическое развитие, закладывается основа для дальнейшего формирования и становления ребенка как личность. Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: овладение телом, овладение речью, развитие предметной деятельности. Преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, очень значительны. Некоторые психологи считают серединой психического развития человека, возраст трех лет. Кажется, еще вчера ваш малыш был милым и послушным, а вы, уже немного отдохнув от бессонных ночей, начали ощущать всю радость материнства (или отцовства), как вдруг перед вами новое испытание - ребенка как подменили. Он капризничает, упрямится, с ним трудно даже договориться в тех ситуациях, в которых раньше достаточно было просто попросить или даже указать на то, что нужно делать.

Приблизительно к трем годам, начинают приобретать человеческие свойства: память, восприятие, воображение и внимание ребенка. Но главное заключается в том, что в данном возрасте ребенок овладевает тем умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Именно в раннем возрасте ребенок впервые открывает, для себя тот замечательный факт, что все в мире людей имеет свое название. Через речевое общение с взрослыми он приобретает в десятки раз больше информации об окружающем его мире, чем с помощью всех данных ему от природы органов чувств. Для ребенка речь является не только незаменимым средством общения, но также играет важнейшую роль в развитии мышления и в саморегуляции поведения. Направленная с конца раннего детства не только на окружающих людей, но и на самого себя, речь позволяет ребенку овладевать собственным поведением и собственными психическими процессами, делать их в определенной степени произвольно регулируемыми. Речь идет о способности понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми. Благодаря речевому взаимодействию с взрослыми, ребенок из биологического существа, превращается, по своим поведенческим и психологическим качествам в человека, а к концу этого периода в личность, появляются личные действия и сознание"Я сам", проявление "Я" ребенка.

2. Особенности психического развития ребенка в период раннего детства.

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят. Это легко наблюдать в ситуации выбора. Если ребенка 2-3-х лет попросить выбрать себе одну из нескольких новых игрушек, он будет долго рассматривать и перебирать их, так как для него это весьма трудная задача, ему все игрушки нравятся. Выбрать, остановиться на чем-то одном ребенок еще не может - он не в состоянии принять решение.

Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребёнка с взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир "взрослых" предметов, преобладают мотивы сотрудничества, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения с взрослыми.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа "игры", как совместные прыжки на кровати. Если маленький ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться с ровесниками, и получает в этом плане больший опыт, чем те, кто воспитывается дома. Но и"ясельные" дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявлять агрессивность - толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания (сочувствия в трудной ситуации и совместной радости при удаче или в игре) появится позже, в дошкольном детстве. Тем не менее, общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение с взрослыми.

3.Особенности мышления

"В раннем возрасте кроме наглядно-действенного мышления начинает формироваться и наглядно-образное. Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления до 3,5—4 лет. Наглядно-образное мышление возникает в 2,5—3 года и является ведущим до 6—6,5 лет. Наглядно-схематическое мышление возникает в 4,5—5 лет, оставаясь ведущим видом мышления до 6—7 лет. И, наконец, словесно-логическое мышление возникает в 5,5—6лет, становясь ведущим с 7—8 лет, и остается основной формой мышления у большинства взрослых людей". Наглядно-действенное мышление предполагает непосредственный контакт ребенка с предметами и поиск правильного решения задачи путем проб и ошибок. Помощь взрослого, который показывает ребенку, на какие параметры ситуации следует обратить внимание, чтобы правильно сориентироваться и решить задачу, необходима для развития мышления ребенка и перехода его на более высокий образный уровень. В то же время к концу раннего возраста при решении простых, связанных с прошлым опытом задач, дети должны уметь ориентироваться практически мгновенно, не прибегая к пробным действиям с предметами, т.е. решать задачи на основе образного мышления.

"Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его синкретизм, нерасчлененность — ребенок пытается решить задачу, не выделяя в ней отдельные параметры, воспринимая ситуацию как целостную картинку, все детали которой имеют одинаковое значение". "Ребенка спрашивают: "Почему солнце греет?" Он отвечает: "Потому что оно желтое, потому что оно высокое, высоко держится". Что солнце держится и не падает, что оно желтое, горячее, что около него облака — все то, что ребенок видит, связано вместе, он не отделяет одно от другого".

Помощь взрослого должна быть направлена на анализ и выделение отдельных деталей в ситуации, из которых потом ребенок (может быть также при помощи взрослого) выделит главные и второстепенные. Общение с взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить познавательное развитие детей.

Итак, ведущей деятельностью в раннем возрасте является предметная деятельность, целью которой является усвоение функций предметов, овладение способами действий с ними. Мышление является наглядно-действенным, оно основано на восприятии и действии с предметами. Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его синкретизм, нерасчлененность. К концу раннего детства у детей формируются три основных сенсорных эталона - цвета, формы, размера. Общение с взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить познавательное развитие детей.

4. Общая характеристика кризиса 3 лет.

Кризис трех лет - граница между ранним и дошкольным детством - один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение устоявшейся системы социальных отношений, кризис выделения своего "Я". Кризис трех лет в концепции Л.С Выготского ( 5 ) проработан наиболее подробно.

Но сначала надо вспомнить его точку зрения на кризис вообще. В статье "Проблема возраста» Выготский пишет, что чисто внешне кризисы характеризуются чертами, противоположными стабильным возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени сосредоточены резкие, капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка.

Очень метко сравнивает Выготский развитие в период кризисов с революцией. Эти явления сравнимы как по количественной, так и по качественной характеристикам происходящих событий.

Выгодский выделяет три общих особенности таких периодов.

1. Границы, определяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы - трудно определить момент его наступления и окончания. Но в середине периода обычно наступает резкое обострение - своеобразная кульминация кризиса и состояние наиболее яркого отличия от устойчивых периодов жизни.

2. Значительная часть детей, переживающих критические периоды, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими и с болезненными внутренними конфликтами.

3. Развитие в эти периоды, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности как бы затухает, а на первый план выступают процессы отмирания и свертывания того, что образовалось на предшествующей ступени развития.

В этом месте Выгодский обращается к вечным законам философии, а точнее, к диалектике. Он пишет, что, как и всякая жизнь есть в то же время и умирание, так и детское развитие - это одна из сложнейших форм жизни - с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Процессы последнего как раз и сконцентрированы в коротких критических периодах. Но это не означает, что этим исчерпывается значение кризисов - развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, а процессы регресса только являются доказательством этой работы, составляя с ней диалектическое единство.

Содержание позитивного развития в критические периоды заключается в возникновении специфических, свойственных только кризисам, новообразований. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер и впоследствии не сохраняются в том виде, в каком возникают, а поглощаются, трансформируясь, новообразованиями нового латентного периода. Но они не отмирают совсем, а уходят как бы в андеграунд, чтобы продолжать свою вечную подземную работу.

5. Симптомы кризиса трехлетнего возраста

При рассмотрении кризис трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем, чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период трехлетнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития – внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста.

Первый симптом, на который обращает внимание Л.С. Выготский - негативизм. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не желает сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не желает чего-то, только потому, что это предложил кто-то из взрослых, то есть это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок не делает потому, что его об этом попросили. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

Девочка на четвертом году жизни, с затянувшимся кризисом трех лет и ярко выраженным негативизмом, хочет, чтобы ее взяли в театр. Но после того как девочку приглашают, она ни за что не идет. Она не соглашается ни на одно предложение. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать вопреки своему аффективному желанию. Девочке хотелось бы пойти, но потому, что ей предложили это сделать, она никогда этого не сделает.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит: "Это платье черное",-и получает ответ "Нет, оно белое". А когда говорят: " Оно белое",ребенок отвечает " Нет, черное". Стремление противоречить, стремление сделать все, наоборот, по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в полном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает социальное отношение, отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он в первую очередь адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент - новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации.

Второй симптом кризиса – упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство следует отличать от настойчивости. Например, ребенок желает что – то и настойчиво добивается исполнения. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Упрямство – такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а лишь потому, что он этого потребовал. Скажем, ребенка зовут к столу; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но он все равно не идет потому, что он уже отказался. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Два момента отличают упрямство от обычной настойчивости. Первый момент – общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит играть в «салочки" и поэтому стремится целый день находиться во дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, то есть ребенок делает что-то, наоборот, по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что он так сказал, он этого и держится. Третий симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название "возраст строптивости".

От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем "Да ну!", которым ребенок отвечает на все, что ему предлагаю! и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до трех лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

До кризиса ребенок был заласканным, послушным, его водили за ручку, и вдруг он становится строптивым существом, которое всем недовольно. Это противоположно шелковому, гладкому, мягкому ребенку, это нечто такое, что все время сопротивляется тому, что с ним делают.

От обычной недостаточной податливости ребенка строптивость отличается тенденциозностью. Ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее "да ну!" тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше.

Четвертый симптом – своеволие. Он заключается в "тенденции к самостоятельности". В противоположность первым трем симптомам, своеволие это не протест, а наоборот, стремление к некоторому действию, предмету, ситуации.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый - протест-бунт. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом обесценивания. Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш.Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть! в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет, есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом ревности: по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно.

По мнению Ч.Дарвина: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но, ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление — сумка, в которой помешаются детеныши после рождения), его биологической неотделанностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих, и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.

6. Развитие отношения, определяющих становление личностного новообразования периода кризиса трех лет

Уже говорилось, что исходным для нас было представление о становлении личностного новообразования, как появления у детей нового видения мира. Экспериментально было установлено, что на первом году жизни развивается своеобразное отношение ребенка к себе. Оно складывается главным образом в ходе общения с взрослыми, вполне адекватно и непосредственно отражая те чувства любви, заботы, безусловного принятия личности, которые исходят от окружающих и адресованы младенцу. Как следствие этого у малыша формируется эмоционально-положительное самоощущение переживание своей значимости для окружающих. Такое отношение ребенка к себе авторы называют общей самооценкой. Однако роль опыта предметно-манипулятивной деятельности в развитии образа себя еще весьма незначительна. Хотя младенец и переживает результат своих действий - он его радует или огорчает,— но это переживание не носит характера "успеха"или "неуспеха" в психологическом значении этих терминов на личностном уровне. Напротив, ребенок - дошкольник способен переживать результат своих действий как личностно значимый: достигнутым он гордится, a неудача способна уязвить его. Отношение к себе, образ себя начинает все более корректироваться опытом самостоятельной деятельности, а к концу дошкольного возраста самооценка становится самостоятельным мотивом поведения.

Сопоставляя то, что известно о младенчестве и дошкольном возрасте, мы предположили, что в раннем возрасте непосредственное, эмоциональное отношение взрослого к ребенку, характерное для младенческого периода, начинает усложняться за счет требований, предъявляемых взрослым к достижениям малыша в предметной сфере, на фоне и при сохранении прежних форм отношений. Такая практика, отражаясь в детском образе самого себя, в свою очередь изменяет его. У детей раннего возраста складывается, дифференцируясь от общей самооценки, отношение к себе, основанное на своих реальных достижениях, т. е. на основе конкретной самооценки. Иными словами, дифференциация отношений взрослого к ребенку — непосредственных и опосредствованных в форме оценки конкретного достижения — приводит к дифференциации самооценки ребенка на общею и опосредствованную достижением процессов, которые совершаются в раннем детстве по линии развития отношения ребенка к себе. Эксперимент строился таким образом, что в первой и последней его фазах экспериментатор выражал ребенку общее доброжелательное и заинтересованное отношение. В промежуточных фазах, рассматривая вместе с ребенком картинки, он спрашивал о названии изображенных на них предметов, животных и растений. Если ребенок называл правильно, ответ оценивался: "Хорошо, ты знаешь это", в противном случае — "Плохо, ты не знаешь этого". Каждый ребенок встречался с экспериментатором несколько раз в двух различных ситуациях. В одной из них отмечались и соответственно оценивались только удачные ответы, в другой только неудачные, за них малыш получал отрицательную оценку.

По комплексу устойчивых различий в поведении детей в 1 и 2ой экспериментальных ситуациях, а также при их смене мы судили о дифференциации общего отношения ребенка к себе и конкретного, основанного на его реальном достижении при решении задачи. В опытах участвовали 30 детей 2—3 лет; фиксировались ориентировочные, двигательные, эмоциональные, и речевые компонент поведения.

Обнаружилось, что дети 2—2,5 лет своеобразно воспринимали оценки экспериментатора: и в случае отрицательной оценки, и в случае положительной происходили однонаправленные изменения, дети реагировали сходно и, что особенно важно, в положительном эмоциональном диапазоне. Различие же проявилось в том, что при положительных оценках количественная выраженность всех компонентов поведения была выше и интенсивнее возрастала, чем при отрицательных оценках. Полученные данные позволили заключить, что в сознании ребенка 2—2,5 лет отношение взрослых к его достижениям еще не выделилось как самостоятельное, погружено в контекст общих отношений между ними, которые, будучи окрашены эмоционально положительно, сообщают ту же модальность переживаниям и любой конкретной оценке экспериментатора вне зависимости от ее знака.

С возрастом (2,5—3 года) реакции детей на оценку взрослою приобретают все более устойчивый характер, постепенно обособляясь от контекста, в который они были включены. Это обнаруживается в характере влияния оценки взрослого на деятельность детей. Если у младших отрицательные оценки снижали ее привлекательность и расстраивали активность, а положительные, стимулировали сотрудничество, способствовали развитию детской инициативы, тогда как старшие дети в ответ на отрицательную оценку начинали варьировать средства, направленные на поиск выхода из создавшегося затруднения, сохраняя в целом положительное отношение к самой деятельности и общению с взрослым. Параллельно с этим изменялся характер переживаний детьми событий эксперимента. Они приобретали личностную окраску: неудача уже до оценки взрослого вызывала у старших детей смущение, чувство неловкости, стремление избежать ее, сделать так, чтобы она не была замечена; переживание радости при удаче сопровождалось гаммой других чувств— дети невольно требовали внимания и признания своей удачи окружающими, испытывали чувство гордости, связанное с ней.

Отношение детей к конкретной оценке оказалось зависимым не только от непосредственного отношения взрослых к ним, но и от той стратегии оценивания, которую реализовывал экспериментатор в разных ситуациях. Предшествующий положительный опыт, полученный в ситуациях, где отмечались только удачи, усиливал желание детей рассматривать картинки, побуждая их разнообразить содержание контактов с взрослым. Дети практически не отказывались от совместной деятельности, не пытались уклониться от нее. В отличие от этого негативный опыт, полученный в ситуациях, где отмечались только неудачи, ослаблял побуждение детей к осуществлению и продолжению деятельности. Резко сокращались речевые высказывания, они, как правило, определялись лишь рамками задачи "назвать". Нередки были случаи отказа от предложенной деятельности или замены ее эмоциональным общением. Стратегия оценивания детей, при которой отмечаются только неудачи, промахи ребенка, является для них эмоционально очень трудной и поэтому, можно думать, малопродуктивной для развития. Негативная стратегия оценивания, вступая в противоречие с предшествующим опытом ребенка, рождает у него чувство неблагополучия, направляет детскую активность на поиски выхода из создавшегося положения, нередко возвращая его к генетически более ранним формам отношения - непосредственным аффективно-личностным связям, способствует переносу отрицательных переживаний на сферу его предметной деятельности. В старшем возрасте влияние такой стратегии прослежено, в частности в работе 3. Гелуса.

Итак, приведенные данные показывают, что в период кризиса 3лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения. Трудность поиска точного термина, позволяющего с достаточной ясностью выразить специфику личностного новообразования, возникающего на рубеже раннего и дошкольного детства, нового видения мира и себя в нем, вынуждает нас прибегнуть к развернутому описанию. Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить его достижения. Поэтому каждый результат деятельности становится, для ребенка, утверждением его Я. Подчиняя свою предметно-практическую активность культурной традиции, главным носителем которой в рассматриваемый возрастной период является взрослый, ребенок преобразует свое отношение к нему - взрослый предстает как знаток и ценитель детских достижений. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать оценки, искать и требовать у него признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождают у малыша чувство гордости, собственного достоинства. В свою очередь, признание окружающих преобразует его чувства, испытываемые при достижении результата: из радости и огорчения эти чувства превращаются в переживания успеха-неуспеха. Предметный мир для ребенка становится не только миром практического действия, миром познания, но и сферой самореализации, сферой, где он пробует свои силы, возможности и утверждает себя. Новизна складывающегося видениями связанная с этим обостренность чувств рождают тог облик ребенка критического возраста, который так ярко описан в психологической литературе. Становление новой личностной структуры, в которой собственное Я оказывается спроецированным в различные формы деятельности и на окружающих в связи с ней, имеет важные последствия для дальнейшего развития ребенка. Сфера достижений, сливаясь со сферой отношения к себе, Я малыша, способствует появлению детского самолюбия мощнейшего стимула к саморазвитию и самосовершенствованию. Благодаря тому, что Я ребенка теперь может быть спроецировано вовне, создаются объективные предпосылки для эмансипации оценки детей о себе от мнения о них окружающих, для выработки внутренних критериев самооценки, для развития ее адекватности, реалистичности. Освобождение отношения к себе от мнения взрослых служит основой развития у детей чувства самоуважения, которое становится источником развития и внутренним регулятором самостоятельной деятельности и взаимоотношений с окружающими.Завязывающаяся в период кризиса связь "Я и мои достижения" становится толчком к развитию детского самосознания. Я ребенка, опредмечиваясь в продукте, результате деятельности, может предстать перед ним в форме объекта, который нужно осознать и подвергнуть анализу. Активность же личностной структуры рождает ряд специфических возрастных феноменов, описанных в психологической литературе. Так, например, феномен чувствительности к собственности обнаруживает особую пристрастность детей к обладанию вещами. В основе этого лежит своеобразная сращенность предмета и Я.

Становление такой системы Я, где точкой отсчета является достижение, полученное во взаимодействии с окружающим миром, знаменует собой переход к дошкольному детству, который А.Н.Леонтьев назвал "периодом фактического складывания личности".

7.Заключение

Значение проблемы эмоций едва ли нуждаются в обосновании. Какие условия и детерминанты ни определяли бы жизнь и деятельность человека – внутренне, психологически действенными они становятся лишь в том случае, если им удаётся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, переломиться и закрепиться в ней. Конституируя в человеке пристрастность, без которой немыслим ни один активный его шаг, эмоции со всей очевидностью обнаруживают своё влияние в различных ситуациях жизнедеятельности.

Такая универсальная значимость эмоций должна являться, казалось бы, надёжным залогом как повышенного интереса к ним, так и сравнительно высокой степени их изученности.

Как известно, детство человека – самое продолжительное по отношению ко всем остальным представителям живых существ на Земле. По мере развития науки о ребенке изменялись качественная характеристика каждого этапа и представление о продолжительности детства.

Кризисы трехлетнего возраста имеют большое значение для дальнейшего развития ребёнка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с пониманием, и терпением относились к ребёнку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребёнком (нельзя всё позволять малышу или всё запрещать). Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Нельзя оставлять без внимания то, что происходит с ребёнком, но при этом надо постараться объяснить ему, что у его родителей и других родственников есть другие дела кроме заботы о нём. И что в решении некоторых проблем он может помочь. Важно давать ребенку выполнять самостоятельно задания, чтобы он почувствовал свою автономность. Нужно поощрять его инициативу, побуждать к ней (если её нет). Но при этом ребёнок должен всегда чувствовать поддержку и одобрение значимого для него взрослого. Нужно помнить, что запрет и повышение голоса - самые неэффективные средства воспитания, и попытаться обходиться без них.

Когда ребёнок станет чуть- чуть старше, важно расширять круг знакомств ребёнка, чаще давать ему поручения, связанные с общением c другими взрослыми и сверстниками. При этом следует укреплять уверенность ребёнка в своих силах. Но надо помнить, что ребёнок в своём поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример. Однако всё это возможно только в том случае, если у ребёнка с взрослым (родителем) установлен тесный эмоциональный контакт.

В кризисе трех лет происходит внутренняя перестройка по оси социальных отношений.

Негативизм надо отличать от простого непослушания, а упрямство от простой настойчивости, так как причины этих явлений разные: в первом случае - социальные, во втором – аффективные. Кризис трех лет протекает как кризис социальных отношений ребенка.

Список литературы:

1. Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. К). Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте //Психологические основы формирования личности / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. II. Толстых. М., 1996.

2. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. - М., 1986.

3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. –M., 1996.

4. Выготский Л.С.Проблема возраста. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург, 1997.

5. Выготский Л. С.Вопросы детской психологии; Изд. "Союз"; СПб 6.Выготский.Л.С. Кризис трех лет. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург, 1997

7. Гелус 3. О диалектике внешних и внутренних условий! в развитии личности // Психолого-педагогические проблемы становления личности и

индивидуальности, в детском возрасте. М., 1990.

8. Годфруа Ж. Что такое психология, в 2-х томах, том 2, Под общей ред,

доктора психологических наук Г.Г. Аракелова, М.: " Мир", 1992.

9. Гуськова Т. В.,Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в

период кризиса трех лет.1999 г.

10. Захаров А. И.Психотерапия детского возраста. - М., 1999.

11. Немов Р.С.Психология. М, 2003 г.

12. Обухова Л. Ф.Возрастная психология. Учебник; Изд. "Роспедагенство'!'; Москва 1996

13. Психология, словарь, издание 2-е, под общей ред. Л.В. Петровского, ML: Издательство политической литературы, 2002.

14. Берк Л. Развитие ребенка. – 6-е изд. – СПб:Питер, 2006.

Выготский Л. С. Психология. М.:ЭКСМО-Пресс, 2000.

15. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология. Учебник. М.: Гардарики, 2001.

16. Мухина В. С. Возрастная психология: феномены развития, детство, отрочество. – 9-е издание. М.: Академия, 2004.

17. Овчарова Р. В. Психология родительства. М.:Академия, 2004.

18. Серебрякова Н. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. СПб: КАРО, 2005.

19. Белогай К. Н. , Сонина Н.А. Речевое развитие ребенка в период раннего детства и его взаимосвязь с различными факторами. Статья на основе материалов из сборника "Л.И.Божович и современная психология личности" стр.30

20.Возрастная и педагогическая психология \_ Под ред. А.В. Петровского. М., 1979., с. 65.

21.Возрастная и педагогическая психология \_ Под ред. А.В. Петровского. М., 1979., с. 75.

22. Марцинковская Т. Д.Детская практическая психология. М., 2001. С. 68.