

H. Alssarm

**THE PEDAGOGICAL ESSENCE OF DESIGNING EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL**

The purpose of the study is to scientifically substantiate the pedagogical essence of designing extracurricular activities within the framework of primary general education. The article analyzes the organizational and methodological aspects of designing extracurricular activities in primary school. The principal approaches and means of its implementation are considered in the light of the provisions of the Federal State Educational Standard of Primary General Education (Federal State Educational Standard of Higher Education, 2021). The scientific novelty of the study is predetermined by the fact that a paradigm of psychological and pedagogical conditions and technological aspects of designing extracurricular activities has been established, focused on preventing difficulties in teaching primary school children. As a result, on the basis of psychological and pedagogical analysis, the possibilities of the mechanism of extracurricular activities in the phased achievement of positive educational results by younger schoolchildren with minimizing the risk of learning failure are discovered and discussed.

Key words: *primary school, extracurricular activities, learning difficulties, primary school student, psychological and pedagogical conditions.*

УДК 159.922

О. Ю. Реева

**КОМПОНЕНТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ,
ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассмотрена структура самостоятельности у старших дошкольников. Выделены когнитивный, волевой и эмоционально-мотивационный компоненты. Описаны предпосылки формирования и функции структурных составляющих самостоятельности у детей. Представлены данные о выраженности показателей компонентов самостоятельности на примере выборки: 102 ребенка в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев. Приведены результаты корреляционного анализа между компонентами самостоятельности.

Ключевые слова: *самостоятельность, автономность, инициативность, структура самостоятельности, компоненты самостоятельности, старший дошкольный возраст.*

Введение. Несмотря на то что самостоятельность одно из наиболее часто употребляемых в психологии и педагогике понятий, отсутствует однозначное определение данного термина, не изучены системные связи и отношения данного феномена с другими явлениями и качествами личности. Общепринятым является рассмотрение самостоятельности как интегративной характеристики, которая развивается в онтогенезе как комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих качеств и определяет эффективность личности в деятельности.

Как отмечают ученые (Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман) в контексте формирования самостоятельности, «самостоятельность» – невероятно многозначное слово, поэтому необходимо договориться, в каком именно значении мы его используем... пытаюсь ее вырастить и диагностировать» [18, с. 11].

Д. А. Циринг рассматривает самостоятельность как ключевую характеристику личности, определяющую высокий уровень субъектности. Однако уже в начальной школе у 21 % детей обнаруживаются признаки личной беспомощности [16, с. 79]. Самостоятельность и личностная беспомощность рассматриваются как два полюса одного континуума в авторской концепции Д. А. Циринг.

Самостоятельность, ответственность и инициативность, по мнению Е. О. Смирновой, являются ключевыми характеристиками личности. Но сегодня именно эти качества менее всего развиты у детей. Ситуативность и неспособность самоорганизации стали ос-

новными проблемами детского развития. Неразвитые произвольность и самоорганизация – это следствие низкого уровня игры, которая и есть основной источник проявления творческой инициативы [13].

Постановка проблемы. В дошкольном возрасте, когда ребенок делает первые самостоятельные шаги, ответственность берут на себя родители, позволяя или ограничивая детскую самостоятельность. Взрослым зачастую удобно выполнить действия за ребенка, лишая его тем самым своих личных достижений. Естественная самостоятельная активность детей, неоднократно наталкиваясь на сопротивление взрослых, постепенно снижается, трансформируясь в инфантильность, отсутствие интересов и уход от ответственности. В связи с этим особо важным становится изучение процесса становления структуры самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Д. А. Циринг в концепции личностной беспомощности описывает компоненты самостоятельности: эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой; которые взаимосвязаны между собой и имеют специфические возрастные особенности. К проявлениям самостоятельности автор относит «...ответственность, настойчивость, оптимистичность, креативность, уверенность в себе, гибкость, мотивацию достижения, внутренний локус субъективного контроля и другие, определяющие в своем единстве высокий уровень субъектности, т. е. высокую способность преобразовывать действительность и собственную жизнь» [15, с. 14].

В данном исследовании мы задались **целью** описать компоненты развивающейся самостоятельности как качества личности старших дошкольников, проанализировать функциональное значение составляющих детской самостоятельности, подобрать методики для определения уровней сформированности компонентов самостоятельности.

Отправной точкой исследования самостоятельности у детей, соответствующей современным научным концепциям в отечественной психологии по праву являются положения Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития и интериоризации действий. Динамические изменения на каждом возрастном этапе обусловлены социальной ситуацией развития, которая определяет «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [2, с. 258].

Социальная ситуация развития выступает источником зарождения и формирования всех индивидуальных отличительных черт, особенностей и внутренних свойств личности. Л. С. Выготский акцентировал внимание на роли сотрудничества взрослого и ребенка в этих процессах и отмечал, что отношение к внешнему миру для ребенка определяется отношением посредством взрослого. Причем в младенческом возрасте еще не существует границы между предметным и социальным содержанием ситуации.

Г. А. Цукерман [17] рассматривает самостоятельность, опираясь на ключевое для школы Л. С. Выготского понятие «интерпсихическое». Действие, которое ребенок выполняет вместе со взрослым и не может выполнить без его помощи, остается интерпсихическим. Действие не является самостоятельным, пока не закончена его интериоризация. Детскую самостоятельность автор рассматривает как способность ребенка действовать без помощи взрослого, приобретаемую по завершении интериоризации действия. Иными словами, самостоятельность имеет место, когда ребенок освоил содержание, средства и способы действия. Однако, рассматривая ситуации, когда ребенок еще не овладел содержанием и способами действий, но берет на себя инициативу во взаимодействии со взрослым, Г. А. Цукерман приходит к выводу, что в этих случаях ребенок проявляет самостоятельность в построении интерпсихического действия, потому что овладел соответствующей данному действию формой общения. Здесь же автор уточняет, что речь идет об общении в деятельности, или «сотрудничестве», где предметом общения является один из аспектов культурного опыта людей, например, знаки, понятия или предметы, орудия, а также акцентирует внимание на отличие с позицией М. И. Лисиной, рассматривающей само общение как деятельность. Таким образом, уровень самостоятельности ребенка в предметно-манипулятивном, игровом или обучающем взаимодействии со взрослым зависит от его способности проявлять инициативу и включать взрослого в это сотрудничество.

Важно учитывать два аспекта, влияющих на формирование самостоятельности в дошкольном возрасте. Во-первых, это степень усвоения содержания и овладения средствами и способами действия, а во-вторых, умение быть инициатором сотрудничества со взрослым, владение соответствующей этому формой общения. Первый фактор может быть отнесен к когнитивной составляющей самостоятельности и определяется познавательными способностями ребенка, его задатками, а также психофизиологическими особенностями, свойствами нервной системы. Второй фактор имеет ярко выраженную социальную природу и направленность, а значит, зависит от окружающей среды – эмоционального фона общения, психологических установок значимых взрослых, культуры в семье, особенностей семейного воспитания, личностного опыта ребенка и начинает формироваться значительно раньше, чем происходит интериоризация конкретных действий.

С точки зрения социально-когнитивной теории [1] дети усваивают паттерны самостоятельного поведения, проходя через собственный опыт, а также через наблюдение за окружающими. Усвоение поведения на основании наблюдения за моделью не означает его осуществление в жизни. Реальное выполнение усвоенного поведения зависит от поощрений, наказаний и наблюдаемых последствий. Переживание внешних последствий для себя формирует ожидания поощрений и наказаний за конкретные действия в определенных ситуациях. Так, у ребенка развиваются компетенции, ожидания, убеждения в своей эффективности и

возникает способность к саморегуляции. Он уже может прогнозировать будущее, сам себя вознаграждать или наказывать. Таким образом, предвосхищаемые последствия важны для сохранения поведения при отсутствии внешнего подкрепления. Предвосхищаемые последствия стимулируют или тормозят проявления самостоятельности [20].

Действия ребенка обретают субъектность, становятся все более осознанными, независимыми от внешних стимулов и самоорганизованными, усложняются формы произвольного поведения.

Е. О. Смирнова отмечает, что понятия воли и произвольности принципиально отличаются, поскольку волевое действие направлено на предмет внешнего мира, а произвольное действие направлено на себя, на средства и возможности управлять своим поведением. Воля характеризуется наличием осознанных желаний и мотивов поведения. Развитие воли отражается в становлении, определенности и устойчивости желаний ребенка [12].

Таким образом, когнитивная составляющая включает особенности развития произвольности, волевая составляющая определяется физиологическими особенностями развития лобных долей головного мозга и тесно связана со становлением мотивационной сферы ребенка. Однако самой ранней в онтогенезе самостоятельности является эмоциональная составляющая, поскольку оказывает влияние на жизнедеятельность всего организма ребенка с самого рождения. Эмоциональные реакции могут как побуждать ребенка к

деятельности, так и угнетать его состояние, тормозить активность. Преобладание положительных эмоций в общении со взрослыми определяет процесс формирования базового доверия к миру и далее познавательную активность ребенка и способности к социализации. Таким образом, познавательная активность ребенка во многом определяется уровнем его эмоционального благополучия.

Как считает А. К. Осницкий, изучение самостоятельности основано на рассмотрении роли человека как субъекта деятельности [8]. Автор подходит к проблеме исследования с точки зрения освоенности человеком регуляторного опыта. Анализ субъектной активности в контексте целеполагания позволил автору сделать вывод о том, что осознанная регуляция направлена в большей степени на планирование последующих действий, а не на оценку происходящего. Регуляторные процессы служат не адаптации к меняющимся условиям, а происходят по принципу прогнозирования этих изменений, т. е. антиципации [7].

Как указывает А. К. Осницкий, осознанная регуляция в большей мере направлена на планирование предстоящих действий, а не на анализ происходящего. Это означает, что регуляторные процессы основаны на принципе антиципации, предвидения изменений окружающих условий, а не адаптации к этим условиям. Для психического развития ребенка в старшем дошкольном возрасте важен опыт оценивания происходящего, который реализуется в копировании поведения взрослых. На основании этого опыта развиваются процессы антиципации [Там же].

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает регулировать свое поведение, опираясь на внутренние средства, которыми становятся усвоенный им образ взрослого, социально одобряемые паттерны поведения и собственные представления о своем поведении. Появление произвольного поведения у детей рассматривается как предпосылка формирования системы субъектной регуляции [10; 14]. По мнению Г. С. Прыгина, уже в дошкольном возрасте возможно диагностировать типы субъектной регуляции деятельности: автономный, смешанный и зависимый.

Рассматривая зарубежные подходы к изучению феномена самостоятельности ребенка, важно отметить две крайние научные позиции относительно того, какими внешними или внутренними условиями детерминировано самостоятельное поведение. Последователи психоанализа З. Фрейда в качестве таких детерминант рассматривали внутреннее бессознательное содержание психики. Пережитые в детстве психические травмы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей и влечений, формируют мотивационные установки личности, которые чаще всего остаются неосознанными и влияют на межличностные отношения и поведение человека. Современные западные исследователи основываются на теориях, описывающих типологические закономерности личностной регуляции поведения [21; 22]. При этом ученые используют такие понятия, как автономия [26], произвольная регуляция (Effortful control) [22] и рассматривают высокий уровень сформированности

данных качеств у детей как показатель их психологического благополучия [24; 25].

Таким образом, мы можем сделать вывод о функциональном значении компонентов самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Когнитивный компонент самостоятельности отражает жизненный опыт, приобретенный ребенком в различных ситуациях, и умение оценивать происходящее. Его функция в старшем дошкольном возрасте направлена на развитие процессов антиципации, умения прогнозировать, предвидеть изменения в деятельности.

Функцией волевого компонента самостоятельности является обеспечение возможности доводить начатое действие до финала, что в значительной степени обусловлено индивидуальными физиологическими особенностями развития нервной системы. Согласно позиции Е. О. Смирновой [11], волевой компонент самостоятельности включает действие вовне, т. е. на достижение цели или преобразование предмета внешнего мира. А. В. Запорожец отмечает, что уровень сформированности волевой регуляции отражается в особенностях проявления детской самостоятельности [3].

Мы находим возможным рассматривать в единстве функции мотивационного и эмоционального компонентов самостоятельности у старших дошкольников. А. Н. Леонтьев показал, что мо-

тивы побуждают и направляют деятельность, и указал на тождественность смыслообразующей и направляющей функций. При этом функции смыслообразующих мотивов – в побуждении и формирования личностного смысла деятельности, а мотивы-стимулы выполняют только побуждающую функцию [6].

А. О. Конопкин считает ситуативные эмоции человека в момент деятельности одним из основных факторов формирования регулирующей функции. Эмоции, возникающие в деятельности, создают уверенность или сомнения в достижении результата [5]. Социальная ситуация развития детей старшего дошкольного возраста, а в большей степени эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия формируют установки успешности в конкретном виде деятельности. Закрепившиеся за определенным видом детской активности эмоции влияют на силу побуждения к похожим видам деятельности.

В результате ребенок приобретает способность инициировать сотрудничество со взрослыми, быть инициатором деятельности. Таким образом, мы можем рассматривать инициативность показателем, отражающим эмоциональный и мотивационный компоненты самостоятельности старших дошкольников. Результаты анализа предпосылок формирования и функций компонентов самостоятельности представлены в таблице.

Функции компонентов самостоятельности у старших дошкольников

Компонент самостоятельности	Предпосылки формирования	Функциональное значение
Когнитивный	Подражание взрослым, интериоризация действий, произвольность как действие, направленное на себя (вовнутрь), усвоение содержания и способов действий	Развитие процессов антиципации, предвидения успешности в деятельности
Волевой	Созревание нервной системы, индивидуальные психофизиологические особенности возраста, врожденные особенности, задатки	Обеспечение возможности довести начатое действие до финала и закрепить положительный опыт получения результата
Эмоционально-мотивационный	Социальная ситуация развития, особенности эмоциональной стороны родительского отношения, ситуативные эмоции, закрепленные за разными видами деятельности	Смыслообразование, становление личностного интереса к деятельности, умение инициировать соответствующую форму сотрудничества со взрослыми

Мы пришли к выводу, что детская самостоятельность – это потребность ребенка в независимости, проявляющаяся в его способности действовать без помощи взрослого, приобретаемая по завершении процесса интериоризации действия. Самостоятельность ребенка определяется степенью усвоения

содержания и овладения средствами и способами действия, умением инициировать сотрудничество со взрослыми, владением соответствующей этому формой общения. На рис. 1 представлена структура самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

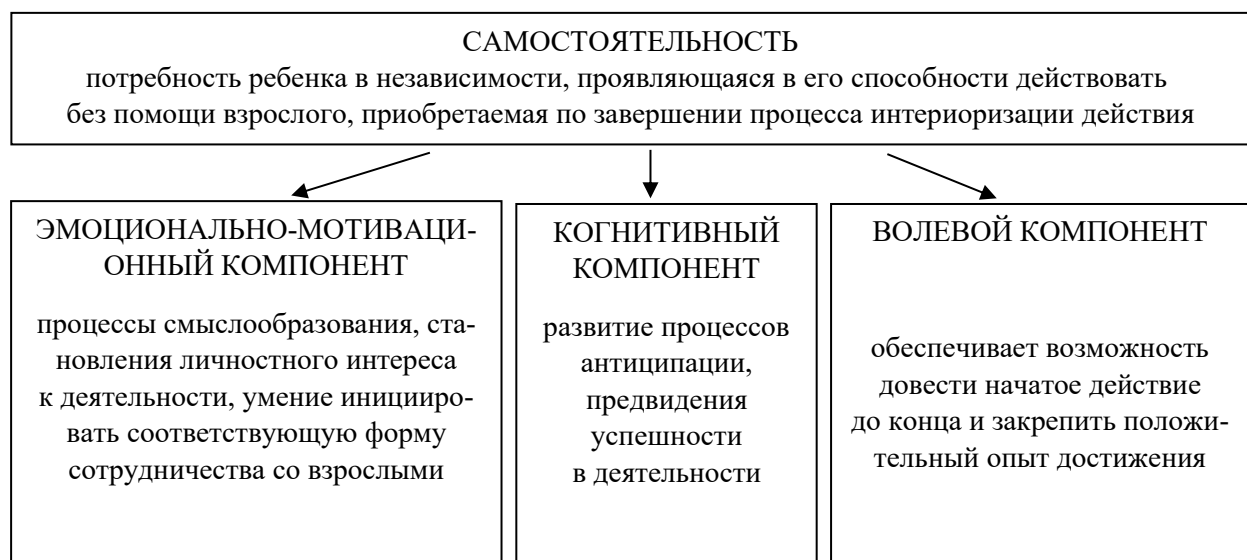


Рис. 1. Структура самостоятельности у старших дошкольников

Проведенный анализ показал, что для исследования компонентов самостоятельности необходимо использовать диагностический инструментарий, позволяющий определить следующие показатели: во-первых, уровень развития у детей понимания своих возможностей самостоятельно действовать в жизненных ситуациях (когнитивный компонент); во-вторых, уровни автономности и зависимости, т. е. тип субъектной регуляции (волевой компонент); в-третьих, уровень проявления инициативности в соответствующих возрасту видах деятельности (эмоционально-мотивационный компонент).

В исследовании участвовали 102 ребенка, из них 38 мальчиков и 64 девочки в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев, посещающие старшие и подготовительные группы детских садов Яковлевского района Белгородской области. В качестве экспертов выступили пять воспитателей этих групп.

Методы исследования. Условия проведения эксперимента и результаты исследования были частично опубликованы нами ранее [9]. В контексте задачи изучения функций структурных компонентов самостоятельности старших дошкольников мы находим важным продолжить анализ полученных данных, кратко описав дизайн проведенного исследования. Выбор методик был теоретически обоснован и подтвердился эмпирическим путем.

Исследование проводилось с использованием методик: «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) для диагностики уровня «автономности-зависимости» у дошкольников 5 – 7 лет (С. В. Хусаинова, Г. С. Прыгин),

субтест «Понятливость» из детского варианта теста Д. Векслера (WISC), адаптированного А. Ю. Панасюком [4], карта проявлений инициативности А. М. Щетининой [19, с. 27].

Проективная методика ТСРР позволяет определить тип протекания процессов субъектной регуляции у детей и степень их «эффективной самостоятельности» [10, с. 228], по шкале «автономность-зависимость» отнести ребенка по характеру проявлений к автономному, зависимому или смешанному типу [10].

Относительно субтеста «Понятливость» Д. Векслер писал, что детские ответы отражают, как «взаимодействуют интеллектуальные и эмоциональные факторы» [4, с. 72]. В своих рассуждениях дети опираются на имеющийся жизненный опыт, демонстрируют готовность к интеллектуальной деятельности и уровень самостоятельности в предложенной тестовой ситуации.

В ходе беседы мы отмечали решительность ответов детей, как проявлялась их активность, действовал ли ребенок самостоятельно в тестовых ситуациях, размышлял ли о том, как самому их исправить или просил помочь другого (например, «я позову маму или папу»). Также фиксировали количество предлагаемых ребенком вариантов выхода из проблемной ситуации.

Карта проявлений инициативности А. М. Щетининой была предложена воспитателям и родителям для оценки показателей проявления инициативности у детей. Воспитатели оценивали поведение детей в условиях групп детского сада. Инициативность поведения

каждого ребенка рассматривали основной и дополнительный воспитатели, а также педагог-психолог. После совместного обсуждения они давали оценку по каждому пункту методики.

Родители отвечали относительно проявлений инициативности у детей в домашних ситуациях.

Как считает автор методики, высокий уровень инициативности выявляется у детей, которые стремятся к лидерству, самостоятельно затевают совместные игры с другими детьми, выбирают в них главные роли, любят участвовать в незнакомых делах, находиться в центре внимания, смело высказывают свое мнение [19].

Таким образом, методика «Карта проявления инициативности» в большей мере учитывает мотивационный и эмоциональный компоненты. Субтест Векслера «Понятливость» позволяет оценить когнитивный аспект. Проективная методика ТСПР, на наш взгляд, в большей степени отражает волевую составляющую и направлена на изучение общего симптомокомплекса «эффективной самостоятельности».

Результаты исследования. Обсуждение. Рассмотрим уровни инициативности дошкольников, которые оценивали воспитатели в условиях групп детского сада и родители (рис. 2).

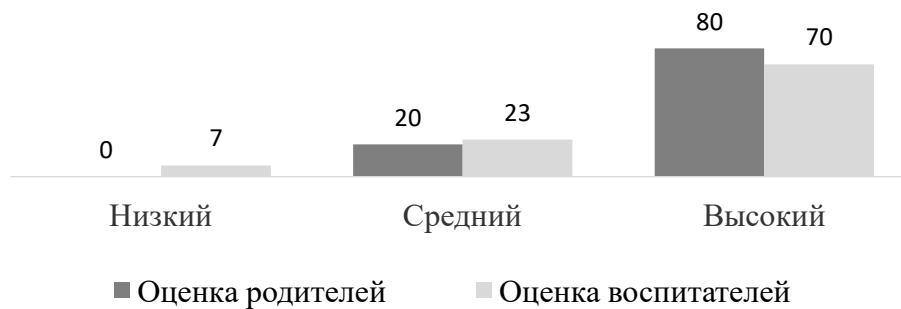


Рис. 2. Уровни выраженности показателя «Инициативность» у детей по оценкам родителей и воспитателей (%)

В результате мы получили для показателя «Инициативность» статистически значимое различие ($p \leq 0,01$) между оценками родителей и воспитателей ($U_{\text{эмп}} = 0,00$).

Таким образом, инициативность в поведении детей снижается в условиях группы детского сада в присутствии воспитателя и других детей, когда ярко проявляются социальные страхи, зависимость от оценок взрослых и отношения сверстников.

С другой стороны, родителям важно, чтобы их дети демонстрировали

социально одобряемое поведение, вели себя послушно. При этом стремление сделать своих детей «удобными» в воспитании противоречит желаниям развивать у них познавательную активность, инициативность и гордиться их личными достижениями.

Это противоречие, на наш взгляд, обуславливает завышенные ожидания относительно инициативного поведения детей.

Воспитатели, оценивая инициативность дошкольников, основывались на своем профессиональном опыте,

наблюдали детей в свободном от родительского контроля пространстве, учитывали коммуникативную активность детей, умение инициировать деятельность и сотрудничество со взрослыми.

На рис. 3 приведены данные о распределении по уровням показателей самостоятельности «Автономность-зависимость» и «Понятливость». Полу-

ченные данные показали значимое различие ($p \leq 0,01$), несоответствие между когнитивными представлениями детей о самостоятельности и типом их субъектной регуляции. Так, при высоком уровне знаний о самостоятельном поведении почти у трети испытуемых (31 %) мы не выявили детей с автономным типом.

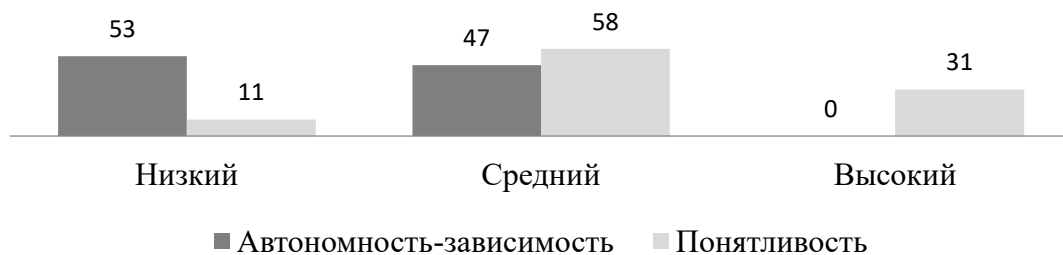


Рис. 3. Распределение детей по уровням показателей «Автономность-зависимость» и «Понятливость» (%)

Мы провели корреляционный анализ между всеми показателями самостоятельности с целью подтверждения правильности выбранных для анализа характеристик [9]. Получив положительные корреляционные связи между типом субъектной регуляции, понятливостью и инициативностью старших дошкольников ($p \leq 0,01$), мы можем говорить о схожей природе рассматриваемых характеристик. Положительные корреляции указывают на важность развития когнитивного компонента самостоятельности, высокий уровень которого стимулирует становление автономного поведения.

Заключение. В результате проведенного исследования мы определили самостоятельность в старшем дошкольном возрасте как потребность ребенка в независимости, которая проявляется в

его способности действовать без помощи взрослого и приобретается после завершения процесса интериоризации действия.

В структуре самостоятельности старших дошкольников мы выделили три компонента: когнитивный, волевой, эмоционально-мотивационный, и описали их функции. Когнитивный компонент отвечает за развитие процессов антиципации, предвидения успешности в деятельности. Волевой компонент обусловлен индивидуальными физиологическими особенностями развития нервной системы и обеспечивает возможность доводить начатое действие до финала. Эмоционально-мотивационный компонент самостоятельности осуществляет функцию смыслообразования, становления личностного интереса к деятельности.

Мы провели эмпирическое исследование выделенных компонентов детской самостоятельности, изучили оценки родителей и воспитателей относительно развития у детей инициативности и выявили статистически значимые различия. Результаты показали, что родители воспринимают своих детей более инициативными, чем воспитатели. Несмотря на разницу в поведении детей, наблюдаемую в условиях группы детского сада и дома, мы считаем, что родители в своих оценках завышают уровень инициативности детей.

Результаты анализа корреляционных связей между компонентами самостоятельности указывают на то, что совокупность качеств, составляющих показатель «Понятливость», таких как жизненный опыт старших дошкольников, социальная зрелость суждений и актуальная готовность к познавательной деятельности, способствуют формированию у детей инициативности и автономности.

Мы показали, что уровни представлений о самостоятельности у детей и тип их субъектной регуляции значимо отличаются. Являясь сильно зависимыми от взрослых, старшие дошкольники при высоких значениях когнитивного компонента самостоятельности

демонстрируют зависимое поведение. Это указывает на важность введения специальных игровых упражнений в образовательную деятельность дошкольников, повышающих уровень их осведомленности об эффективном поведении в жизненных ситуациях.

Таким образом, полученные данные показали, что в детском возрасте самостоятельность развивается поэтапно. Границы каждого этапа формирования самостоятельности можно обозначить исходя из сенситивности рассматриваемого периода для ее компонентов. Младший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития эмоционально-мотивационного компонента, старший дошкольный возраст сенситивен для развития когнитивного компонента самостоятельности. Волевой компонент выходит на первый план в период пубертата и связан как с развитием центральной нервной системы, так и с возможностью обобщения раннего опыта в период доминирования когнитивной составляющей.

Отметим, в исследовании мы показали, что процесс становления самостоятельности в детском возрасте можно разделить на периоды, где доминирует один из трех ее компонентов, а два других способствуют его развитию.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М. : Педагогика, 1986. Т. 2. 296 с.
4. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб. : Питер, 2006. 368 с.

5. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27 – 42.
6. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3 – 17.
7. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности // Рос. акад. образования. Психол. ин-т. М. : Психологический ин-т, 2010. 230 с.
8. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.960> (дата обращения: 03.11.2022).
9. Реева О. Ю. Роль эмоционального отношения матерей в развитии самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 1. С. 62 – 69
10. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : монография. Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Ин-та упр., 2009. 565 с.
11. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 49 – 57.
12. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М. : Ин-т практ. психологии. Воронеж : МОДЭК, 1998. 256 с.
13. Смирнова, Е. О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 33 – 40.
14. Хусаинова С. В. Типологические особенности и развитие саморегуляции поведения старших дошкольников : дис... . канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2003. 121 с.
15. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Томск, 2010. 42 с.
16. Циринг Д. А. Феномен личностной беспомощности у младших школьников // Начальная школа. Плюс до и после. 2009. № 1. С. 79 – 82.
17. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37 – 44.
18. Цукерман Г. А., Венгер Л. А. Развитие учебной самостоятельности. М. : ОИРО, 2010. 432 с.
19. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
20. Bandura A. «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» // Psychological Review. 1977. Vol. 84 (2). P. 191 – 215.
21. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: Eisenberg N. Damon W., Lerner R., (Eds.) Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development, 6th ed. / In New York : Wiley. 2006. P. 99 – 166.
22. Developing mechanisms of self-regulation in early life / M. K. Rothbart [et al.] // Emotion Review. 2011 (2). P. 207 – 213.

23. Rueda M. Effortful control. In: Zentner, R. L. Shiner (Eds.) Handbook of temperament. NY : Guilford Press, 2012. P. 145 – 167.
24. Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems / N. Eisenberg [et al.] // Developmental psychology. 2009. 45 (4). P. 988.
25. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / Moffitt T. E. [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. 108 (7). P. 2693 – 2698.
26. Does affirming children's autonomy and prosocial intentions help? / B. De Mooij [et al.] // A microtrial into intervention component effects to improve psychosocial behavior. Journal of School Psychology. February 2022. 90 (2). P. 60 – 81.

References

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb. : Evraziya, 2000. 320 s.
2. Vy`gotskij L. S. Detskaya psixologiya : v 6 t. / pod red. D. B. E`l`konina. M. : Pedagogika, 1984. T. 4. 432 s.
3. Zaporozhecz A. V. Izbranny`e psixologicheskie trudy`. V 2 t. T. 2. Razvitie proizvodny`x dvizhenij. M. : Pedagogika, 1986. T. 2. 296 s.
4. Il`ina M. N. Psixologicheskaya ocenka intellekta u detej. SPb. : Piter, 2006. 368 s.
5. Konopkin O. A. Strukturno-funkcionalny`j i sodержatelno-psixologicheskij aspekty` osoznannoj samoregulyacii // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2005. T. 2. № 1. S. 27 – 42.
6. Leont`ev D. A. Ponyatie motiva u A. N. Leont`eva i problema kachestva motivacii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 2016. № 2. S. 3 – 17.
7. Osniczkiy A. K. Psixologicheskie mexanizmy` samostoyatel`nosti // Ros. akad. obrazovaniya. Psixol. in-t. M. : Psixologicheskij in-t, 2010. 230 s.
8. Osniczkiy A. K. Regulyatorny`j opy`t, sub`ektnaya aktivnost` i samostoyatel`nost` cheloveka // Psixologicheskie issledovaniya : e`lektron. nauch. zhurn. 2009. № 5 (7). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.960> (data obrashheniya: 03.11.2022).
9. Reeva O. Yu. Rol` e`mocional'nogo otnosheniya materej v razvitii samostoyatel`nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2023. T. 29. № 1. S. 62 – 69
10. Pry`gin G. S. Psixologiya samostoyatel`nosti : monografiya. Izhevsk ; Naberezhny`e Chelny` : Izd-vo In-ta upr., 2009. 565 s.
11. Smirnova E. O. Razvitie voli i proizvod`nosti v rannem ontogeneze // Voprosy` psixologii. 1990. № 3. S. 49 – 57.
12. Smirnova E. O. Razvitie voli i proizvod`nosti v rannem i doshkol`nom vozrastax. M. : In-t prakt. psixologii. Voronezh : MODE`K, 1998. 256 s.
13. Smirnova, E. O. Specifika sovremennogo doshkol`nogo detstva // Nacionalny`j psixologicheskij zhurnal. 2019. № 2 (34). S. 33 – 40.
14. Xusainova S. V. Tipologicheskie osobennosti i razvitie samoregulyacii povedeniya starshix doshkol`nikov : dis... . kand. psixol. nauk : 19.00.07. M., 2003. 121 s.

15. Ciring D. A. Psixologiya lichnostnoj bespomoshhnosti : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.01. Tomsk, 2010. 42 s.
16. Ciring D. A. Fenomen lichnostnoj bespomoshhnosti u mladshix shkol`nikov // Na-chal`naya shkola. Plyus do i posle. 2009. № 1. S. 79 – 82.
17. Czukerman G. A., Elizarova N. V. O detskoj samostoyatel`nosti // Voprosy` psixologii. 1990. № 6. S. 37 – 44.
18. Czukerman G. A., Venger L. A. Razvitie uchebnoj samostoyatel`nosti. M. : OIRO, 2010. 432 s.
19. Shhetinina A. M. Diagnostika social`nogo razvitiya rebenka : ucheb.-metod. posobie. Velikij Novgorod : NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000. 88 s.
20. Bandura A. «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» // Psychological Review. 1977. Vol. 84 (2). P. 191 – 215.
21. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: Eisenberg N. Damon W., Lerner R., (Eds.) Handbook of child psychology: Social, emotional and personality de-velop-ment, 6th ed. / In New York : Wiley. 2006. P. 99 – 166.
22. Developing mechanisms of self-regulation in early life / M. K. Rothbart [et al.] // Emotion Review. 2011 (2). P. 207 – 213.
23. Rueda M. Effortful control. In: Zentner, R. L. Shiner (Eds.) Handbook of temper-ament. NY : Guilford Press. 2012. P. 145 – 167.
24. Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emo-tionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior prob-lems / N. Eisenberg [et al.] // Developmental psychology. 2009. 45 (4). P. 988.
25. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / T. E. Moffitt [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. 108 (7). P. 2693 – 2698.
26. Does affirming children's autonomy and prosocial intentions help? / B. De Mooij [et al.] // A microtrial into intervention component effects to improve psychosocial be-havior. Journal of School Psychology. February 2022. 90 (2). P. 60 – 81.

O. Yu. Reeva

COMPONENTS OF SELF-CONSISTENCY, THEIR MANIFESTATIONS AND FUNCTIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the structure of self-consistency in older preschoolers. Cognitive, vo-litional and emotional-motivational components are emphasized. The prerequisites for the for-mation and function of the structural components of self-consistency in children are described. The data on the severity of the indicators of the components of self-consistency are presented on the sample example: 102 children aged 5 years 7 months till 7 years 5 months. The results of the correlation analysis between the components of self-consistency are presented.

Key words: *self-consistency, autonomy, self-initiative, the structure of self-consistency, components of self-consistency, over-fives children.*