

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

О.В. Груздева

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ
И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ
РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Практикум

КРАСНОЯРСК
2016

ББК 74.3
Г 901

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Е.В. Гордиенко

Педагог-психолог, ведущий специалист
(ЦДиК №1 г. Красноярск)

И.Ю. Кербис

Груздева О.В.

Г 901 Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста: практикум / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 278 с.

ISBN 978-5-85981-965-2

Практикум содержит комплекс теоретических, справочных материалов, практические задания, связанные с реализацией трудовых действий, умений и знаний педагогов-психологов в области психодиагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Материалы способствуют формированию у студентов навыков практической психологической деятельности, интегрируют теоретический материал, развивают умения презентовать собственную компетентность.

Адресовано настоящим и будущим специалистам в области возрастной педагогики и психологии.

ББК 74.3

Издается при финансовой поддержке проекта № 06/12 «Исследования проблем развития на базе Гуманитарной технологической платформы “Инновационный человек”» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ISBN 978-5-85981-965-2

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016
© Груздева О.В., 2016

ТЕМА 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Основные понятия

Педология, психическое здоровье, психологическое здоровье, индивидуальность, индивидуальный подход, психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, психоконсультирование, адаптация.

Вопросы для обсуждения

1. Этапы развития отечественной психологической службы, в том числе дошкольной.
2. Предмет и задачи дошкольной психологической службы.
3. Состояние и перспективы развития дошкольной психологической службы. Проблемы современной дошкольной психологической службы.

Практическое задание

– представить конспект положения о службе практической психологии образования в Российской Федерации.

Теоретические справочные материалы

Становление детской практической психологии. Детская практическая психология в России. Развитие отечественной дошкольной психологической службы образования. Зарождение и этапы формирования. Цель психологической службы. Понятия о психологическом здоровье, нормы и патологии психологического развития. Структура психологической службы. Представительство психологической службы в нашем городе. Условия, принципы, приоритетные задачи в работе дошкольной психологической службы на современном этапе. Состояние и перспективы развития дошкольной психологической службы. Проблемы функционирования дошкольной психологической службы. Положе-

ние о службе практической психологии образования. Задачи дошкольной психологической службы. Направления работы и основные виды деятельности дошкольной психологической службы (по звеньям). Модель профессиональной деятельности детского практического психолога. Содержание психопрофилактической работы. Сущность и задачи психодиагностики. Развивающая и коррекционная работа. Консультирование.

1. История детской практической психологии – отрасли знаний, обеспечивающей развитие дошкольной психологической службы

Детская практическая психология – это прикладная психология о детстве, или отрасль знания и практической деятельности, связанная с оказанием психологической помощи и поддержки детям.

Зарождение и развитие детской практической психологии происходило в конце XIX – начале XX вв. Возникновение науки было тесно связано с педологией – наукой о детях, созданной американским психологом Стенли Холлом. Наука объединяла все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития, и была ориентирована на практику, т. е. на непосредственные нужды педагогики и практической психологии. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка было ценным завоеванием педологии. Начиная с 20-х годов XX в., педология приобрела ярко выраженную психологическую направленность и особую популярность во всем мире (Э. Мейман, В. Штерн, Э. Клапаред и др.). Швейцарский психолог Эдуард Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, т.к. у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов развития детей. Прикладная детская психология разделялась им на психогностику и психотехнику. Первая имела целью диагностику, измерение психического раз-

вития детей, а вторая была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста. Таким образом, Э. Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки – детской практической психологии.

В начале XX в. детская практическая психология начала интенсивно развиваться и в России. Но здесь процесс ее становления и развития имел ряд особенностей. В России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи (И.М. Сеченов, П.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, А.П. Нечаев, В.М. Бехтерев, Н.П. Румянцев, К.Д. Ушинский). Об интенсивной работе отечественных педологов говорит тот факт, что с 1906 по 1916 гг. было созвано пять всероссийских съездов по психологии. Румянцев утверждал, что школа должна идти не от заранее установленных программ и методов обучения, а от ученика и его потребностей. Школа 20-х, таким образом, должна была помочь в воспитании нового человека – гражданина нового общества. Но с 30-х гг. усилились нападки на детскую психологию вообще и практическую прежде всего, и до 60-х годов XX в. практическая психология не развивалась.

2. Развитие отечественной дошкольной психологической службы

Во второй половине XX в. специалисты, работающие с человеком, стали ощущать нехватку профессиональных знаний и навыков в области психологии. Требовалось интенсивное развитие прикладных видов психологии.

В школу психолог пришел в начале 80-х, в детские сады – в конце 80-х гг. Потребовалось около 10 лет для определения характера деятельности психологов в образовательных учреждениях. (Введение в штаты ДООУ должности психолога – письмо Министерства образования от 30 ноября 1989 г. // Вестник образования. 1990. № 12).

Условно можно выделить три этапа развития отечественной дошкольной психологической службы:

– период выделения психолога из педагогической среды. На этом этапе наблюдались: скепсис со стороны коллег-педагогов, неуверенность в себе самих «новых специалистов»;

– понимание целесообразности включения психолога в коллектив учреждения. Введение должности в штат сотрудников;

– освоение поля деятельности. Образование центров диагностики и консультирования и начало их функционирования. Смена позиций: от призывов, исследований и поиска единомышленников к повседневной работе в рамках должностных обязанностей (Положение о службе практической психологии образования // Вестник образования. 1995. № 7). Отход от занятий только диагностикой. На сегодняшний день развитие дошкольной психологической службы не завершено.

3. Предмет, цель и задачи деятельности дошкольной психологической службы

Предмет профессиональной деятельности педагога-психолога – ребенок, его индивидуальность.

Цель деятельности – обеспечение психического и психологического здоровья детей. Достижение цели возможно лишь в ситуации полноценного взаимодействия педагога и психолога.

Основные задачи деятельности дошкольной психологической службы:

1) содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самовоспитанию и саморазвитию;

2) обеспечение индивидуального подхода на основе психолого-педагогического изучения детей;

3) профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Данные задачи способна решать только организованная, структурированная служба.

Психическое здоровье

Специалисты Всемирной организации здравоохранения обозначили особую роль психического развития в здоровье ребенка. На этом основании ими был введен термин «психическое здоровье». Термин неоднозначен и связывает две науки: психологию и медицину. По мнению авторов термина, в каждом возрастном периоде у ребенка возникают определенные потребности. Нарушения в развитии психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, т. е. тормозится поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы. Таким образом, основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья, а следовательно, и необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований.

Психологическое здоровье

Если основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов, то основу психологического здоровья – развитие личностной индивидуальности.

Психологическое здоровье относится к личности в целом и находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Часто вместо термина «психологическое здоровье» употребляют «духовное здоровье» (ав-

тор термина – И.В. Дубровина). По ее мнению, психологическое здоровье – это: интерес человека к жизни, свобода мысли и инициатива, увлеченность чем-либо, самостоятельность, уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности, творчество.

Забота о психологическом здоровье ребенка предполагает внимание к его внутреннему миру, его чувствам и переживаниям.

4. Основные виды деятельности дошкольной психологической службы

Основными видами деятельности службы в целом и ее первичного звена в частности являются:

- психопрофилактика,
- психодиагностика,
- психокоррекция (развивающая и коррекционная работа),
- психоконсультирование.

Основные направления работы:

- работа с детьми,
- работа с родителями,
- работа с педагогическим коллективом.

Психопрофилактическая работа, ее основные задачи:

- формирование у педагогов и родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с детьми или в интересах собственного развития;
- создание условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- своевременное предупреждение возможных причин нарушений в становлении личности и интеллекта.

Психодиагностическая работа:

- углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода дошкольного детства;
- выявление индивидуальных особенностей детей;
- определение причин нарушений в развитии и обучении.

Развивающая и коррекционная работа:

– активное воздействие психолога на развитие личности и индивидуальности ребенка (по результатам диагностики);

– оказание помощи педагогам и родителям в развитии, индивидуализации воспитания и обучения детей; развитии их склонностей и способностей, саморазвитии.

Консультативная работа не имеет самостоятельных задач, сопровождает профилактическую, диагностическую и коррекционную деятельность психолога.

ТЕМА 2. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Основные понятия

Релаксационная деятельность, регуляционная деятельность, идентификационная деятельность, психосоматическое здоровье, социальная ситуация развития, гуманизация, психологизация, одаренность, способности, конформность.

Вопросы для обсуждения

1. Задачи и функции психолога в детском учреждении.
2. Специальные умения, необходимые дошкольному психологу.
3. Характеристика основных видов деятельности дошкольного психолога:
 - психодиагностика,
 - психокоррекция и психопрофилактика отклонений и нарушений в развитии ребенка,
 - психологическое консультирование и просвещение.
4. Организация рабочего места. Оформление и оборудование кабинета психологической службы в дошкольном учреждении.
5. Планирование в работе педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения (на учебный год, диффе-

ренцированный план на месяц, план на неделю, ежедневное планирование).

Практические задания

– составьте конспект на тему «Задачи и функции психолога в детском саду»;

– разработайте перспективный годовой план работы психолога в соответствии с выбранной тематической проблемой (помесячно);

– разработайте перспективный план работы на неделю в соответствии с разработанным годовым планом.

Теоретические справочные материалы

Характеристика основных направлений и видов деятельности дошкольного психолога. Психопрофилактика как приоритетный вид деятельности. Психологизация и гуманизация учебно-воспитательного процесса. Содержание психодиагностической деятельности. Развивающе-коррекционная работа психолога с детьми, педагогами и родителями. Методы индивидуального и группового консультирования. Техника консультирования педагогов и родителей. Специфика консультативной работы дошкольного психолога с родителями. Работа дошкольного психолога с педагогическим коллективом. Виды и формы работы. Нормативные документы, регулирующие деятельность дошкольного психолога. Должностные обязанности. Требования к квалификации. Требования к работе дошкольного психолога, определяемые особенностями дошкольного возраста. Специальные умения в работе детского психолога. Организация рабочего места. Психологический кабинет. Психологический инструментарий. Методические материалы и литература, необходимые в работе. Цель организационно-методической документации. Хронометраж рабочего времени практического психолога в дошкольном учреждении. Необходимость выделения времени на саморазвитие и профессиональное совершенствование. График работы практического

психолога в дошкольном учреждении. Понятие о перспективном и текущем планировании. Годовой план работы. Планирование на месяц, дифференцированный план. Журнал психологических запросов. Итоговый отчет.

1. Значение и содержание психопрофилактической работы

Это мало разработанный вид деятельности педагога-психолога, хотя важность его признается всеми. Вместе с тем это и самый сложный вид работы, так как до сих пор существует психологическая неготовность педагогов и родителей к пониманию ее необходимости. Психопрофилактическая работа в целом касается предупреждения возможных неблагоприятных исходов в психическом и личностном развитии детей. Психолог не принесет ощутимой пользы, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Специалист психологической службы должен прогнозировать возможность появления проблем и производить работу в направлении исключения их возникновения. Таким образом, психопрофилактическая работа начинается тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, предупреждаются эти сложности как возможные. Инициатива в психопрофилактической работе принадлежит психологу.

Содержание деятельности

- контроль за соблюдением психологических условий воспитания и обучения;
- создание благоприятного психологического климата в детском саду;
- предупреждение формальной готовности к школьному обучению;
- предупреждение возможных психологических нарушений среди детей и взрослых.

Психопрофилактика нарушений у детей должна охватывать все возрастные группы и осуществляться совместными усилиями психолога, педагогов и родителей.

Такие мероприятия объединены в систему «Психогимнастика» и представлены в трех блоках:

- релаксационная деятельность,
- регуляционная деятельность,
- идентификационная деятельность.

Каждый блок имеет свою специфику по предмету, содержанию и средствам профилактических воздействий (табл. 1).

Таблица 1

Содержание психопрофилактической работы с детьми

Вид воздействия	Предмет воздействия	Содержание воздействия	Средства воздействия
Релаксационная деятельность	Психосоматическое здоровье детей	Психомышечное саморасслабление (снятие эмоционального и мышечного напряжения)	Расслабляющие упражнения, психомышечные тренировки. Продолжительность 5–10 мин.
Регуляционная деятельность	Психомоторные расстройства	Подчинение системе правил, активизация произвольности	Подвижные игры с правилами. Продолжительность 5–10 мин.
Идентификационная деятельность	Социально-личностная компетентность	Самовыражение	Выразительные этюды, имитационные игры, тренинги смоделированных ситуаций, беседы-обсуждения поведенческих реакций, «загадки-пантомимы» и др., т. е. мини-спектакли с музыкальным сопровождением. Продолжительность 10–30 мин.

Оптимальный режим проведения данных мероприятий – ежедневно, с чередованием форм и видов. Рекомендуется сочетание с сауной, фитотерапией, ароматерапией, бассейном, массажем.

2. Психодиагностика как средство и инструмент деятельности практического психолога

Предмет психодиагностики в дошкольном образовательном учреждении – индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в развитии.

Содержание психодиагностики – информация о ребенке, сверстниках, родителях и педагогах.

Специфика дошкольного возраста состоит в особой подвижности, пластичности психического развития в целом и психических процессов в частности. Развитие потенциальных возможностей ребенка зависит от того, какие условия для этого созданы в ДОУ и семье. Важным является не диагностика показателей развития ребенка, а анализ и изучение социальной ситуации его развития. Результаты диагностики нужно относить не к особенностям ребенка, а к особенностям условий, в которых он находится и которые отражает своим поведением. Любое достижение ребенка на каждом возрастном этапе является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом необходимой технологии для работы с ребенком. Таким образом, главная цель диагностики – информационное обеспечение процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка. Диагностика нужна для составления портрета индивидуальности ребенка и на этой основе – определения путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности.

Виды диагностики:

– динамическая (мониторинговая) – прослеживается динамика развития ребенка, эффективность программ обучения и воспитания;

- дифференциальная – позволяет выявить детей «группы риска», проанализировать условия их развития;
- углубленная – выявляет индивидуальные особенности детей, имеющих сложности в развитии. Проводится по запросу или по инициативе психолога после проведения им дифференциальной диагностики

Профессионально-этические принципы диагностики в работе педагога-психолога дошкольной организации:

- специальная подготовка и аттестация лиц, использующих психодиагностические методики;
- ограниченное распространение методик (профессиональная тайна);
- обеспечение прав личности;
- объективность;
- конфиденциальность;
- психопрофилактическое изложение результатов диагностики.

Общеметодические принципы:

- адекватность (соответствие) методики целям диагностики;
- экономичность диагностической процедуры;
- прогностичность и эффективность диагностической методики.

Содержание психодиагностической работы в разных возрастных группах детского сада

Группы раннего возраста:

- диагностика речевого развития,
- диагностика сенсорного развития,
- диагностика предметных и игровых действий. Младший и средний дошкольный возраст:

- диагностика эмоционально-аффективной сферы (параметры – тревожность, агрессивность, страхи).

Старший дошкольный возраст:

- изучение особенностей личности (самооценки и уровня притязаний);

- анализ игровой деятельности;
- диагностика психологической готовности детей к обучению в школе.

3. Содержание просветительской и консультативной работы педагога-психолога в ДОУ

В работе дошкольного психолога консультирование представлено в двух видах:

- просвещение,
- собственно консультирование.

Просветительская работа имеет место при групповых формах воздействий. Это лекции, диспуты, семинары, тренинги и др. Данные формы воздействий обеспечиваются вербальными и невербальными средствами (табл. 2).

Таблица 2

Средства и формы просветительской работы

Вербально-коммуникативные средства	Невербальные средства
<ul style="list-style-type: none"> – Монологическое общение (лекция) – Диалогическое (дискуссия) – Групповое общение (диспуты) 	<ul style="list-style-type: none"> – Стеновая информация – Специально оформленные брошюры – Распечатки рекомендательных игр, упражнений – Анкеты – Библиотека психологической литературы

Тематика консультативных «встреч» зависит от запроса родителей, педагогов, а также инициативы психолога. Наиболее актуальны такие темы, как: «Адаптация ребенка к ДОУ», «Психологическая готовность к школе», «Половая идентификация и социализация»; «Влияние средств массовой информации на развитие ребенка», «Детская одаренность», «Признаки отклонений и нарушений в развитии детей» и др.

Собственно консультирование используется при обращении к индивидуальным формам работы. Данное взаимо-

действие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов. Основной метод консультирования – беседа, форма проведения – индивидуальная консультация.

Консультирование в ДООУ имеет определенную специфику и носит опосредованный характер. О ребенке, его проблемах сообщает не сам ребенок, а посредник – родитель или педагог. В связи с этим психологу важно уметь дифференцировать содержание истинного запроса (обращения могут нести характер: психологической поддержки; подтверждения обвинительной позиции; потребности в совете; необходимости психосоматического лечения ребенка) и сформулировать психологическую проблему.

4. Работа с педагогическим коллективом

Содержание работы:

- реализация психопрофилактических программ;
- специальная психолого-педагогическая диагностика для изучения особенностей коллектива, определения особенностей личности воспитателей и их квалификационных характеристик;
- специальное консультирование по вопросам осуществления индивидуального подхода (гуманизация учебно-воспитательного процесса), возрастным и индивидуальным особенностям детей (психологизация учебно-воспитательного процесса);
- консультирование заведующей и старшего воспитателя по вопросам организации и тематике педагогических советов и родительских конференций; тренинговые встречи по развитию индивидуальных способностей, коммуникативных навыков педагогов, обучению их основам развивающе-коррекционной работы с детьми.

Формы работы с педагогическим коллективом: лекция-диалог, семинар-брифинг, семинар-практикум, игры-семинары, тренинги и др.

На результативность (эффективность) работы с педагогическим коллективом влияют:

- актуальность обсуждаемых вопросов;
- подготовленность и заинтересованность аудитории;
- использование активных методов;
- размещение коллектива в пространстве.

Воспитатели в процессе работы должны общаться легко и свободно. Для каждой из целей общения, форм общения существует своя оптимальная организация пространства, в которой цель общения достигается быстрее. Такими вариантами размещения могут быть:

- блочный (диспуты, дискуссии);
- «лицом к лицу» (если предполагается полемика из-за противоположных интересов);
- «треугольник» (если коллектив немногочисленный);
- «круглый стол» (позволяет поставить всех участников в равное положение. Роль ведущего минимизирована).

5. Работа педагога-психолога ДОО с одаренными детьми

Это особая ответственность психолога и всего педагогического коллектива. Важно уметь определить, не пропустить в общей массе способного, одаренного ребенка. Для этого обязательно использовать специальные диагностические методы. Достаточно уметь наблюдать, беседовать, анализировать, зная категории и направленность детской одаренности.

Категории способных детей (по Н. Лейтесу):

- дети с ранним подъемом интеллекта;
 - дети с ярким проявлением способностей в отдельных областях деятельности;
 - дети с потенциальными признаками одаренности.
- Одаренность – это не просто наличие какой-то способности, это их своеобразное сочетание, единство. Одаренность или повышенные способности могут проявляться в одной или нескольких сферах:

– в интеллектуальной сфере – острота мышления, наблюдательность, высокие показатели развития памяти, способность к решению задач и др.;

– в академических достижениях – раннее чтение, письмо, счет, проявление раннего интереса к измерениям, понимание времени, интерес к естественным опытам;

– в продуктивном (творческом) мышлении – исключительная любознательность, пытливость, высокая продуктивность в занятиях, изобретательность в играх, гибкость, неконформность;

– в социальной сфере (общения и лидерства) – быстрая и легкая адаптация, стремление к лидерству, уверенность в себе, легкость в общении со сверстниками и взрослыми, инициативность;

– в художественной деятельности – интерес к изобразительному искусству, увлеченность рисованием, интерес к музыкальным занятиям;

– в двигательной сфере – интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики, хорошая координация, равновесие, повышенная физическая сила.

Одаренные дети отличаются рядом индивидуально-психологических особенностей: могут плохо контактировать с другими детьми, склонны к обособлению, возможны проявления аутизма. Дети не склонны к конформизму, постоянно стремятся к совершенству, самооценка часто заниженная. У них отмечается повышенная чувствительность, чуткость к образным впечатлениям, богатое воображение, но при этом они более уязвимы, более чутко реагируют на вербальные и невербальные сигналы, требуют постоянного внимания и оценки со стороны взрослых. Часто бывают высокомерны.

Многие авторы считают, что для развития одаренных детей необходимо составлять специальные программы. Их разрабатывают педагоги, консультируясь с психологами, а также родителями. Контакт с родителями необходим, дабы

исключить перегрузки и неправильные развивающие действия. При составлении программ необходимо учитывать повышенные возможности детей, трудности социального взаимодействия и возрастные ограничения.

ТЕМА 3. СОСТАВЛЯЮЩИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Основные понятия

Личность и психическое развитие. Составляющие психического развития. Условия и факторы благоприятного психосоциального развития ребенка. Мотивация. Способности. Детская компетентность. Ценностные ориентации. Формирование жизненных стратегий. Психическое и психологическое здоровье. Направления психического развития. Ускоренное психическое развитие. Психологическая акселерация. Амплификация развития. Отставание в психическом развитии. Фиксация. Регресс. Педагогическая запущенность. Задержка психического развития. Умственная отсталость. Причины отставаний. Факторы индивидуального развития. Наследственность и врожденность. Темп и скорость психического развития. Темперамент. Индивидуальные особенности: впечатлительность, эмоциональность, чувствительность, медленная приспособляемость и др. (по М. Курчинке, И.В. Дубровиной). Психофизические особенности. Физическая конституция. Пол. Социальная среда и микросреда. Невротизм. Основные трудности развития ребенка. Критерии оценки возможного отклонения в поведении. Нарушения поведения: агрессивность, вспыльчивость, гиперактивность, пассивность, упорство и др. Отставание в психическом развитии. Причины отставания и их диагностика (М. Певзнер, У. Ульенкова, В. Лебединский). Роль родителей в развивающей и реабилитационной работе.

Вопросы для обсуждения

1. Психофизические особенности развития ребенка.
2. Трудности в поведении детей, определяемые типом ВНД.
3. Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками.
4. Дети «группы риска». Категории риска.

Практическое задание

– Составьте конспект одной из трудностей поведения ребенка.

Теоретические справочные материалы

1. Характеристика основных закономерностей психического развития детей

Важным условием успешной диагностико-коррекционной деятельности психолога и педагога является учет закономерностей общего и индивидуального психического развития ребенка. Это позволяет в полученном при изучении отдельного ребенка либо детской группы материале увидеть не набор случайных фактов, а целостную систему развития, общее направление в становлении психики, детерминанты имеющих отклонений в нём (опережение, запаздывание, отставание в развитии). Такое целостное видение картины психического развития не только углубит интерпретацию диагностической информации о ребенке (группе), но и поможет своевременно определить верные, наиболее оптимальные пути и средства коррекционной работы для каждого конкретного случая.

Развитие психики ребенка осуществляется по определенным законам. Напомним основные из них. Развитие ребенка проходит ряд последовательно сменяющих друг друга периодов. Согласно диалектике, в основе развития, движения лежат такие законы, как переход количественных изменений в качественные, отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей. Последнему специалисты

отводят особо значимую роль в периодизации психического развития. Внутренние противоречия присущи каждому процессу. Разнообразны противоречия, которые могут явиться источником психического развития. Это, например, противоречия между новыми потребностями, запросами, стремлениями и возможностями их удовлетворения старыми, ранее сложившимися формами; противоречия между требованиями, предъявляемыми общественной средой, взрослыми, и ранее приобретенными качествами ребенка; между самими возможностями ребенка – духовными и физическими и т. п. Большое значение в психическом развитии ребенка имеют противоречия, связанные с удовлетворением социальной по содержанию и по происхождению потребности в общении и в новых впечатлениях. На определенных этапах эти противоречия обостряются, нередко возникают состояние конфликта, возрастной кризис. На каждом возрастном этапе противоречия приобретают конкретный специфический характер. Разрешение противоречий приводит к определенным скачкам, к формированию новообразований в психическом развитии. Именно они, новые качества психики, и создают основу для перехода ребенка к следующему возрастному этапу. Отсюда и развитие ребенка есть не что иное, по мнению Л. С. Выготского, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка.

Каждый возрастной период ребенка характеризуется вполне определенными качествами, общими для детей одного возраста. Своеобразным на каждом возрастном этапе является и их сочетание. При переходе же от одного возраста к другому качественно изменяются не только отдельные психические функции, но и их соотношения, структура (Л.С. Выготский, Л.И. Божович). Акцентируя особое внимание на своеобразии целостной структуры личности ребенка и наличии специфических для конкретного возрастного периода

тенденций развития, Л.И. Божович высказывала предположение о том, что искусственное ускорение развития какой-либо одной функции может нарушить гармоническую структуру возрастного развития ребенка. «... Можно, конечно, научить младшего школьника относительно сложным формам мышления, которыми он будет даже спонтанно пользоваться, писала она. Но ведь конкретность детского мышления не случайна; она связана с его общей направленностью на окружающий мир, с его потребностью как можно шире и полнее ознакомиться с явлениями действительности, приобрести достаточное количество фактических знаний и навыков. Лишив ребенка всего этого, мы создаем условия, при которых абстрактное мышление приобретет у него бессодержательный и схоластический характер» (Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 145).

Важной характеристикой каждого возрастного этапа является и специфическая для конкретного возраста социальная ситуация развития. Это значимое для возрастной периодизации понятие ввёл Л.С. Выготский, обозначив данным термином то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое типично для каждого возраста и обуславливает как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. В числе существенных характеристик каждого возрастного этапа и ведущая деятельность. Развитие ребенка, возникновение новых качеств, их своеобразное структурирование, когда он с удовольствием занимается гимнастикой, плавает, играет...

Каждый вид деятельности вносит свой «вклад» в развитие ребенка. Особенно важное значение имеет при этом ведущая деятельность. Какую деятельность можно назвать такой? Главный критерий здесь не время, посвященное ребенком той или иной деятельности, а то, каков вклад ее в фор-

мирование важнейших новообразований в психике, в подготовку к следующему возрастному периоду.

В ведущей деятельности впервые возникают и внутри нее дифференцируются другие виды деятельности; в ней формируются или перестраиваются частные процессы; от нее теснейшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности (А.Н. Леонтьев и др.). В каждом возрасте – своя ведущая деятельность. Задача взрослых – разумно организовать деятельность ребенка. – В младенческом возрасте, когда ведущей деятельностью является непосредственное эмоционально-личностное общение со взрослым, особенно важно удовлетворить потребность ребенка в ласке, внимании, доброжелательности. Проявляя в этот период заботу о малыше, не станем ограничиваться уходом за ребенком: «Сыт, сух, молчит – что еще надо?». Ребенку нужно наше общение с ним, наше любовное внимание.

– В раннем возрасте ведущей является предметная деятельность. Следует активно помогать малышу осваивать ее. В процессе общения со взрослыми ребенку легче усвоить назначение различных предметов (юлы, машинки, мяча, ложки, карандаша и др.), научиться пользоваться ими. Наше внимание к этой деятельности будет способствовать возникновению и развитию мышления, других психических процессов, поможет сформировать у ребенка готовность к вступлению в деловой контакт с другими детьми, взрослыми, что также имеет немаловажное значение для развития его психики.

– В дошкольном возрасте особое внимание следует уделять творческой, ролевой игре, принимающей в этот период статус ведущей деятельности.

Руководство взрослых игрой не может ограничиваться лишь приобретением игрушек для ребенка. Важно наблюдать, во что и как играют дети. В игре ребенок отражает окружающую жизнь. Наша забота в доступной фор-

ме познакомить детей с окружающей действительностью. Развитию игры в педагогически ценном направлении будут способствовать прогулки, экскурсии, путешествия, чтение книг, беседы о виденном и прочитанном, а также советы в ходе самой игры, непосредственное включение взрослого в нее как партнера по совместной деятельности.

Следует широко использовать игру, игровые приемы и в диагностико-коррекционной работе.

Нельзя упускать из поля зрения и другие виды деятельности дошкольника – изобразительную, музыкальную, художественно-речевую, конструктивную, трудовую, учебную. Ведь именно в разнообразных видах деятельности формируется психика ребенка.

Возрастная сензитивность. Психическое развитие протекает неравномерно. Каждый период детства характеризуется особой отзывчивостью на воздействие окружающей среды, возрастной чувствительностью, которая изменяется на протяжении жизни. Психологи выделяют сензитивные, наиболее благоприятные, оптимальные (Л.С. Выготский) сроки для развития определенных психических процессов и свойств. В дальнейшем такого рода чувствительность, восприимчивость постепенно, а иногда и резко теряются, уменьшаются. Например, во второй и третий годы жизни ребенок легко и быстро овладевает речью именно потому, что в этот период – период раннего детства – он особенно сензитивен к лингвистическим явлениям. Специальными исследованиями доказана избирательная чувствительность и восприимчивость детей дошкольного возраста к обучению грамоте. Пятилетние дошкольники обладают особой чувствительностью к звуковой стороне речи (этот период наиболее оптимален для начала обучения грамоте). Дети же шестилетки проявляют повышенный интерес к чтению и особенно успешно занимаются на этом этапе обучения. Сензитивность не сводится к повышению «чувстви-

тельности», к развитию определенных психических функций. Изменяется с возрастом и направленность активности ребенка. На одних возрастных этапах ребенок проявляет повышенное внимание к одним сторонам действительности, на других к иным, ранее не представлявшим для него особого интереса. Так, например, стремление ребенка к речевому общению, к играм, тяга к образному и эмоциональному воображению, непосредственная любознательность, у многих – расположенность к музыке, рисованию и конструированию. Важно не упустить сензитивные сроки, использовать их, предупреждая тем самым возможную задержку, отставание в психическом развитии.

Условия психического развития. Что влияет на формирование психики ребенка? Какова роль каждого из факторов в становлении личности? Эти проблемы, возникшие с момента появления детской психологии, и сегодня являются актуальными. Существуют разные подходы к их разрешению. Одни ученые отдают приоритет наследственности (преформизм, психоаналитическая, биогенетическая теории и др.), другие – социальным факторам (социогенетическая теория и др.). Не останавливаясь на них подробно, отметим ту важную особенность психического развития человека, на которую обращали внимание Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и ряд других видных психологов: специфические особенности человека – это онтогенетические прижизненные образования. Развитие человека связано с действием качественно новых принципов и закономерностей, которые не наблюдались ранее в эволюции животных. Человек получает возможность за относительно короткий срок своей жизни овладеть богатством опыта, выработанного историей целого человечества. Развитие человека как раз и происходит в ходе овладения общественно-историческим опытом. Именно этому социальному наследованию и обязаны поразительная эволюция человека, изменение общей структуры и появ-

ление новых, в дошкольные годы отчетливо обнаруживаются формы и виды его поведения, формирование новых структур отражения действительности. В этом специфика психических функций человека, специфика его развития. Причем усвоение социального опыта тесно связано с личным опытом ребенка, его собственной активностью. В процессе исторического развития человечества сложились особые формы передачи опыта – воспитание и обучение. Усилия многих современных ученых направлены на поиск условий развивающего и воспитывающего обучения.

Важное место среди внешних воздействий, влияющих на развитие ребенка, занимает окружающая его среда – та общая ситуация, в которой развивается индивид, особенно социальные, экономические, культурные условия его жизни. Вместе с тем жизненные наблюдения и специальные исследования свидетельствуют о том, что нередко в одной и той же семье формируются люди с различными характерами. И, что особенно удивительно, это явление наблюдается не только в семьях, где имеются дети разных возрастов и полов, но и там, где дети получили одинаковую наследственность (у однояйцевых близнецов). Схожесть, так бросающаяся в глаза, нередко становится лишь внешней. Развивающийся ребенок не непосредственно «погружен» в широкую социальную среду. Можно выделить ряд звеньев, через посредство которых общество прикасается к отдельному человеку, в которых происходит непосредственное взаимодействие между обществом и ребенком. Наиболее близкой к человеку клеточкой общества, где возникает и реализуется «социальная ситуация» развития личности, является микросреда. Фактически микросреда, представляющая собой социальную ситуацию развития, по своей социально-психологической сущности является не чем иным, как контактной малой группой. На старте вертикальной оси жизненного пути личности находится генетическая первичная диада «мать (значимые взрослые) –

дитя». За ней подключается система «сверстник – сверстник», которая закономерно видоизменяется в процессе онтогенеза: группа детского сада, школьный класс, послешкольные объединения, студенческая группа, производственный коллектив, вплоть до сообщества пенсионеров и возвращения в рамки семейной микросреды. Движение личности по группам совершается не только по вертикальной оси, но и по горизонтальной. В каждый момент жизни человек оказывается вовлеченным в целую систему различных (по своему происхождению, характеру деятельности, размерам по длительности существования, субъективной значимости и т. д.) контактных и неконтактных общностей. Структура личностной микросреды является полигрупповой, в каждой общности для человека складывается уникальная социально-психологическая ситуация межличностного взаимодействия. Группы, в которые включен ребенок, по-разному влияют на его эмоциональное самочувствие, на развитие психики. Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребенок, становится, как правило, семейная микросреда – родители, бабушка, дедушка, братья, сестры. Изоляция детей от родителей в раннем возрасте может привести – особенно при дефиците общения с окружающими – к неблагоприятным изменениям в их развитии, к возникновению даже некоторых психопатических черт. Для формирования личностных качеств ребенка значима та семейная атмосфера, в которой он живет: занимают родители по отношению к нему единую или разную позицию, проявляют к нему преимущественно строгость и требовательность или нежность и требовательность, отношения в семье носят теплый, дружественный характер или в них преобладают официальность, холодность и т. п. Замечено, что в тех семьях, где родители не проявляют достаточного тепла к ребенку, используют навязчивое контролирование, назидание и морализирование, оскорбление и унижение, высмеивание и физические наказания за промахи и не-

удачи, часто вырастают дети, неуверенные в себе, малоинициативные, с заниженной самооценкой и притязаниями. Эти качества мешают полноценному развитию ребенка не только в дошкольные годы, но и в дальнейшем. Общение со взрослыми – один из важнейших факторов развития ребенка в первые годы жизни. Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни последовательно возникают и сменяют друг друга несколько форм общения детей и взрослых: непосредственно-эмоциональное, деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное.

Существенное влияние на психическое развитие дошкольника оказывает и такая подструктура личностной среды, как «ребенок – детское общество». Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождает у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Если же их нет, возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие либо к возникновению чувства неполноценности и подавленности, либо к агрессивности. Это плохо в обоих случаях, ибо может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, иногда к детскому саду, школе, людям вообще, мнительности, враждебности, стремления к уединению. Положение в группе определяется как личностными качествами ребенка, так и теми требованиями к нему, которые в ней сложились. Особой любовью, популярностью среди детей пользуются, как правило, дружелюбные дети, умеющие придумывать и организовывать игры, общительные, развитые в умственном отношении, имеющие художественные способности, успешно участвующие в занятиях, достаточно самостоятельные, владеющие навыками, необходимыми для разных видов деятельности, веселые, эмоциональные, привлекательные внешне, аккуратные и опрятные. В число наименее популярных входят дети, характеризующиеся, как правило, противоположными качествами.

Это часто замкнутые, крайне неуверенные в себе, малообщительные или же, напротив, сверхобщительные, назойливые, агрессивные дети. Они нередко обижают сверстников, дерутся, толкаются. «Непопулярные» дошкольники часто отстают в развитии от своих товарищей, безынициативны, иногда страдают недостатками речи, внешности.

Придавая большое значение обучению, среде, общению, не следует умалять роль наследственности, игнорировать биологическую сущность человека. По наследству дитя человека получает ряд видовых признаков, таких, например, как своеобразное строение скелета, наружных органов, пищеварительной и дыхательной систем и др. Сюда относятся и получаемые в наследство от предков нервная система, мозг – предпосылки человеческого сознания. Однако сами по себе наследственные задатки не определяют становление личности. Так, например, на основе природных задатков (анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы) могут развиваться способности, талант, но наличие задатков еще не гарантирует их развития. В значительной степени это зависит от среды и обучения. И вообще, как справедливо заметил еще С.Л. Рубинштейн, «биологическое и социальное не являются самодовлеющими факторами, каждый из которых имел бы самостоятельное представительство в психике человека. В характере человека нет свойств, которые были бы однозначно определены биологическими особенностями его организма, безотносительно к той социальной ситуации, в которой человек развивается, как нет в нем и реально отдельных компонентов, которые были бы однозначно определены социальными отношениями в абстрактном отрыве от биологических особенностей данного конкретного индивидуума» (Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1946. С. 470). Нет ни одного психического качества, которое зависело бы только от одного из факторов, более того, они не просто дополняют

друг друга, они никогда не выступают как два слагаемых. Развитие ребенка определяется единством внешних и внутренних условий в их взаимопроникновении.

2. Характеристика индивидуально-типологических особенностей дошкольника

Среди индивидуальных особенностей личности, которые ярко характеризуют динамические особенности ее поведения, деятельности, общения, психических процессов, особое место принадлежит темпераменту.

Физиологической основой темперамента является тип высшей нервной деятельности, такие ее свойства, как сила, подвижность, уравновешенность. Исследования темперамента привели к выявлению следующего ряда его свойств: сензитивность (чувствительность), реактивность, активность, эмоциональная возбудимость, пластичность и ригидность, экстравертированность и интровертированность, темп психических реакций.

О сензитивности, или чувствительности, судят по тому, какая наименьшая сила внешнего воздействия необходима для того, чтобы у человека возникла та или иная психическая реакция. Иными словами, какой должна быть сила воздействия, чтобы до человека, как говорят, «дошло».

Свойство реактивности проявляется в том, с какой силой и энергией человек реагирует на то или иное воздействие. Не случайно о некоторых говорят: «вспыльчивый», «заводится с пол-оборота», а о других – «не поймешь, обрадовался или огорчился».

Пластичность и противоположное ему качество – ригидность – проявляются в том, насколько легко и быстро приспособливается человек к внешним воздействиям. Пластичный быстро перестраивает поведение при изменении обстоятельств, ригидный – с большим трудом.

Существенным показателем темперамента являются экстравертированность и интровертированность.

Исследования показывают, что эти качества темперамента очень ярко проявляются, прежде всего, в процессе общения, причем не только у взрослых, но и у детей. Так, например, общительные экстраверты более инициативны в начальной, организующей фазе игры, совещании при выборе темы, распределении ролей и выборе собственной роли. Дошкольники-интроверты чаще «общаются» с игровыми атрибутами, «обращаются» к игрушке, чаще говорят, что они собираются делать, какие игровые действия выполнят. Конечно, общительность сама по себе еще не обеспечивает человеку благоприятное положение в коллективе. Скорее всего, она положительно действует на первых порах, когда человек только входит в новую группу, потом же начинают «работать» другие важные качества человека. Однако замечено: в числе «предпочитаемых» дошкольников, «звезд» чаще всего отмечаются экстраверты. Их общительность помогает адаптироваться в новой социальной среде, приобрести товарищей, преодолеть неуверенность в себе.

Об активности судят по тому, с какой энергией человек сам воздействует на окружающий мир, по его настойчивости, сосредоточенности внимания.

О таком качестве темперамента, как эмоциональная возбудимость, узнают по тому, какой силы необходимо воздействие для возникновения эмоциональной реакции.

Свойства темперамента связаны в определенные структуры, образующие разные типы темперамента. Основные из них: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Так, холерикам присущи такие качества, как реактивность, активность, эмоциональная возбудимость, высокий темп психических реакций, пластичность, экстравертированность. В числе интровертов, как правило, меланхолики и флегматики. Для последних характерны ригидность, медленный темп движения, речи, слабая эмоциональная возбудимость, малая сензитивность и др.

Однако «чистые» темпераменты встречаются довольно редко. Чаще всего у человека сочетаются черты разных типов, хотя преобладают свойства какого-то одного.

3. Учет индивидуально-типологических свойств в педагогическом процессе

Возрастные нормативы – это лишь желательные, возможные достижения по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона. Такие нормативы выполняют функцию текущих целевых ориентиров для педагогов.

Психолого-педагогические нормативы развития ребенка к концу дошкольного возраста – это стратегический ориентир, определяющий топологию этого периода детства в качестве закономерной образовательной ступени на пути к культурной взрослости. В педагогической практике нормативы такого плана рассматриваются, как правило, в контексте проблемы готовности ребёнка к школе. Этот сам по себе вполне законный ракурс рассмотрения на практике оказывается небезобидным, поскольку задаёт тенденцию к определению целей дошкольного образования, преимущественно исходя из задач школы. Иначе говоря, особый этап детства, со своим содержанием, которое состоит в интеграции ребёнком своей индивидуальности на основе самостоятельной реализации определённого способа действия, «подстраивается» в качестве вспомогательного «довеска» к этапу интенсивного предметного обучения и уподобляется присущим ему формам и целям.

Данная фиксация находит своё подтверждение в сложившейся психолого-педагогической диагностике дошкольников, которая расщепляет целостное развитие ребёнка-дошкольника на элементарные функциональные линии и полагает в качестве цели рядоположенный набор показателей, представляющий профиль основных психических функций и знаний, умений, навыков. В свою очередь, такая диагностика неизбежно стимулирует практику изолированной оценки продвижения детей по отдельным линиям и связан-

ную с этим установку столь же изолированно «дотягивать» ребёнка до среднестатистических образцов безотносительно к тому, как идёт развитие в целом. Решение данной проблемы – приведение целевых (конечных и этапных) ориентиров дошкольного образования в соответствие с той системной картиной развития ребёнка, которую намечает отечественная психологическая теория. Необходимо временно абстрагироваться от множественности функциональных показателей развития и начать с того основного, что позволяет составить интегральное представление о развитии ребёнка как активной самоопределяющейся личности. В этом случае частные достижения не будут заслонять главного, т. е. выступают не сами по себе, а в роли средств развития его субъектности. На сегодняшний день предварительно решён вопрос о конечных и этапных целевых нормативах развития дошкольника, которые интегрально представлены в виде четырёхаспектного возрастного портрета. Эта нормативная картина имеет перспективу детализации через систему показателей функциональной психолого-педагогической диагностики. Разработка такой системы – задача ближайшего будущего.

Разработка и реализация индивидуальных программ развития детей является приоритетной, смыслообразующей деятельностью практического психолога в системе образования. Собственно, все остальные виды его деятельности: диагностическая, консультативная, коррекционная, психопрофилактическая и др. – подчинены ей и имеют смысл только в том случае, если в полной мере реализуется индивидуальная работа с детьми и обеспечивается развитие их индивидуально-психологических особенностей. К.Д. Ушинский, формулируя принципы воспитания, писал, что, воспитывая всех, нужно воспитывать каждого.

Доказано, что эффект педагогического воздействия в равной мере зависит от двух факторов: от содержания и динамики самого воздействия, от активности, содержа-

тельных и динамических особенностей обучаемого. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в формирующейся личности многое так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии невыводимо непосредственно из внешних воздействий. Внешние причины всегда действуют через посредство внутренних условий. К этим внутренним условиям, например, принято относить задатки способностей, индивидуально-типологические свойства нервной системы, конституциональные особенности и др. Проблема индивидуализации обучения многоаспектна как в теоретическом, так и в практическом планах и, к сожалению, крайне противоречива в попытках ее разрешения.

Индивидуализация – это не просто удивительно интересная, занимательная сторона педагогической деятельности, которой в некоторых обстоятельствах можно и пренебречь, но и насущная необходимость, с которой мы сталкиваемся ежедневно, ежечасно, входя в группу детского сада и вступая в контакт с детьми, начиная любое учебное занятие.

Индивидуальный подход – важнейший психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми должны учитываться все индивидуальные особенности каждого ребенка. Принято считать, что индивидуальный подход необходим в двух отношениях:

– во-первых, он обеспечивает индивидуальное своеобразие развития детей, дает возможности максимального развития всех способностей ребенка;

– во-вторых, без учета индивидуальных особенностей детей любое педагогическое воздействие может оказать на них совсем не то влияние, на которое оно было рассчитано.

Любое воздействие всегда опосредуется, преломляется через внутреннюю психологическую среду, поэтому эффективность педагогического воздействия определяется не только его объективными особенностями, но и тем, как оно субъективно воспринимается ребенком. Например, об-

учение иностранному языку по методу Лозанова во всем мире дает высокий эффект усвоения и практического использования языка. Однако есть люди (с высоким уровнем теоретического, аналитического ума), у которых обучение этим методом вызывает эмоционально отрицательное отношение и снижение обучаемости.

Итак, и первая и вторая позиции признают факт значимости индивидуального своеобразия психического развития детей. А вот в практической реализации эти две позиции могут быть представлены как взаимоисключающие либо как взаимосвязанные и дополняющие одна другую.

Что означает взаимоисключение в этих двух позициях? Учитывать индивидуальность ребенка максимально, но для того, чтобы нивелировать, «снимать», перекрывать, уничтожать его нестандартность. Заменить ее набором качеств, особенностей, свойств, выработанных мощными, авторитарными способами воздействия, запрограммированными заранее в соответствии с «требованиями времени», социальными заказами, формировать личностную направленность, познавательную и волевою активность с заданными параметрами. Делать это, опираясь на общие законы развития, пренебрегая проявлениями индивидуального. Эта стратегия учета индивидуальности ребенка (в целях достижения высоких результатов развития у всех детей) рассматривает индивидуальность как нечто либо тормозящее, затрудняющее, снижающее эффективность и успешность целенаправленного, запрограммированного обучения и воспитания, либо как нечто удачное, подходящее к данной педагогической модели. «Неудобная» индивидуальность нивелируется, «удобная» поощряется и культивируется. Такая стратегия носит четко выраженный оценочный подход к индивидуальности ребенка. Например, считается, что абстрактно-логическое мышление – более ценное достижение ребенка в учебном процессе, чем наглядно-действенное. Если у ребенка про-

является явное доминирование наглядно-действенного (практического, по определению Б.М. Теплова) интеллекта, то взрослые стараются создать условия не для развития этого вида мышления, а наоборот, даже в ущерб развивать словесно-логическое мышление этого ребенка, тем самым подавляя возможности максимального развития индивидуальных особенностей его практического интеллекта. Подобная многолетняя педагогическая практика породила массу несчастных людей, занятых не своим делом, вместо того, чтобы дать им возможность проявиться прекрасными умельцами в практической, рукотворной деятельности.

К сожалению, при разработке моделей педагогического процесса не прогнозируется, для какой индивидуальности детей эта модель будет благоприятной, а какая индивидуальность в этой дидактической модели будет «ломаться», страдать. Чаще всего предполагается, что она будет эффективной и благоприятной для любого ребенка, имеющего нормальное развитие. Это ошибочное представление, ибо есть разные типы восприятия сенсорного и вербального материала, разные темпы усвоения, различные типы ориентировочно-исследовательской деятельности, различные типы исполнения, индивидуальность прогностического и планирующего компонента деятельности. Причем, когда какая-либо педагогическая модель недостаточно хорошо реализуется, то отрицательная оценка дается именно индивидуальным особенностям ребенка, а не дидактической технологии, не учитывающей эти особенности детей. Таким образом, оценочный подход к индивидуальности ребенка не позволяет успешно решать проблему индивидуализации. Поиски адекватных мер педагогических воздействий к детям с различной психодинамикой позволили сделать следующий вывод – может быть несколько способов учета индивидуальных особенностей на практике: 1. Обеспечение технических условий, которые требует ребенок в силу своих

индивидуальных особенностей. Это наиболее простая и необходимая на ранних этапах развития ребенка тактика. Например, малыш болезненно реагирует на шум, посторонние раздражители и т.д. – создаем тишину; с трудом переносит смену обстановки – стремимся избегать этого; замедлен во всех действиях – подлаживаемся под его темп; не вписывается в ритм занятия – даем дополнительное время и т.д. Подобная тактика необходима в случаях проявления резких, ярко выраженных особенностей. Но эта тактика формирует «оранжерейный» тип, приводит к развитию у некоторых детей пониженной приспособленности к окружающему миру и не может быть единственной, особенно у детей среднего и старшего школьного возраста.

2. Создание условий для развития черт характера ребенка, нивелирующих проявление нежелательных в данный момент особенностей темперамента. Варьируя условия, можно постепенно приучать ребенка к скоростным и вариативным характеристикам деятельности, необходимым в учебных ситуациях: укладываться в сроки общих занятий, доводить дело до конца, работать в общем темпе, производить необходимую смену деятельности или задерживаться на ней (например, подвижному, неуравновешенному ребенку). Эта тактика создает условия для преодоления особенностей темперамента навыками, привычками, чертами характера. Именно эта тактика «маскирует» темперамент, но она дает возможность действовать только в типичных обстоятельствах, в экстремальных условиях опять проявятся свойства темперамента в чистом виде.

3. Усиление положительных качеств в тех или иных свойствах темперамента и ослабление других. Поскольку любое свойство темперамента имеет свои плюсы и минусы, то, опираясь на положительные его стороны, можно ослаблять отрицательные. Например, высокая сенсорная чувствительность – основа развития сенсорных способностей,

но в то же время она – причина повышенной отвлекаемости, непереносимости сильных раздражителей. Значит, нужно стремиться не снижать чувствительность ребенка, а уделять внимание созданию оптимальных условий для развития направленности его деятельности на содержание, требующее тонкого анализа, наблюдательности. Нет плохих или хороших типов темперамента, нет плохих или хороших его отдельных свойств. Исследования показали, что в процессе обучения при благоприятных условиях типологическая тревожность может стать основой развития у ребенка ответственности и организованности деятельности. Учитывая большую значимость тревожности детей в учебной деятельности, психолог в детском саду уделяет этому свойству темперамента детей особое внимание в целях создания условий для проявления ее позитивных функций. Тревожность нельзя рассматривать только как отрицательное явление, тормозящее эффективность деятельности. Нет, тревожность может быть и особым условием, стимулирующим активность, саморегуляцию деятельности. Например, у некоторых детей она выполняет очень важные функции регуляции поведения и деятельности, что обеспечивает им достаточно высокую продуктивность работы. Чтобы устранить отрицательные моменты тревожности (робость, неуверенность в действиях, иногда повышенную эмоциональную скованность и т.д.), самый эффективный способ – сформировать навыки деятельности, стимулировать переживание успеха. Уговорами тревожность не снять. Только активная деятельность и развитие адекватной самооценки могут снизить ее.

4. Тактика воздействия на свойства темперамента в другом виде деятельности. Известно, что свойства темперамента находятся в компенсаторных отношениях. Можно говорить об их бинарности. Отсюда возможен способ воздействия на противоположное свойство в другом виде деятельности с целью уравновешивания их пропорции. Например, нам

не удавалось снизить высокий уровень тревожности одной девочки по отношению к школе развитием компетентности и навыков в учебной деятельности. Более эффективным оказался путь активизации успеха в общении со сверстниками, а это уже снизило общий уровень тревожности ребенка.

5. Построение учебного процесса на основе своеобразия индивидуально-психологического стиля деятельности ребенка.

6. Особое место в работе с детьми старшего дошкольного возраста должна занять тактика опоры на индивидуально-типологические особенности саморегуляции деятельности и поведения ребенка.

7. Тактика предвосхищения, ожидания возможного поведенческого репертуара ребенка на занятиях и принятие соответствующих профилактических мер. Не работа с последствиями, а предупреждение нежелательного проявления. Например, воспитатель прекрасно знает о безудержности, эмоциональной возбудимости, повышенной двигательной активности ребенка. Значит, надо заранее предвидеть, что на занятии в какое-то время такое поведение может проявиться, и заранее спланировать, в какое русло эту активность продуктивно направить. Или, например, предусмотреть замедленный темп действий другого ребенка, предоставив ему дополнительное время для завершения его деятельности. Приведенная тактика построения учебно-воспитательного процесса обязывает воспитателей индивидуализировать свою работу и по форме, и по содержанию. Она определяет проведение занятий по подгруппам; побуждает находить индивидуальные формы организации учебных занятий с некоторыми детьми; заставляет разрабатывать индивидуальные обучающие программы.

Подробное рассмотрение индивидуальных особенностей детей, факторов их возникновения и развития, а также практик индивидуализированного развития детей представ-

лено в работе автора «Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера» (2013).

ТЕМА 4. ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, СПОСОБНОСТИ

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о детском творчестве, творческих способностях.
2. Категории и направленность детской одаренности.
3. Проблема работы с одаренными детьми.
4. Составление дифференцированных программ диагностики детской одаренности.

Практическое задание

- Составьте диагностическую программу по одному из видов детской одаренности.

Теоретические справочные материалы

1. О детском творчестве

Развитие личности, ее достижения в жизни теснейшим образом связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями человека, как способность, талант, одаренность. Наиболее ярко они проявляются в творчестве, позволяющем личности с наибольшей полнотой выразить себя.

Творчество все чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, как универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

Психологической основой творческой деятельности является воображение, которое возникает уже в дошкольный период. Это важнейшее новообразование дошкольного детства, с ним связывают зарождение личности (Л.С. Выгот-

ский, В.В. Давыдов и др.). К основным свойствам воображения относят видение целого раньше частей, перенос функции с одного предмета на другой. Важными показателями в развитии функции воображения являются опора на наглядность, использование прошлого опыта, наличие особой внутренней позиции, позволяющей, не приспособиваясь к ситуации, подчинять ее себе, овладеть ее содержательными особенностями.

Исследователи указывают на необходимость создания такой предметной среды, которая бы служила пусковым механизмом, на важную роль неспецифических предметов в развитии творчества у детей.

Воображение, лежащее в основе творчества, относят к числу сложных процессов, в нем тесно переплетены когнитивное и эффективное (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко и др.). Развитие творчества в значительной степени определяется уровнем детского воображения. Первые проявления воображения относятся к 2,5–3 годам, когда ребенок начинает действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Это первый этап в развитии воображения. Важную роль при этом оказывают многотекстность использования слова и широта содержания контекста. Если в раннем детстве воображение носит пассивный, воссоздающий характер, ребенок идет от действия к мысли, то у дошкольника на 4-м году жизни уже развивается способность идти от мысли к действию, воображение становится целенаправленным. В среднем и старшем дошкольном возрасте (4–6 лет) воображение проходит второй этап развития, для которого характерно ступенчатое планирование. На 3-м этапе (6–7 лет) происходит целостное планирование. Вместе с тем наблюдаются индивидуальные различия в развитии воображения. В процессе создания образов воображения ребенок пользуется разными приёмами, в том числе комбинированием ранее полученных представлений, их преобра-

зованием. Воображение проявляется, прежде всего, при решении задач, содержащих некоторую неопределенность, т. е. не имеющих единственного заданного решения. Их решение предполагает самостоятельную ориентированную деятельность детей с новыми предметами и создает тем самым условия для формирования важнейшего компонента функции воображения – собственного опыта ребенка.

Структура опыта, приобретенного ребенком в процессе его жизнедеятельности, общения, сложна. В нем выделяют достаточно устойчивые, стабильные психические образования (консервативный компонент) и чрезвычайно подвижные, незавершенные, находящиеся в процессе становления, психические образования (развивающийся компонент). Последним ученые (Н.Н. Поддьяков, Л.В. Парамонова и др.) придают особое значение. Вступая в противоречие со стабильными психическими образованиями, незавершенные знания оказывают на них существенное влияние, стимулируют перестройку «консервативного» компонента, его развитие. Важно и то, что сам этот процесс сопровождается повышением интеллектуальной и эмоциональной активности дошкольников: у них возникает масса неожиданных, в ряде случаев серьезных и глубоких вопросов, появляются разнообразные догадки, гипотезы, предположения («А когда червяк вырастет, он в змею превратится?», «А сколько лет живут люди?», «А сколько лет дети детьми бывают?», «А если мы дома заведем обезьянку, она станет человеком?», «А как звери разговаривают?», «А что, когда мышь пищит, она все равно что говорит?» и др.).

Фактически это уже начало творчества. Соотношение стабильных и развивающихся знаний у ребенка может быть различным. При преобладании последних вся структура опыта ребенка приобретает эвристический характер. Специальные исследования, наблюдения педагогов свидетельствуют о перевесе чаши стабильных знаний у воспитанников наших дошкольных учреждений. Есть повод задумать-

ся, пересмотреть, проанализировать свою работу с детьми и, может быть, изменить акценты в ней. И если мы действительно хотим сформировать творческую личность, сосредоточим внимание на создании доступных детям проблемных ситуаций, постановке творческих заданий.

Вместе с тем необходимо позаботиться о формировании такой общей структуры опыта дошкольника и способов его деятельности, которые помогут ему самостоятельно выделить проблемные ситуации в окружающем мире. Приобретению такого опыта способствует активное включение детей в познавательно-практическую деятельность, экспериментирование, опытничество и, конечно, игра, обретающая статус ведущей деятельности в дошкольном детстве. С ней не без основания связывают возникновение и развитие творческого воображения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Е.Е. Кравцова и др.).

Активно развивается творчество в этот период и в художественной деятельности (рисование, лепка, музыкально-ритмическая) (Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, Е.А. Флёрина, В.С. Мухина и др.). Возрастная сензитивность, характерная для дошкольников «реактивность» на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, чуткость к образно-эмоциональным моментам, типичное для дошкольного периода соотношение первой и второй сигнальной систем способствуют притягательности художественной деятельности в дошкольном детстве, развитию творческого воображения (Н.С. Лейтес, А.В. Запорожец). Существенную роль в становлении основ творческой личности в дошкольном возрасте играет педагог, характер его взаимодействия с детьми. Так, выявлено, что творческие проявления чаще обнаруживают дети, воспитывающиеся у педагога с демократическим стилем общения. Предпочтение отдается такой организации совместной деятельности, где каждый ее участник – полноправный член, а также косвенным воздействиям на детей.

Нежелателен полный жесткий контроль воспитателя за ходом игры, превращение ее в некое подобие учебного занятия, когда педагог – генератор идей, а дети – лишь пассивные исполнители. Многое зависит и от индивидуального стиля педагогического взаимодействия, от креативности самого педагога-психолога.

В числе важных задач лично ориентированного воспитания находится изучение способностей своих воспитанников, выявление одаренных детей, оказание содействия в творческой реализации каждого ребенка.

2. Диагностика одаренности ребенка

Перед педагогом и родителями часто стоит вопрос: как выделить одаренных детей? Какие признаки, проявления указывают на одарённость? Подходы к ответам на эти вопросы неоднородны, как и различно определение самого термина «одаренность». В «Кратком психологическом словаре» под редакцией А.В. Петровского (М., 1985) дается пять её основных определений. Одаренность рассматривается как качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; как общие способности, обуславливающие широту возможностей человека, уровень, а также своеобразие его деятельности; как умственный потенциал человека, его интеллект; как совокупное задатков, предпосылок способностей.

В настоящее время одарённость все чаще стали определять как «способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности» (Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М., 1996. С. 87).

Выделяют несколько видов одаренности: общая, интеллектуальная и академическая, художественная, творческая, лидерская (социальная), психомоторная.

Остановимся несколько подробнее на диагностике интеллектуальной и творческой одаренности.

Признаки её разнообразны. В научной литературе (зарубежной и отечественной) описаны особенности одаренных детей:

- ребенок опережает в развитии речи и мышлении своих сверстников;
- обладает значительной памятью;
- начинает читать раньше других;
- способен к длительной сосредоточенности;
- рано обнаруживает исследовательскую активность, которая проявляется как очень широкая любознательность;
- сам выбирает себе занятия, а не принимает их пассивно;
- проявляет раннюю увлеченность, преданность любимым занятиям (музыка, рисование, лепка и др.);
- живет в яркой семейной обстановке, его родители – позитивно думающие, особенно мать;
- обучается сверх программы;
- для ребенка исключительно важна роль музыки как фона, на котором проходит жизнь семьи.

Этот список можно продолжить. И вместе с тем представляется важным обозначить качества, на которые обращают внимание все специалисты в области одаренности, – стремление одаренных детей познавать и преобразовывать окружающий мир, доминирование познавательной потребности, ее «ненасыщаемость».

Познавательная мотивация у творческого (одаренного) ребенка проявляется в форме поисковой активности, в более высокой чувствительности, сензитивности к новизне стимула, ситуации, обнаружении нового в обычном, в высокой избирательности по отношению к исследуемому новому (предмету, качеству) (Е.Н. Соколов, Э.А. Голубева, Н.Н. Данилова, Х. Дж. Берлайне и др.).

Ученые отмечают динамику самой исследовательской активности одаренного ребенка. К 3–5 годам она у творче-

ски одарённого ребенка выражается часто в форме самостоятельно поставленных вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному; расширяется и исследовательский диапазон ребенка.

Это приводит к тому, что уже в 5–6 лет основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого дошкольника становится проблемность, обеспечивающая постоянную открытость ребенка новому и обостряющая стремление к поиску несоответствий, противоречий.

Решение предложенных и самостоятельно «увиденных» проблем у творческого ребенка часто сопровождается проявлением оригинальности. Это еще один важный компонент одаренности, выражающий степень непохожести, нестандартности, неожиданности, необычности.

Включается сюда и способность к прогнозированию, предвосхищению, обеспечивающая возможность более быстрого нахождения решения проблем. Исследователи обращают внимание и на развитую способность одаренных детей к созданию идеальных эталонов, что обеспечивает высокие оценки (эстетические, нравственные, интеллектуальные).

В основе способностей к творчеству лежит такая личностная особенность, как креативность. Воспитателю необходимо помнить, что дошкольники проявляют те же признаки креативности, что и взрослые выдающиеся личности.

Личностные корреляты креативности:

1. Особенности восприятия ребенка – целостность, «свежесть», самостоятельность, способность видеть то, что не видят другие. Способность воспринимать связь между признаками, формально её не имеющими.

2. Внимание – длительное, устойчивое (часто это причина рассеянности, так как в центре внимания не весь окружающий мир, а собственная творческая задача).

3. Мышление – понимание главного, существенно-го, беглость (разнообразие идей), гибкость (быстрый переход от одного способа решения к другому), оригинальность (необычность, оригинальность, самостоятельность решения задачи), открытость (многогранное видение). Наиболее привлекательны неопределенные, беспорядочно сложные объекты, из которых ребенок самостоятельно отбирает необходимое ему (как в играх с кубиками, с мозаикой).

4. Память – запоминание легкое, прочное, быстрое, если связано с интересом, но легкое забывание того, что считается второстепенным. Богатство ассоциаций.

5. Воображение (фантазия) – яркое, образное, нестереотипное.

6. Интеллект – самостоятельное нахождение задач и способов решения, инициативность, выдумка.

7. Эмоции – высокая эмоциональная возбудимость, стремление к доминированию, риску, независимости, нарушению порядка, снятие чувства страха и фрустрации, радость, прилив стенических эмоций. Эмоциональные корреляты креативности наиболее показательны, без эмоциональной активности собственно креативности не наблюдается.

8. Воля – саморегуляция, целеустремленность, построение действий по замыслу, самоконтроль, упорство, старательность, осознанность действий.

Личностные характеристики – отклонение от шаблона в поведении, оригинальность, энергичность, находчивость, непосредственность, гордость; мотивационные особенности – стремление к самому процессу творчества, к сотрудничеству, развитость эстетических чувств, речевая активность и др. Описанный комплекс признаков одаренности и креативности взрослый может наблюдать в повседневной жизни ребенка, поддерживать и стимулировать их проявления.

Для выявления креативности воспитатель может использовать и специальные методики, результаты которых

и процесс выполнения задания оцениваются по всем описанным признакам.

Методики изучения одаренности

Ребенку предъявляют два одинаковых кружка (треугольника, квадрата, прямоугольника и т. д.) и спрашивают, что это может быть?

Ребенку предъявляют неопределенные стимулы (типа пятен Роршаха). Оценивается «трансформация» – опознавание и перечисление неопределенных пятен в отдельно названных объектах, имеющих реальные аналогии, «объединение» пятен в целостный образ, «сюжетность» развития созданного образа.

Ребенку предлагают рассмотреть части механизма (пылесоса, велосипеда), он должен рассказать, как и для чего они могут быть использованы.

Ребенку предлагается сложить два квадрата из 7 палочек, два треугольника из 5 палочек.

Ребенку предлагаются задачи на конструирование (мозаика, кубики): сконструировать что-либо из нескольких предметов, не связанных между собой (12 скрепок, 4 кнопки, 2 листа бумаги, провод 60 см).

Анализ продуктов детского творчества (рисунков, поделок из глины, пластилина, сочиненных сказок, рассказов, музыкально-ритмических движений, мелодий и др.).

Метод творческих занятий (дети играют, лепят, рисуют, придумывают рассказы, сказки по предложенной теме, началу, опорным словам и т. д.).

Возможны наблюдения по определенной программе, естественный эксперимент, видеокиносъемка, фотографирование и т. д.

Тест «Дорисовка фигур» (оценивается продуктивность, способ создания рисунков, оригинальность). Методика разработана О.М. Дьяченко и А.И. Кирилловой.

Испытуемым предъявляют последовательно 20 карточек, на каждой из которых нарисована фигура. Фигуры представляют собой контуры элементов предметных изображений (например, силуэт ствола дерева с одной веткой, кружок – голова с двумя ушами и т. п.), простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т. п.). Ребенка просят дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Количественная обработка результатов заключается в выявлении степени оригинальности, необычности изображения. Подсчитывается коэффициент оригинальности (Кор) каждого ребенка, который равен количеству рисунков, не повторяющихся у него и ни у кого из детей группы (по характеру использования заданного для дорисовывания эталона).

Исследование О.М. Дьяченко выявило шесть типов решений дошкольниками экспериментальных задач на воображение:

0 тип. Этот тип решения характеризуется тем, что ребенок ещё не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает заданный элемент, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование);

I тип. Ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево и т. п.), но изображение контурное, схематичное, лишённое деталей;

II тип. Изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями;

III тип. Изображая отдельный объект, ребенок уже включил его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку, и т. п.);

IV тип. Ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собакой);

V тип. Заданная фигура используется качественно по-новому. Если в I–IV типах она выступала как основная часть картинка, которую рисовал ребенок (кружок – голова и т. п.), то теперь включается как один из второстепенных элементов воплощаемого образа воображения (например, треугольник – уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину, и т. п.). При этом типе решения ребенок проявляет большую свободу в использовании элементов для создания образа воображения. Впервые данный тип манипулирования образами начинают использовать дети подготовительной к школе группы и проявляют его в разных видах деятельности.

Коэффициент оригинальности каждого испытуемого во всех возрастных группах тесно связан с выявленными типами решения предложенных задач. При этом чем сложнее тип решения, способ манипулирования образами воображения, который применял ребенок, тем выше у него коэффициент оригинальности.

ТЕМА 5. ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕДУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИОННОМУ ПРОЦЕССУ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Основные понятия

Методологические основы получения психодиагностических данных. Этапы работы с ребенком. Психологический диагноз. Принципы и методы изучения психики ребенка и детской группы. Основные пути исследования психики ребенка. Требования к ситуации обследования. Естественная и специально организованная среда обследования. Требования к методам и методикам психологического обследования. Организация длительного психологического исследования. Интерпретация психологических показателей.

Вопросы для обсуждения

1. Принципы и методы изучения психики ребенка и детской группы.
2. Интерпретация психических показателей. Количественная и качественная обработка данных.
3. Особенности диагностико-коррекционной работы в детском саду.
4. Проблема разработки программы диагностики личности дошкольника.

Практическое задание:

- Выделите особенности диагностико-коррекционной работы в детском саду с учетом его вида, категории или образовательной программы.

Теоретические справочные материалы

Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических факторов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего анализа и практического использования. Наблюдательные родители и опытные педагоги располагают огромным запасом конкретных фактов из жизни людей, но это не делает их научными работниками в области детской психологии. Даже более или менее систематизированные повседневные записи, которые составляют содержание опубликованных дневников матерей, воспитателей и учителей, не могут рассматриваться в качестве научных произведений по детской психологии, а служат лишь материалом (порой исключительно ценным!) для дальнейшего научного анализа. «Факт сам по себе ничто, – отмечал выдающийся французский ученый Клод Бернар, – он имеет значение лишь благодаря идее, с которой он связан, или доказательству, которое он дает». (Цит. по: Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.,

1986. Вып. 1–2. С. 367.) Применяя методы психологической диагностики, следует руководствоваться следующими общими принципами.

1. Принципы изучения психики ребенка и детской группы

Прежде всего, это принцип генетического (исторического) подхода к изучению психики ребенка. Для детской психологии этот принцип настолько важен, что сама эта наука иначе именуется генетической психологией. Согласно этому принципу при изучении явлений детской психики мы стремимся выяснить, как они возникли, как развиваются и изменяются под влиянием взаимодействия ребенка со взрослыми, его собственной деятельности и общения со сверстниками. Этот принцип направляет исследователя и на анализ влияния конкретных культурно-исторических условий на развитие психики детей, на становление их личности. Диалектический подход к изучению развития психики ребенка, на который мы опираемся), предполагает и осуществление принципа детерминизма, причинной обусловленности тех или иных изменений определенными факторами внешнего и внутреннего порядка. Следует иметь в виду, что личность – сложная целостная система, где всё взаимосвязано и взаимообусловлено.

Каждый полученный отдельный факт необходимо рассматривать на качественном уровне, т. е. с учетом его включенности во всю внутреннюю картину мира ребенка и его поведения. Отсюда следует необходимость изучать личность ребенка во всех многообразных связях его с окружающими людьми.

Абсолютно ничего нельзя понять в личности ребенка и его поведении без анализа общения его с окружающими людьми (принцип единства изучения личности и общения). Особенно важно изучить, как своеобразные условия личностной микросреды (отношения с родителями, близкими члена-

ми семьи, со сверстниками и в значительной степени с воспитателем – внешние условия) «переплавляются» во внутренние психологические качества человеческой личности.

Такой же процесс перехода внешнего поведения ребенка (общение, деятельность) в его внутренние психические черты характерен для всей динамики формирования психики маленького человека. Однако нужно учитывать и обратный процесс: уже сформировавшиеся черты личности проявляются в общении и деятельности ребенка, мотивируя и своеобразно окрашивая их. Недаром в психологии говорят о единстве сознания и деятельности. Сознание, личность не только формируются, но и проявляются в деятельности. Именно благодаря этим внешним проявлениям мы можем относительно объективно судить о человеке. Правда, точность и объективность выводов в психологическом исследовании относительны. Недаром об одном и том же ребенке разные взрослые нередко высказывают различные суждения. Вот почему так важно учитывать мнения обоих воспитателей, музыкального руководителя, родителей и всех других взрослых, которые часто общаются с ребенком (принцип стереоскопичности).

Древние говорили, что нельзя дважды войти в одну и ту же реку. Точно так же относительны наши сиюминутные, сегодняшние знания о ребенке. Изучая детскую личность, следует учитывать ее непрерывное изменение и развитие. Недаром рекомендуется одно и то же проявление личности изучать непрерывно, иначе говоря, на фоне повседневных наблюдений повторять тесты и другие испытания, чтобы понять сегодняшний уровень развития ребенка и его перспективы. Иногда считают, что тесты и другие психологические методы только фиксируют определенные состояния и уровень развития. Но ведь даже в медицинской диагностике (как мы уже отмечали) различного рода анализы (в том числе рентген и даже обыкновенный термометр)

не только измеряют то или иное физиологическое, физическое состояние, но и определенным образом влияют на психологическое самочувствие больного. Это обстоятельство в еще большей степени необходимо учитывать при психологическом исследовании. Почти всякий тест или опросник в той или иной мере не только измеряет определенное психическое явление, но и влияет на личность ребенка. И здесь самое главное – учитывать древнее правило, сформулированное еще Гиппократом: «Не навреди!». Принцип «ненанесения» ущерба испытуемому требует такой организации изучения ребенка (группы), при которой ни его процесс, ни результаты не наносили бы испытуемым какого-либо вреда (здоровью, состоянию, социальному статусу и т. д.). Кроме того, необходимо стремиться применять такие методы, которые помогают развитию ребенка. Поэтому очень важно осуществлять единство диагностики и коррекции развития психики. В этом основная цель. Ведь воспитатель не только из научной любознательности изучает ребенка. Диагностика, осуществляемая педагогом-исследователем, должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Прислушаемся к совету известного детского психолога Д.Б. Эльконина: контроль за процессами развития должен быть особенно тщательным для того, чтобы исправление возможных отклонений в развитии началось возможно раньше.

Опора на принцип коррекционности при подборе диагностических средств и непосредственном осуществлении диагностики, основанном на признании изменчивости психики, является обязательным условием в работе практического психолога, педагога-исследователя.

Не менее важен принцип беспристрастности при изучении ребенка, «детского общества». Он предполагает недопущение предвзятого отношения как к отдельному испыту-

емому, так и к детской группе. Его реализация в значительной степени зависит от адекватности примененных методов целям исследования, соответствия их возрасту, полу испытуемых, условиям эксперимента и т.д., от выполнения правил научности исследования, взвешенности сведений психологического характера и др.

Диагностическая и психокоррекционная работа в детском саду предполагает тесное сотрудничество психолога (воспитателя) не только с ребенком (группой), но и с родителями, педагогами-коллегами. Успешному претворению принципа сотрудничества, других названных принципов способствуют такие качества педагога-исследователя, как контактность, инициативность в общении, эмпатия, наблюдательность в отношении проявлений психики, способность поддерживать у окружающих чувство доверия и симпатии. Он должен быть хорошим организатором ситуации общения, их автором и актером.

Основные пути исследования психики детей

Исходя из принципов и конкретных задач изучения тех или иных особенностей психики ребенка (группы), определяется стратегия, общий путь психологического исследования. Можно выделить три основные стратегии исследований в психологии развития: исследование путем «поперечных срезов» (трансверсальная стратегия), «продольное» изучение (лонгитюдная стратегия) и изучение развития отдельных сторон детской психики в процессе их активного формирования, в процессе целенаправленного обучения и воспитания (экспериментально-генетическая, формирующая стратегия).

Исследование путем «поперечных срезов» осуществляется следующим образом. Подбираются относительно однородные группы детей, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку – возрасту, полу, времени пребывания в дошкольном учреждении или в шко-

ле и т.п. – и далее сравниваются по уровню развития той или иной психологической характеристики. Так, при изучении, предположим, памяти подбирается 100 испытуемых 3–4, 5–6-летнего возраста. Посредством определенных конкретных методов у них измеряются основные показатели памяти (скорость запоминания словесного или образного материала, количество усвоенных объектов, время сохранения и др.). Полученные данные сравнивают между собой, и на этой основе делают выводы о возрастных особенностях памяти. Положительной стороной этой стратегии можно считать то, что здесь за сравнительно короткое время можно получить статистически достоверные данные о возрастных различиях психических процессов и свойств личности, установить, как влияет возраст, пол или какойлибо другой из выделенных факторов на основные тенденции психического развития. Есть в этой стратегии и слабые места. Когда исследуются разные дети, стоящие на различных возрастных ступенях, мы почти ничего не можем узнать о самом процессе развития, о его природе и движущих силах. Кроме того, при таких массовых обследованиях, когда полученные результаты суммируются и усредняются, совершенно невозможно учесть индивидуальные особенности в характере и темпах психического развития, которые могут быть весьма значительными. А ведь именно они-то особенно важны для педагога.

При «продольном» (лонгитюдном) исследовании систематически изучается развитие одних и тех же детей на протяжении довольно продолжительных отрезков их жизни. Ясно, что организовать такое углубленное и непрерывное изучение многих детей очень трудно. Поэтому приходится ограничиваться небольшим числом испытуемых. Лонгитюдное исследование дает возможность установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить их причины. Изучение развития психики при лонгитюдной стратегии может быть выборочным,

когда изучается какая-то определенная сторона или психический процесс, и комплексным, когда исследуется психическое развитие ребенка в целом. Так, ученый-лингвист А.Н. Гвоздев систематически изучал развитие речи у собственного сына на протяжении восьми лет. На основе этого исследования была написана исключительно ценная работа «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» (М., 1949. Ч. 1–2).

Самые крупные комплексные лонгитюдные исследования осуществлены работниками Института развития человека Калифорнийского университета (г. Беркли, США). Первое из них было предпринято в 1928 г. Для изучения было взято 248 детей в возрасте 21 месяца, за которыми регулярно наблюдали до 18 лет, затем проводились однократные обследования в 30 и 40 лет.

Основной недостаток лонгитюдных исследований заключается в том, что их результаты, основанные на изучении небольшого числа детей (а в некоторых случаях даже одного ребенка), опасно распространять на всех детей. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий и в динамике и в содержании психического развития. Поэтому, как отмечает Д.Б. Эльконин, «наиболее рациональна такая организация исследования, когда сначала путем возрастных «срезов» определяется общая тенденция развития той или иной психической деятельности, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование» (Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960. С. 326).

Изучение психики детей в процессе активного формирования тех или иных ее сторон (экспериментально-генетический путь исследования) основывается на теоретических положениях, выдвинутых Л.С. Выготским, согласно которым ведущую роль в психическом развитии играет обучение. В процессе экспериментально-генетического

исследования мы не просто описываем и измеряем то или иное психическое явление, а стремимся его активно формировать, исходя из предположения о закономерностях его возникновения и применения в обычных условиях. Если нам это действительно удастся, значит, наша гипотеза верна. Особое значение формирующей стратегии заключается в том, что на ее основе создаются эффективные методы не только изучения, но и воспитания и обучения детей. При их применении реализуется активная гражданская позиция детских психологов, которая ставит перед собой задачу не только изучить ребенка, но и разработать научно обоснованные рекомендации для практики. При изучении психики детей воспитатель чаще всего осуществляет стратегию «продольного» исследования в сочетании с экспериментально-генетической. Для этого есть существенные объективные условия. Прежде всего, важным положительным фактором является то, что, впервые встретившись со своими питомцами, педагоги работают с ними долгих четыре года. Далее, педагоги не просто изучают ребенка, они еще обучают, воспитывают, то есть активно формируют его личность.

2. Методы изучения психики ребенка

Педагогу, ежедневно общающемуся с детьми, может показаться, что уже в силу этого он знает своих воспитанников. Но думать так – значит глубоко заблуждаться. Для глубокого, всестороннего познания воспитанников необходимо включиться в специальную деятельность по их изучению. Помочь в этом могут различные средства: наблюдение, эксперимент, беседа, анализ продуктов детского творчества, социально-психологический метод, тестирование. Чаще всего в конкретных исследованиях применяются несколько методов, которые взаимно дополняют и контролируют друг друга. *Наблюдение.* Наблюдение – это планомерное, целенаправленное восприятие явлений, результаты ко-

того в той или иной форме фиксируются наблюдателем. Возможность использования этого могучего метода естественных наук в психологии вообще и детской психологии в частности основана на методологическом принципе единства сознания и деятельности. Поскольку психика ребенка формируется и проявляется в его деятельности – действиях, словах, жестах, мимике и т.д., мы можем на основании этих внешних проявлений, на основании актов поведения судить о внутренних психических процессах и состояниях.

Главной особенностью наблюдения как метода психологического исследования является то, что исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых, и они протекают естественно, «как в жизни». Однако эта позиция «невмешательства» имеет не только положительные, но и отрицательные последствия.

Не всякое, даже специально зафиксированное восприятие поведения детей можно считать научным наблюдением. Чтобы стать подлинным методом научного исследования, наблюдение должно быть правильно построено. Прежде всего, необходимо четко сформулировать цель наблюдения (что и ради чего будет наблюдаться), которая вытекает из задач исследования. Далее, наблюдение должно быть систематическим и планомерным. До проведения основных сеансов наблюдения необходимо составить подробную программу, из которой должно быть ясно, какие дети или группы детей будут наблюдаться, в какие часы дня проводится наблюдение, какие моменты жизни детей будут фиксироваться. Особенно большое значение имеет тщательная разработка схемы наблюдения, которая составляется после предварительного изучения объекта и предмета исследования. В схеме важно предусмотреть основные акты поведения, возможные действия испытуемых, их словесные реакции на те или иные воздействия и т. д. Целостное поведение детей как бы «раскладывается» на отдельные относитель-

но самостоятельные кадры. Чем более дробной будет схема, тем более точными окажутся результаты наблюдения. Результаты заносятся в протокол, а затем обрабатываются.

На основе схемы-таблицы разрабатывается форма протокола, в который заносится только факт проявления той или иной реакции или поведения. Это позволяет в какой-то мере преодолеть недостатки, присущие наблюдению как методу научного исследования (субъективизм исследователя и трудность осуществления количественной статистической обработки полученных данных). Опасность субъективизма возрастает в том случае, если наблюдатель не столько фиксирует в протоколе то, что воспринимает, сколько высказывает свое мнение о происходящем.

В настоящее время для достижения точности и объективности наблюдения используются технические средства: камера, магнитофон, фотоаппарат. Для уточнения результатов наблюдения используется и шкала, на которой отмечается интенсивность протекания того или иного психического явления: сильно, средне, слабо и т. д.

Экспериментальные методы. Эксперимент – главный метод современной детской психологии. Это исследование, в процессе которого мы сами вызываем интересующие нас психические явления и создаем условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения связей изучаемых переменных между собой и с обстоятельствами жизни ребенка.

Основные признаки эксперимента:

1) активная позиция самого исследователя. Он может вызвать интересующее явление столько раз, сколько это необходимо для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы;

2) специально созданные условия, при которых обнаруживается закономерная связь между психическими явлениями и различными психологическими и непсихологическими условиями их возникновения и протекания.

Основные особенности эксперимента сохраняются во всех его видах: лабораторном, естественном, формирующем и др. Наиболее точным и доказательным считается лабораторный эксперимент, который осуществляется в специально оборудованном помещении с помощью приборов и приспособлений. Для того чтобы придать лабораторным опытам естественность, используется один из главных методических приемов – игровое моделирование экспериментальных и жизненных ситуаций.

Естественные эксперименты используются при исследовании всех психических процессов и свойств личности дошкольника. В рамках естественных экспериментов проводятся и опыты по изучению межличностных отношений и общения между детьми. Игровое моделирование ситуации позволяет исследователям при сохранении требований экспериментирования добиться жизненной убедительности получаемых результатов.

В формирующих экспериментах гипотеза проверяется в процессе активного воздействия, которое приводит к возникновению у ребенка новых психических качеств или к изменению ранее существовавших. Это воздействие может включать создание специальных условий применения таких методов обучения и воспитания, которые должны привести, согласно предположению исследователя, к определенному развитию психики ребенка. Если запланированные новообразования действительно возникают, это означает, что можно управлять определенной стороной психического развития. Формирующий эксперимент имеет ряд этапов. На первом этапе посредством наблюдения, констатирующих экспериментов, других методов устанавливаются фактическое состояние и уровень того психического процесса, свойства, признака, на который исследователь собирается воздействовать. Иными словами, осуществляется психологическая диагностика той или иной стороны психического развития.

На основе полученных данных исследователь, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах развития этой стороны психики, разрабатывает план активного психолого-педагогического воздействия, т. е. прогнозирует путь развития данного явления. На втором этапе осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания. От обычного воспитательно-образовательного процесса он в данном случае отличается заданными изменениями в содержании, организации и методах педагогических воздействий. При этом в каждом отдельном исследовании может проверяться какое-то вполне определенное воздействие. На заключительном этапе и в ходе самого исследования проводятся диагностические эксперименты, в результате которых контролируется ход происходящих изменений и измеряются результаты.

Для того чтобы убедиться, что изменения, зафиксированные после проведения формирующих экспериментов, обусловлены именно их воздействием, необходимо сравнить полученные результаты не только с исходным уровнем, но и с результатами в группах, где эксперимент не проводился. Такие группы, в отличие от исследуемых, экспериментальных групп, называются контрольными. При этом оба ряда групп должны быть одинаковыми по возрасту, объёму, уровню развития детей. Желательно, чтобы работу в них вел один и тот же педагог-экспериментатор. Иными словами, необходимо соблюдать все правила психологического экспериментирования и особенно принцип соблюдения равных условий опыта.

Беседа и другие методы опроса. Для изучения ребенка часто используются опросные методы, которые дают возможность установить, как сам ребенок понимает ту или иную ситуацию, что он о ней думает, как относится к определенным событиям, окружающим людям, к себе и т. д. В чис-

ле таковых – беседа. Продумывая ее, надо иметь в виду, что всякая беседа (как и любое другое исследование), какую бы цель она ни преследовала, может иметь не запланированные нами последствия для развития личности ребенка, его взаимоотношений со сверстниками, родными. Отсюда следует, что сама форма вопроса, реакция на детские ответы педагога-исследователя должны отвечать требованиям педагогического такта, психологической техники безопасности, о чем мы уже говорили, когда речь шла о принципах изучения психики.

Известно, что беседа может проходить со всей группой, а может индивидуально. Форма ее во многом зависит от цели, которую ставит педагог. Если она касается интимных, личных проблем (отношение к родителям, сверстникам, воспитателям и т. п.), то, естественно, беседовать с ребенком надо с глазу на глаз.

К опросным методикам относятся и такие проективные приёмы, как дополнение незаконченных рассказов, предложений, рассказы детей по картине и т. д.

Во всех случаях, когда используются опросные методики, особое значение имеет искусство ставить вопросы:

- 1) каждый вопрос должен преследовать достижение определенной цели;
- 2) при формулировании вопроса нужно избегать малораспространенных слов и слов с двойным значением;
- 3) вопросы не должны быть слишком длинными;
- 4) необходимо избегать двояких вопросов, поскольку в этом случае ребенок чаще всего отвечает только на один из них;
- 5) следует так формулировать вопрос, чтобы избежать шаблонных ответов;
- 6) в вопросе не должно быть слов, которые сами по себе вызывают отрицательное (или положительное) отношение («Тебе нравятся дети, которые постоянно нарушают дисциплину?»);
- 7) вопрос не должен подсказывать ребенку определенный ответ. Преимущество хорошо спланированной беседы или другого вида опроса не только в том,

что они дают более достоверные результаты, но и в том, что ответы детей можно обрабатывать статистически.

Изучение продуктов деятельности. Особенно продуктивно использование детских рисунков. Использование детского рисунка в диагностических целях воспитателем в детском саду удобно тем, что сам этот опыт здесь воспринимается как свободное рисование, как деятельность, которой дети любят заниматься.

На материале детских рисунков изучаются познавательные процессы (ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление), творческие способности ребенка, его личность в целом.

Анализируются сюжет, содержание, композиция рисунков, манера изображения, сам процесс рисования (время, затраченное на рисунок, степень увлеченности) и т.д. Особенно важным диагностическим показателем следует считать цвет, который используется ребенком не столько как изобразительное средство, сколько как способ выражения своего отношения к изображаемому. Специальные исследования показали, что по содержанию, цветовой гамме и стилю рисунков можно судить и о состоянии здоровья детей.

Тестирование. В дошкольных учреждениях нередко применяется тестирование, например, для изучения умственного развития детей, психологической готовности их к школе.

Имеются разные мнения по поводу использования тестов в практике работы в детском саду, школе. Отметим, что хорошие тесты впитывают в себя значительный опыт психологии и других смежных наук, имеют целый ряд существенных достоинств. Мы разделяем в этом вопросе позицию И.В. Дубровиной: основная проблема заключается не столько в том, использовать тест или нет, сколько в том, с какой целью он применяется. Недопустимо использовать тесты для жесткого отбора, селекции детей (особенно на ранних этапах). Другое дело, когда мы выявляем психо-

логические особенности ребенка, причины отклонений, недостатков в развитии, чтобы помочь их ликвидировать, с целью коррекции и содействия развитию детей.

Для каждого возрастного периода разрабатывается своя система психологических испытаний, в основе которой лежит представление о ведущей для данного возраста деятельности. Так, об уровне психического развития детей дошкольного возраста может свидетельствовать, прежде всего, степень сформированности структурных компонентов игровой деятельности (перенос значений с одного предмета на другой, способность выполнять правила, вытекающие из взятой роли, уровень подчинения открытым правилам игры). Для младшего школьника содержание диагностики развития включает показатели сформированности основных структурных компонентов учебной деятельности и т. д.

Методы изучения взаимоотношений в «детском обществе».

Для изучения взаимоотношений между детьми применяются социометрические методы исследования. Психологической основой изучения взаимоотношений социометрическими методами является не требующий особых доказательств факт, что, как отмечал В.Н. Мясищев, тяготение одного человека к другому выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д. Такое тяготение одного ребенка к другому мы можем обнаружить, спросив, к кому он «стремится быть ближе».

Следовательно, узнавая, с кем хочет ребенок, например, вместе сидеть за одним столом, мы выявляем у него потребность в общении с определенными сверстниками, тяготение, симпатию. Следует подчеркнуть, что в ходе исследований социометрического типа у детей спрашивают не об их взаимоотношениях, а об их желании участвовать в определенной деятельности вместе с теми или иными товарищами. Это имеет принципиальное значение.

3. Интерпретация психологических показателей

Психолог и педагог, применяющие в работе с детьми диагностику, как правило, сталкиваются с проблемой интерпретации полученных результатов.

Интерпретация (от лат. *interpretatio*) – это толкование, разъяснение, раскрытие смысла чего-либо.

Психологическая интерпретация – это ответы на вопросы:

– что означают полученные результаты?

– какие психологические механизмы обусловили получение ребенком определенных тестовых баллов, выборов в социометрическом эксперименте?

– какое психическое явление «отражено» в полученном результате?

– чем схожи и чем отличаются дети, имеющие разное количество тестовых баллов? разный социометрический статус в группе сверстников? и др.

– чем схожи и чем отличаются дети, имеющие одинаковое количество тестовых баллов? занимающие идентичное положение в системе межличностных отношений? и др.

Интерпретирование – сложный вид деятельности. Он предполагает сличение, сравнение полученной информации с теоретической моделью (с обобщенным психологическим знанием).

В процессе интерпретации составляются заключения, проверяются гипотезы, прогнозируется поведение в будущем, осуществляется перенос диагностических данных об образце поведения на другие формы поведения и ситуации жизни ребенка, выдвигаются новые гипотезы.

В зависимости от того, какие рассматриваются особенности личности ребенка, различают несколько видов интерпретаций:

– ситуационная (объясняет особенности поведения и результат исследования: новизна, необычность, конфликт, соревнование и др.);

– интерпретация развития (установление и описание причинно-следственных закономерностей изменения личности: влияние прошлого опыта на настоящие проблемы ребенка, которые сами становятся причиной определенного состояния личности в будущем);

– индивидуальная (описание центральных личностных механизмов развития психики ребенка в русле определенного психологического направления);

– синдромологическая (типологические описания совокупности выявленных признаков).

Интерпретация диагностических результатов бывает количественная и качественная. Количественная интерпретация предполагает сравнение индивидуальных результатов, обнаруженных у ребенка, с математически определяемой нормой. Это дает возможность установить, различаются ли показатели развития у двух детей или эти же показатели у одного ребенка по интенсивности и т. д.

Качественная интерпретация предполагает установление связей той или иной характеристики ребенка с особенностями его личности. Поскольку психологические явления обусловлены множеством причин, постольку многозначен каждый психодиагностический результат. Соответствие между ними не жестко однозначное, а вариативное, имеет вероятностный характер, поэтому «одинаковые» на первый взгляд результаты могут соответствовать различным психологическим особенностям личности.

Интерпретация данных, полученных в процессе изучения психики ребенка (детской группы), обязательно должна завершаться конкретными рекомендациями, программой коррекции и развития. Аспекты интерпретации психологических данных:

– научный – изучение самого психологического явления, его общих и возрастных закономерностей; интерпретация в виде теоретического обобщения;

– прикладной – интерпретация в виде описания психологических основ учебных и воспитательных программ и планов, дидактических и методических материалов;

– практический – интерпретация в виде рекомендаций по обучению и воспитанию конкретного ребенка или группы детей на основании составления их психологических характеристик; описание причин, закономерностей, прогнозов, вариантов индивидуального развития конкретного ребенка.

Интерпретация как процесс – это способ моделирования, воспитания облика, психологических особенностей ребенка.

4. Особенности диагностико-коррекционной работы в детском саду

Диагностика всегда подчинена основной, главной задаче – разработке рекомендаций или программы коррекции обнаруженного явления. Характеризуя специфику диагностической и коррекционной работы школьного психолога, И.В. Дубровина отмечает: «Они существуют в деятельности школьных психологов как единый по самой сути своей вид работы: диагностико-коррекционный или диагностико-развивающий». (Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М., 2007). В единстве эти виды деятельности выступают и в работе детского практического психолога в дошкольном учреждении, и в труде педагога. Основное назначение их диагностической работы – не сравнение детей и не тренировка собственных гностических навыков (хотя и это полезно), а проникновение в духовный мир детей: познание психики (понять, как каждый ребенок воспринимает окружающий мир и переживает его; как относится к себе; каковы особенности его памяти, мышления; проявляет ли он творчество, в чем оно выражается; каковы желания ребенка, потребности; что побуждает его совершать те или иные поступки; способен ли он сосредоточиться, довести дело до конца; что больше всего любит делать и каковы успехи в любимом виде деятельности; и др.); изучение обще-

ния и взаимоотношений в значимых для развития системах отношений: «ребенок – ребенок» (детское общество), «ребенок – родители» (члены семейного коллектива), «ребенок – педагог». Причем важно познать структуру детской группы, выявить воспитанников с низким социометрическим статусом, тех, кто особенно нуждается в оптимизации межличностных отношений, определить, насколько устойчивы детские симпатии (антипатии), есть ли дружеские пары, группировки, каковы мотивы детских взаимоотношений, насколько они гуманны, каковы отношения мальчиков и девочек, младших и старших в группе, не требуется ли помощь в регулировании их взаимоотношений и т. п. Важно осуществить двухуровневую диагностику – определить не только уровень сегодняшнего развития ребенка, но и «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), возможные успехи, достигнутые в процессе сотрудничества со взрослым.

Особенности диагностической работы практического психолога в детском саду, методиста-психолога, воспитателя обнаруживаются и в подборе методов для изучения детей. Конечно, важно, чтобы они были адекватны поставленной цели диагностики. Но вместе с тем далеко не всегда методики, которые применимы для исследовательской работы, удобны и эффективны в диагностической деятельности практика. Здесь предпочтительнее такие, которые позволяют достаточно оперативно получить нужную информацию, не связанную с громоздкой процедурой обработки. Широко используют педагоги и методы, основанные на особенностях их профессиональной деятельности. В числе таких – наблюдение в процессе регулярного, систематического педагогического взаимодействия.

Результаты психодиагностики могут привести к разным выводам: ребенок соответствует общепринятым нормам психического развития; ребенок превосходит нормативные показатели развития (способные, одаренные дети);

показатели развития ребенка ниже нормативных. В последнем случае необходимо воспользоваться специальными методиками, которые дадут возможность установить, в чем именно отстает ребенок, и помогут определить следующее направление в работе педагога-психолога – оказание помощи в процессе коррекционной деятельности.

Этап интерпретации психологических данных в диагностической работе педагога-психолога – самый, пожалуй, ответственный, значимый. Здесь особенно важно применить системный подход, воспользоваться как качественным, так и количественным анализом, отдав приоритет первому.

Насколько верен будет вывод, во многом зависит от психологической компетентности педагога. Опора на принцип сотрудничества в изучении поможет поставить верный диагноз. Если причина нежелательного отклонения в развитии ребенка, по мнению диагностирующих, носит патопсихологический или дефектологический характер, необходимо тактично рекомендовать родителям проконсультироваться у специалистов в соответствующих учреждениях.

Педагог должен стремиться изучить не только тех, кто впервые перешагнул порог детского сада. Дети растут, изменяется и их психический облик. Так, педагогам, работающим с самыми маленькими, особенно важно изучить, как развивается у детей предметная, ведущая в раннем детстве деятельность, в какой степени сформированы самостоятельность, осознание себя («Я сам»), сенсорика, наглядно-действенное мышление, качества, способствующие (затрудняющие) адаптацию ребенка к новым условиям жизни (при переходе в детское учреждение). Те, кто работает с «почемучками» (3–4 года), особое внимание обратят на игровую деятельность своих воспитанников, их взаимоотношения со сверстниками, развитие памяти, воображения, образного мышления, мотивационной сферы и т. д. Для воспитателей «фантазеров» (5–6 лет) особый интерес представляет пси-

хологическая готовность их воспитанников к школе (интеллектуальная, эмоционально-волевая, социальная).

Коррекция представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи.

В настоящее время термин «психологическая коррекция» достаточно широко и активно используется в практике работы как школы, так и дошкольных учреждений. А между тем, возникнув в дефектологии, он применялся первоначально в отношении лишь аномального развития. Расширение сферы приложения данного понятия ряд ученых связывает с развитием прикладной детской психологии, с новыми социальными задачами по отношению к подрастающему поколению.

Все чаще диагностико-корректирующую функцию относят к числу существенных, первостепенных в деятельности современного педагога. Эту функцию воспитатель реализовывает и работе с нормально развивающимися детьми (коррекцией аномального развития занимаются патопсихологи, дефектологи, врачи).

В зависимости от характера диагностики и направленности коррекции выделяют такие ее формы, как симптоматическая и каузальная (Д.Б. Эльконин). Первая направлена непосредственно на устранение симптомов отклонения в развитии, вторая – на ликвидацию причин и источников этих отклонений. В работе педагога (как и практического психолога) используются обе формы коррекционной деятельности. И все же очевиден приоритет, особенно в дошкольном периоде, каузальной коррекции, когда основные коррекционные действия концентрируются на действительных источниках, порождающих отклонения. Важно иметь в виду, что внешне одни и те же симптомы отклонений мо-

гут иметь совершенно различные природу, причины, структуру. Поэтому, если мы хотим добиться успеха в коррекционной деятельности, будем исходить из психологической структуры нарушений и их генезиса. Предметом коррекции чаще всего выступают умственное развитие, эмоционально-личностная сфера, невротические состояния и неврозы ребенка, межличностные взаимодействия.

Различными могут быть формы организации коррекционной работы – лекционно-просветительная, консультативно-рекомендационная, собственно коррекционная (групповая индивидуальная).

Успех в коррекционной деятельности в значительной степени определяется тем, какие положения, принципы положены в ее основу. К таковым относят принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина и др.), принцип «нормативности» развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип системности развития, деятельностный принцип коррекции, принцип активного вовлечения в коррекционную работу родителей и других значимых для ребенка лиц (Г.В. Бурменская., О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс и др.).

Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка навыков и умений (предметных, коммуникативных и др.), а как целостная осмысленная деятельность ребенка, естественно, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Особенно широко в коррекционной работе используется ведущая деятельность детей. В дошкольном возрасте – это игра в различных ее разновидностях (сюжетная, дидактическая, подвижная, игра-драматизация, режиссерская). Ее успешно применяют для коррекции как личности ребенка, его взаимоотношений с окружающими, так и познавательных, эмоциональных, волевых процессов общения.

Важное место в коррекционной работе отводится художественной деятельности.

Основные направления коррекционных воздействий средствами искусства; 1) увлекающие занятия; 2) самораскрытие в творчестве.

Широко применяются в коррекционной работе с дошкольниками и занятия физической культурой. В конце дошкольного возраста в этих целях могут быть использованы и зарождающиеся новые виды деятельности – учебная и трудовая.

Проведение коррекционной работы требует специальной подготовки взрослого.

Компоненты готовности к коррекционной работе:

– теоретическая (знание теоретических основ коррекционной работы, способов коррекции и т. д.);

– практическая (владение методами и методиками коррекции);

– личностная (психологическая проработанность у взрослого собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у ребенка).

5. Программа изучения личности дошкольника

Дошкольное детство – период интенсивного психического развития, появления психических новообразований, становления важных черт личности ребенка. Это период первоначального формирования тех качеств, которые необходимы человеку в течение всей последующей жизни. В дошкольном возрасте формируются не только те особенности психики детей, которые определяют общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и такие, которые представляют собой «задел» на будущее. Разрабатывая программу диагностики личностного развития, необходимо исходить из того, что на каждой возрастной ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей черты личности, но и свои индивидуальные особен-

ности психики и поведения, позволяющие ему быть неповторимой личностью с собственными интересами, стремлениями, способностями.

Задача педагога не подгонять развитие каждого ребенка к усредненным нормам, а предупреждать возникновение возможных тупиков его личностного развития, создавать условия для полноценного проявления творческого потенциала каждого воспитанника. Разработка программы включает несколько этапов.

I этап. Осуществляется изучение основных особенности развития ребенка, выявление ведущих новообразований личностного развития в разные периоды детства (от 1 года до 7 лет).

В программу входят: характеристика основных линий личностного развития ребенка, ведущих новообразований в структуре его сознания (развитие самосознания и самооценки, формирование психического образа Я, развитие эмоционально-волевой и мотивационной сферы, детского творчества, индивидуально-типологических особенностей, половой идентификации, формирование полоролевой структуры личности, складывание внутренней позиции и социально-психологической готовности к новым видам деятельности и общения).

II этап. Исследуются особенности развития личности в группе сверстников и в разновозрастной группе (изучение статусной структуры группы, полоролевой дифференциации; изучение ребенка как субъекта общения, динамики и роли различных видов его общения со взрослыми и сверстниками). Выявляются особенности взаимоотношения ребенка с воспитателями, другими сотрудниками детского сада, их влияние на развитие личности ребенка.

III этап. Изучается семейная микросреда ребенка: исследуются влияние социальных ролей в семье на личностное развитие ребенка, особенности отношения ребенка

к разным членам семьи, «сознание полоролевых функций членов семьи, влияние взаимоотношений в семье на положение ребенка в группе сверстников.

IV этап. Составляется обобщенная, развернутая характеристика ребенка. Определяются «сильные» и «слабые» стороны, детерминанты возможных отклонений в развития личности. На этом же этапе определяются и пути, средства коррекционной работы.

Если последовательность первых этапов изучения может изменяться, быть отличной от предложенной (например, воспитатель может счесть необходимым вначале изучить индивидуально-психологические качества, а не самооценку), то общую характеристику ребенку, конечно же, нельзя давать, не изучив предварительно отмеченные выше стороны его личности и межличностные отношения с окружающими. Кроме того, такая стратегия изучения поможет выбрать и наиболее верные пути коррекционной работы.

ТЕМА 6. ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Вопросы для обсуждения

1. Проблема разработки программы диагностики личности дошкольника.
2. Диагностика самооценки и притязаний (Е.А. Панько, Я.Л. Коломинский, В.Г. Щур, Р.Б. Стеркина).
3. Диагностика мотивационно-потребностной сферы дошкольника (Я.Л. Коломинский, Л.С. Славкина, Е.В. Субботский, Ш.И. Чхартишвили).
4. Изучение эмоционально-волевой сферы дошкольника (Л.А. Мельничук, И.А. Цыркун).
5. Диагностика индивидуально-типологических особенностей дошкольника (А.Н. Белоус, Е.А. Панько и др.).

6. Коррекция развития личности ребенка:

- эмоциональных состояний и личностных качеств дошкольника;
- волевого развития.

Практические задания:

1. Сформулируйте 3 вопроса-запроса родителя к психологу или педагога к психологу по проблеме эмоционально-личностного развития дошкольника. Дифференцируйте проблемы с точки зрения дошкольного психолога.

2. В соответствии с выделенными проблемами разработайте стратегию диагностики познавательного развития дошкольника.

3. В соответствии с выделенными проблемами составьте конспект психокоррекционного занятия с определением форм и средств коррекционных воздействий на эмоционально-личностную сферу дошкольника

Теоретические справочные материалы

1. Изучение мотивационно-потребностной сферы

Общая характеристика развития мотивов поведения и потребностей ребенка.

Важная характеристика личности – ее направленность, система ведущих мотивов поведения.

Педагогу, родителям важно изучить мотивы поведения, действий своих воспитанников, сына, дочери. Ведь деятельность ребенка, будь то игра, рисование, учение, приобретает для него разный смысл в зависимости от того, каков ее мотив. Различаются усилия, которые прилагает ребенок для достижения цели, эмоциональная окрашенность, отношение к результатам, оценке деятельности, основанной на значимых для него мотивах и слабо мотивированной. Одно дело, например, пробежать быстро определенную дистанцию, выполняя инструкции воспитателя, другое – если ты при этом «превращаешься» в мышку, ускользающую от кота

(либо в зайца, убегающего от волка, и т. п.) или когда твоя команда «Чебурашка» борется с «Буратино» (нужно победить в соревновании, не подвести товарищей по команде). Только зная мотивацию поведения, можно понять ребенка, справедливо оценить его поступок, результаты деятельности, правильно отнестись к нему и, при необходимости, выбрать правильное направление и средства коррекционной работы. И не случайно возникающие в педагогической практике проблемы, конфликтные ситуации связаны нередко именно с непониманием ребенка, незнанием истинных мотивов его поведения.

Разобраться в мотивах деятельности, поступков детей поможет знание их возрастных и психологических особенностей.

Мотивационная сфера ребенка активно развивается в дошкольные годы. Если трехлетний малыш действует большей частью под влиянием ситуативных переживаний, желаний и, совершая тот или иной поступок, не отдает себе ясного отчета, зачем и почему он его совершает, то действия старшего дошкольника более осознанны. На протяжении дошкольного возраста у ребенка появляются такие мотивы, каких не было в раннем детстве. Существенное влияние на поведение дошкольника начинают оказывать такие побуждения, как интерес к миру взрослых, стремление быть похожим на них, интересы к новым осваиваемым видам деятельности (игра, лепка, рисование, конструирование и др.), установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье, детском саду. Это делает ребенка, особенно к концу дошкольного возраста, весьма чувствительным к оценкам родителей и педагогов. Мотивом деятельности дошкольников нередко выступают и стремление завоевать «благодарность», симпатию сверстников, которые им нравятся, пользуются авторитетом в группе, и самолюбие, желание самоутвердиться, соревновательные

мотивы (быть лучше других, выиграть, победить). Поведение детей нередко определяется и познавательными, созидательными, нравственными мотивами (особенно в среднем и старшем дошкольном возрасте).

Наряду с возникновением новых мотивов деятельности в дошкольном возрасте наблюдается еще одно важное новообразование в мотивационной сфере – соподчинение мотивов. Одни мотивы могут преобладать над другими. И то, какие именно мотивы будут выступать в качестве главных, определит направленность всего поведения ребенка. Конечно, к концу дошкольного возраста этот стержень только-только складывается, но определенную направленность поведению ребенка он уже придает. Она может быть разной – от крайне эгоистичной до высоконравственной (конечно, в пределах возможностей данного возраста).

2. Методы изучения мотивационно-потребностной сферы ребенка

При изучении мотивации преимущественно используются опросные методы. В связи с этим с особой строгостью необходимо подойти к подбору, формулировке вопросов беседы. Целесообразно использовать вопросы, которые бы не прямым, а косвенным путем позволили выявить желаемое. Существенную помощь здесь окажет *беседа проективного характера*. Она может быть проведена, например, со старшими дошкольниками по сказке В. Катаева «Цветик-семицветик». После прочтения сказки у каждого ребенка в индивидуальной беседе спрашивают: «А как бы ты распорядился, если бы у тебя был волшебный цветок? Что бы ты сделал с первым лепестком? со вторым?» и т. п.

Аналогичную беседу можно провести с детьми и после знакомства их со сказкой А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», предложив выразить свои пожелания в случае «если бы ты поймал золотую рыбку». Конечно, ожидать, что все детские пожелания будут связаны только с общественными

ми мотивами, было бы ошибочно. Но если ни один «лепесток» ребенок не захотел «использовать» для блага, радости другого (особенно в случаях, когда в поддержке, помощи эти «другие» так нуждаются, например, больна сестричка или дедушка) – это уже основание для тревоги педагогов и родителей. Достаточно успешно беседа может быть использована и для изучения социальной, мотивационной готовности к школе. Готовы ли наши шестилетние воспитанники принять социальную позицию школьника? Хотят ли они вообще в школу? Почему? Что их привлекает (а может быть, отпугивает) в ней?

Нередко для изучения мотивационной сферы используются и проективные тесты. Предлагаем один из них – *тест животных* (Р. Заззо) (применяется для определения основных тенденций и ценностей ребенка 5–12 лет, его позиции и эмоциональной реактивности). Он представляет собой набор вопросов, устанавливающих, каким животным ребенок хотел бы стать, если бы мог в него превратиться, каким бы он не хотел стать и почему. Сначала ребенок должен провести спонтанный выбор, а затем выразить симпатию или антипатию к животным, названия которых читает исследователь. Каждую реакцию ребенок должен обосновать. Интерпретация исходит из «портретов животных» и их индексов полярности.

К методам, которые целесообразно использовать для изучения мотивации поведения, относится и эксперимент. Целый ряд интересных экспериментальных методик был разработана Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Л.С. Славиной, Е.В. Субботским, В.Г. Щур, С.Г. Якобсоном и др.

*Методика. Выявление мотивов поведения ребенка
в ситуации выбора*

Подготовка эксперимента. Для первой серии подбирается несколько интересных для старшего дошкольника игрушек. Продумывается малоинтересная для ребенка, но нуж-

ная для других деятельность (например, разложить по коробочкам полоски бумаги разной ширины).

Для второй серии следует приготовить мяч, нарисовать на бумаге два круга диаметром не менее 50 см. Расстояние между кругами 20 см. Над первым кругом изображение одного человечка, над вторым – трех. Эксперимент проводится с детьми старшего дошкольного возраста.

Ход эксперимента

Первая серия. Эксперимент проводится с каждым ребенком индивидуально. Ребенок ставится в конфликтную ситуацию и должен сделать выбор или заняться малоинтересным делом, или поиграть с интересными игрушками,

Вторая серия. Участвуют те же дети, объединенные в две группы. Состав группы формируется с учетом желаний детей. С детьми проводится игра-соревнование на точность попадания мяча в цель. Им дается инструкция: «Давайте поиграем в мяч. У вас две команды. Каждый член команды может бросить мяч 5 раз. Если он бросит мяч в левый круг, то очки идут в его пользу, если в правый – в пользу команды. Если мяч не попадает в цель, то можно по желанию вычитать очки или из личных, или из командных». Перед каждым броском экспериментатор спрашивает ребенка, в какой круг он бросит мяч. Ответы ребенка и результаты броска фиксируются в протоколе.

Обработка экспериментальных данных

Количественный анализ. Подсчитать, сколько детей в первой и второй сериях проявляли личную и сколько общественную мотивацию. Насколько эти виды мотивации устойчивы. Качественный анализ. Отметить, в какой степени общественная мотивация зависит от характера экспериментальной ситуации. Учесть при этом, что в первой серии ребенок делает выбор индивидуально, а во второй – в присутствии сверстников.

3. Изучение самооценки и притязаний

Развитие самооценки

Самооценка – важный компонент самосознания – проявляется в оценке личностью самой себя, своих физических и психических возможностей, качеств, своего положения среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям. Различают общую и частную самооценку («Я хороший», «Я хорошо умею рисовать»).

Человек может оценивать себя адекватно и неадекватно (завышать либо занижать свои успехи, достижения). Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности, рефлексивности, аргументированности. Во временной перспективе выделяют самооценку прогностическую («Я – будущее»), актуальную («Я – настоящее») и ретроспективную («Я – прошлое»).

Самооценка тесно связана с притязаниями личности, т. е. уровнем трудности задач, решение которых, по мнению человека, ему по силам.

Формируется самооценка в процессе усвоения ребенком оценок, которые он получает от окружающих, путем активной деятельности, общения, взаимоотношений с окружающими и т. д.

Развивается самооценка на основе представления ребенка о своем Я. Важные новообразования в развитии самосознания, связанные с зарождением самооценки, происходят в конце раннего возраста. Ребенок начинает осознавать собственные желания, отличающиеся от желания взрослых, переходит от обозначения себя в третьем лице к личному местоимению первого лица – Я. Это ведет к рождению потребности действовать самостоятельно, утверждать, реализовывать свое Я.

В дошкольный период самооценка ребенка интенсивно развивается. Наряду с общей самооценкой (характерной уже для младших дошкольников) появляется способность к дифференцированной самооценке, к оценке своих достижений в конкретных видах деятельности, своих определенных качеств.

На протяжении дошкольного возраста самооценка ребенка становится все более осознанной, детализированной, аргументированной, объективной, критичной. Изменяется и ее предмет. От самооценки внешнего вида и поведения ребенок к концу дошкольного периода все чаще переходит к оценке своих личностных качеств, отношений с окружающими, внутреннего состояния и, наконец, оказывается способным в особой форме осознать свое социальное Я, свое место среди людей.

Изменения в развитии самооценки дошкольника в значительной степени связаны с развитием познавательной и мотивационной сфер ребенка, его деятельности, возрастанием к концу дошкольного возраста интереса к внутреннему миру людей.

Методы изучения самооценки

Для изучения общей самооценки можно воспользоваться разными методами. Уже повседневные наблюдения могут дать немало ценной информации. Следует шире использовать жизненные показатели развития личности, в том числе и самооценки, самоуважения, притязаний ребенка.

Полезно обратить внимание, например, на детские голоса: выделить детей, чьи голоса являются высокими и напряженными, мягкими и неотчетливыми, тихими и громкими, даже немного грубыми, попытаться обнаружить зависимость между голосом ребенка и его представлением и чувствами в отношении самого себя (с учетом того, что вы дополнительно знаете о ребенке). То же целесообразно сде-

лять в отношении типичных способов поведения ребенка, его поз и т. п. Эта работа даст возможность выделить детей самоуверенных и неуверенных.

Есть и специальные способы, позволяющие изучить общую самооценку ребенка. В их числе *диагностическая методика*, предложенная французским психологом *де Греефе*. Суть ее заключается в следующем: испытуемому предлагается оценить себя и своих товарищей элементарным графическим способом. На листе бумаги экспериментатор рисует 3 кружка и говорит ребенку: «Сейчас мы с тобой будем играть. Видишь эти кружочки? Это будут ребята. Если мальчик (девочка) хороший, нарисуй ему длинный хвостик, вот так... (ребенку показывают, как это надо сделать: вниз от кружочка проводится длинная вертикальная линия); если мальчик (девочка) плохой – нарисуй ему совсем короткий хвостик. Вот этот кружок – мальчик такой-то (называет), нарисуй ему хвостик; этот (второй) – мальчик (девочка) такой-то (называет)». Далее ребенку говорят: «А этот кружок – ты сам. Нарисуй хвостик».

Проанализировав оценку, данную ребенком себе и сверстникам, увидим, какая тенденция при этом проявляется. Оценивает он себя выше или ниже других членов «детского общества»? Велика ли разница в оценке? Следует обратить внимание и на то, как ребенок отнесется к вашему предложению, на его поведение в процессе тестирования. Нередко нюансы действий могут существенно дополнить информацию о самооценке, полученную графическим путем.

Методика. Модифицированный прием изучения самооценки (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур). Ребенок должен поставить куклу, символизирующую его самого, на одну из трех ступенек лесенки. При этом задаются разные качества для оценки (например: нижняя ступенька – самые глупые дети, верхняя ступенька – самые умные дети, средняя ступенька – дети, которые бывают умными, иногда глупыми). Обсужда-

ются три ситуации: «Я сейчас», «Я, когда был маленьким», «Я, когда вырасту большой».

Экспериментальная игра «Хоровод» (разработана Е.А. Панько). Приготавливается лист бумаги, на котором изображены три круга – «хороводы» – красный, зеленый, синий – и фотографии детей, чья самооценка изучается. Игра проводится с каждым индивидуально. Испытуемому говорят: «Посмотри, здесь три круга, это хороводы. В первом хороводе (красный круг) стоят дети, которые умеют очень хорошо танцевать, сами придумывают интересные движения, красиво выполняют их под музыку. Во втором (зеленый круг) водят хоровод дети, которые танцуют хорошо, они тоже умеют придумывать движения под музыку, танцуют красиво, но немного хуже, чем дети, танцующие в первом, красном круге. В третьем, синем круге стоят дети, которые танцуют пока еще не очень хорошо. Вот тебе фотографии детей. Как ты думаешь, кто из них в каком из этих хороводов танцует? Не забудь и себя «поставить» в один из них».

Действия ребенка фиксируются. Результаты экспериментальной игры сопоставляются с объективными показателями музыкально-ритмической деятельности детей.

Для изучения самооценки дошкольников в трудовой деятельности можно использовать *методику «В гостях у трех поросят» (Е.А. Панько, И.С. Позднякова)*. В основу ее положена английская сказка «Три поросенка» (в переводе С. Михалкова), герои которой по-разному относятся к труду. Заранее готовятся фотографии детей группы. Испытуемых знакомят с содержанием сказки, после чего в процессе беседы анализируются поступки ее героев – поросят Наф-Нафа, Нуф-Нуфа и Ниф-Нифа. Вместе с детьми выясняют, кто из поросят лучше всех умеет трудиться и кого из них можно назвать трудолюбивым. Почему? Одновременно рассматриваются иллюстрации к сказке. Целью предварительной работы является формирование у детей адекватного отношения к героям

сказки. Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком. Педагог говорит: «Сейчас мы с тобой отправимся в необычное путешествие. Представь, что ты со своей группой попал в сказку. Узнаешь, какая это сказка?» Ребенку предлагается три рисунка домиков – копии иллюстраций к сказке «Три поросенка» (худ. А. Савченко). «Вот ты и познакомился с поросятами, и они пригласили всех детей у себя погостить. Только домики у них небольшие, все дети сразу в один домик не поместятся. Как же нам поступить? Давай сделаем так: в домике Наф-нафа будут гостить самые трудолюбивые дети, которые любят и умеют хорошо трудиться. В домике Нуф-нуфа – те дети, которые меньше любят трудиться и еще не все умеют делать сами. В домике Ниф-нифа – дети, которые пока еще не любят трудиться и немного умеют делать. Вот тебе фотографии детей – подумай, в каком домике мог бы погостить каждый из ребят. Не забудь и про себя».

Поведение ребенка фиксируется. Затем показатели детской самооценки сравниваются с объективными данными в области трудовой деятельности каждого испытуемого (выявляются педагогом предварительно в ходе наблюдения за детьми, бесед с родителями). На основании такого сравнения определяются притязания детей, степень объективности самооценки (адекватная, переоценка, недооценка) каждого ребенка.

Педагогу важно изучить оценку ребенком себя во времени (настоящем, прошлом, будущем).

Методика. Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста (И.Е. Валитова). Перед ребенком раскладываются фотографии людей разного возраста и пола (дети: 1 месяц, 3 года, 6 лет, 12 лет; взрослые: 20 лет, 45 лет, 70 лет). Ребенку задаются следующие вопросы: Сколько тебе лет? Давно ли ты живешь на свете? Ты когда-нибудь станешь большим? Откуда ты это знаешь? Кем ты будешь, когда вырастешь? Каким ты будешь, когда вырастешь? Что ты бу-

дешь уметь, когда вырастешь? Ты когда-нибудь будешь стареньким? Что будет с тобой, когда ты будешь стареньким?

4. Общая характеристика эмоциональной сферы ребенка

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. И в эмоциях, и в чувствах отражаются потребности человека, вернее, то, как эти потребности удовлетворяются.

Важное отличие чувств от эмоций заключается в том, что чувства обладают относительной устойчивостью и постоянством, эмоции же возникают в ответ на конкретную ситуацию. Чувство переживается и обнаруживается именно в конкретных эмоциях (любовь к ребенку может переживаться как чувство эмоциональной радости за него («сделал сам первый шаг»), гордости за успех («победил в соревнованиях»), стыда (в случаях, если он совершил недостойный поступок), тревоги, если ребенку что-то угрожает (например, в период болезни и др.).

Одна из главных функций эмоций заключается в том, что они помогают ориентироваться в окружающей действительности, оценивать предметы и явления с точки зрения их желательности, нежелательности, полезности или вредности.

Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти, чувства в узком значении этого слова) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека. В настоящее время отсутствует единая общепринятая классификация чувств и эмоций. Чаще всего выделяют нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. Что касается эмоций, то широкое применение получила классификация их, предложенная К. Изардом. Выделяются эмоции фундаментальные и производные. К первым относят: 1) интерес, волнение, 2) радость, 3) удивление, 4) горе-страдание, 5) гнев, 6) отвращение, 7) подозрение, 8) страх, 9) стыд, 10) вина. Остальные производные. Из сое-

динения фундаментальных эмоций возникает, например, такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которое может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.

Эмоциональные состояния человека далеко не всегда носят однозначный характер. Некоторые из них амбивалентны, двойственны. Они вмещают в себя одновременно два противоположных чувства. Так, например, уже в раннем детстве ребенок может переживать желание, интерес к взаимодействию со взрослыми, сверстниками и одновременно неуверенность в себе, боязнь вступать в непосредственный контакт с ними. Такое состояние наблюдается в случае отсутствия у детей достаточного опыта делового общения и часто ведет к негативным последствиям в личностном развитии ребенка.

Люди существенно различаются своей эмоциональной сферой, прежде всего – эмоциональной впечатлительностью (что во многом связано с темпераментом) и устойчивостью. Есть эмоционально развитые люди, а есть и страдающие своеобразной эмоциональной тупостью, глухотой.

Эмоциональная сфера человека развивается, изменяется на протяжении всей его жизни. Раннее и дошкольное детство – особый в этом отношении период. Это время, когда эмоции господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, когда он находится в их плену.

На протяжении дошкольного возраста увеличивается устойчивость чувств, они становятся более глубокими, осознанными и обобщенными. Возрастает умение ребенка контролировать свои эмоциональные реакции. Появляются новые, высшие чувства – нравственные, эстетические, познавательные. Ребенок оказывается способным проявить не только симпатию (антипатию), элементарное сочувствие, но и эмпатию, нежность, любовь к близким, чувство гордости и стыда... Если 2–3-летний малыш гордится наличием

у себя ряда достоинств (умение самостоятельно умываться, одеваться, «читать» стихи, выговаривать «трудные» звуки речи, стрелять из игрушечного ружья и т. д.), то на 4–5-м году жизни чувство гордости вызывают у него уже качественные показатели достижений в разных видах деятельности («хорошо рисую», «быстро бегаю», «правильно считаю», «красиво танцую» и т. п.).

Чем гордится ребенок, чего он стыдится – решающую роль в этом играют окружающие, и в первую очередь родители, воспитатели, их отношение к ребенку, оценка его достижений. Дошкольник не безразличен к прекрасному и безобразному, он способен откликнуться на музыку, живопись, поэзию, на прекрасное в природе, проявить чувство юмора... В дошкольный период развиваются и познавательные чувства – ребенок проявляет не только любопытство, но и любознательность, стремление утвердиться в истине.

Чувства к концу дошкольного возраста нередко становятся мотивом поведения ребенка. Постепенно происходит и интеллектуализация детских чувств. Развивается способность к эмоциональному предвосхищению. Видоизменяются и формы выражения чувств.

Выявлена зависимость эмоций ребенка от содержания и структуры детской деятельности, от особенностей взаимодействия с окружающими людьми, от того, как он усваивает нравственные нормы поведения. Первоначально эмоциональная сфера формируется и видоизменяется в ходе практической деятельности, в процессе реального взаимодействия с людьми и предметным миром. В дальнейшем на этой основе складывается особая психическая деятельность – эмоциональное воображение. Она представляет собой сплав аффективных и когнитивных процессов, т. е. единство аффекта и интеллекта, которое Л.С. Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств.

Наблюдаются существенные различия в эмоциональной сфере мальчиков и девочек.

В числе эмоциональных проявлений дошкольника, которые обращают на себя внимание и вызывают озабоченность, нередко и обоснованную тревогу, – детская агрессивность (удары ногами и кулаками, щипание, угрозы, разрушение построек сверстников и т. п.). При этом мальчики чаще и в большей степени проявляют агрессивность по сравнению с девочками. Существенную роль в возникновении и закреплении этой формы выражения негативных эмоций играет семья (отсутствие чуткости и поддержки детей, применение насилия по отношению к ним и т. п.). Поведение сверстников, просмотр телевизионных передач (сцен насилия) могут усиливать агрессивность ребенка. В предотвращении и коррекции агрессивности важна позиция взрослых (контроль агрессивных форм поведения, ограничение подверженности детей воздействиям, возбуждающим агрессию, обучение поведению, несовместимому с агрессией, а также управлению своим поведением, воспитание эмпатии, использование в руководстве детьми гуманистических методов и приемов и др.). В своевременном распознавании и коррекции нуждаются и ряд других эмоциональных состояний и чувств, испытываемых дошкольниками (депрессия, конфликтность, тревожность, чувство враждебности, неполноценности и др.). Чаще всего основной причиной этих состояний является депривация потребности ребенка в общении со стороны родных (в семье) и сверстников (в детском саду, во дворе и т. п.). Вот почему педагогу важно изучить не только саму эмоциональную сферу ребенка, но и семейную микросреду, «детское общество», место ребенка в нем, отношение его к детскому саду, школе.

Нельзя упускать из поля педагогического зрения и проявления эмпатии, товарищества, альтруизма. Следует обращать внимание и на эмоциональную отзывчивость детей

при восприятии ими художественных произведений. Если, слушая сказку, как справедливо замечал В.А. Сухомлинский, ребенок не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение – это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить ее.

Напомним нормативные показатели уровня развития эмоций ребёнка: 6–7 месяцев – тянется к игрушкам, улыбается им, оживлённо реагирует на лицо матери; 8–10 месяцев – положительное отношение вызывают дети его же возраста, реагирует на изменение лиц близких ему людей (улыбка вызывает радость, гримасы – страх, слезы); 1–1,2 года дифференцированно относится к окружающим предметам (к одним тянется, другие отвергает), начинает понимать нормы через «можно» и «нельзя», радуется, произнося слова.

Характерная особенность эмоций детей этого возраста – лёгкая «заражаемость чувствами» других людей и на этой основе – формирование сопереживания. Так, плач сверстника вызывает у ребенка слезы. С полутора лет оценка поведения ребенка взрослыми становится источником его переживаний, поэтому он часто пытается заслужить положительную оценку окружающих. В этом возрасте у детей формируется чувство стыда под влиянием порицания взрослых.

К 1,5–2 годам у детей формируются симпатии и антипатии к отдельным людям, закрепляются чувства стыда и огорчения при поступках, вызывающих осуждение со стороны окружающих. В этом же возрасте возникают зачатки интеллектуального чувства в виде любознательности, эстетического в виде стремления повторить знакомые мелодии, элементы танца, рассматривать иллюстрированные книги. 2–3 года у ребенка под влиянием коллективных игр и занятий в детском саду начинают формироваться общественные чувства. В этом возрасте радость и нежность вызывает поведение животных. На дальнейшее развитие интеллектуальных чувств

указывает обилие задаваемых ребенком вопросов «что?», «почему?». Продолжают развиваться эстетические чувства; можно наблюдать интерес детей к явлениям природы.

В 3,5–4 года чувства к близким и знакомым ребёнок переносит на персонажи сказок. Дети проявляют к ним активное сочувствие, а попавшему в беду стремятся «оказать помощь».

В условиях неудачи дети обращаются к взрослым, одобрение которых служит мотивацией их интересов.

В 4–5 лет получает дальнейшее развитие чувство привязанности к сверстникам. Новым в этом возрасте является чувство юмора, понимание комического. Дети понимают шутки и сами любят шутить. В эти годы формируются и проявляются возможности детей сдерживать свои эмоции, а также произвольно с помощью мимики и пантомимики выражать внешние признаки эмоций. Однако эмоции детей в целом остаются импульсивными, что в физиологическом плане определяется преобладанием возбуждения над торможением.

В 5–6 лет дети начинают по-разному реагировать на приближение времени поступления в школу: у некоторых это вызывает чувство тревоги, у некоторых радости (дети любят школьными принадлежностями, имитируют свои ответы учителю).

Изучение эмоциональной сферы детей

С помощью регулярно проводимых наблюдений можно своевременно выявить признаки психического напряжения и невротические тенденции.

Признаки психического напряжения и невротических тенденций:

1. Грызет ногти.
2. Сосет палец.
3. Отсутствие аппетита.
4. Разборчив в еде.
5. Засыпает медленно и с трудом.

6. Спит спокойно.
7. Встает бодро и охотно.
8. Жалуется на головные боли.
9. Жалуется на боли в животе.
10. Часто бывает рвота.
11. Часто бывает головокружение.
12. Заикается.
13. Чрезмерно потеет.
14. Краснеет, бледнеет.
15. Легко пугается.
16. Часто дрожит от возбуждения или волнения.
17. Часто плачет.
18. Часто моргает.
19. Дергает рукой, плечом и т. п.
20. Недержание мочи (днем или ночью).
21. Недержание стула (днем или ночью).
22. Бывают припадки злости.
23. Играет с какой-либо частью тела.
24. Боится за свое здоровье.
25. Побуждение постоянно и церемонно что-либо делать.
26. Бывает, что замечается, и мысли его где-то далеко.
27. Не умеет сосредоточиться на чём-либо.
28. Имеются у него заботы. Какие?
29. Очень тревожен.
30. Старается быть всегда тихим.
31. Боится темноты.
32. Часто видит фантастические предметы.
33. Боится одиночества.
34. Боится животных. Каких?
35. Боится чужих людей.
36. Боится шума.
37. Боится неудачи. В чем?
38. Испытывает чувство стыда, позора или вины.
39. Испытывает ли чувство неполноценности?

Среди диагностических методов для изучения эмоциональной сферы широкое применение получили проективные тесты. В числе таковых проективный *тест школьной тревожности Амена*. Суть его заключается в следующем. Ребёнку последовательно предлагается 10 картинок, на которых изображен его сверстник, пол которого соответствует полу испытуемого, в разных ситуациях, связанных с учебой (на занятии, во время общения со взрослыми в школе). Лицо главного героя дано в контурах. Испытуемый должен ответить, какое лицо у ребенка на картинке (веселое, грустное) и почему.

Вывод о наличии у ребенка «школьной тревожности» делается на основе подсчета «тревожных» ответов, т. е. когда ребенок говорит, что лицо героя грустное («он плачет, потому что получил двойку»). Если будет не менее 70 % таких ответов, значит, в наличии «школьная тревожность». Противоположные результаты будут свидетельствовать о позитивном отношении испытуемого к школе, желании стать ее учеником, отсутствии «школьной тревожности».

Эмоциональная сфера дошкольника изучается и с помощью экспериментальных методов. Так, для изучения отношения детей к героям художественных произведений и влияния этого отношения на восприятие комического Е.А. Бондаренко была разработана *экспериментальная методика «Подмена героя»*. Суть ее заключается в следующем.

Для рассмотрения, последующего сравнения и выбора самого смешного сюжета детям предлагались юмористические картинки и экспериментальные варианты к каждой из них. В экспериментальных картинках при сохранении в целом характера ситуации заменялись один или несколько героев, к которым у детей на основе предшествующего знакомства сложилось определенное отношение. В подавляющем большинстве дети отдавали предпочтение тому варианту картинки, где изобретательность и находчивость проявлял герой, к которому у них ранее сложилось положительное отношение.

Ребенку безразлично, по отношению к кому проявляются хитрость и обман. Эта особенность заметна при восприятии не только сказки, но и самостоятельной, не связанной с каким-то определенным литературным произведением картины.

Имеет значение в художественном восприятии и степень близости, доступности образа. Так, например, младшие дошкольники в ролях юмористических персонажей чаще всего предпочитают видеть животных с антропоморфическими признаками, проявивших себя положительно в знакомых им сказках; средние дошкольники – животных, сказочных человечков, детей-ровесников; старшие – чаще просто наиболее занимательных и находчивых, наиболее веселых персонажей.

Изучить эмоциональную сферу ребенка позволяют и методики, опирающиеся на семантику цвета. В их числе *диагностический цветовой тест М. Люшера* и его модификации. Выполняя тестовые задания, предусмотренные этими методиками, дети располагают стандартизированные цвета и их оттенки в зависимости от своего отношения к задаваемой ситуации (общение со взрослым, сверстником, разные виды деятельности и т. д.), что позволяет оценить эмоциональное состояние ребенка, его динамику.

При наличии такой информации педагогу легче оказывать направленные воздействия на детей с целью оптимизации эмоциональной сферы своих воспитанников, грамотнее корректировать ее. Прекрасным средством познания чувственного мира ребенка являются рисовальные тесты (пробы).

Рисунок дает ребенку возможность создать систему информации с использованием графических знаков в период, когда устная речь предоставляет ему более бедные коммуникативные средства. В силу этого именно посредством

детского рисунка можно узнать о внутреннем мире ребенка то, что трудно, а зачастую и невозможно постичь другими способами.

Рисунки удобны для организации исследования; весь необходимый инструментарий – это лист бумаги и карандаш; ребенок сам фиксирует при помощи карандаша движение мысли. Это дает возможность воспитателю-исследователю обращать больше внимания на изменение эмоционального состояния испытуемого, отмечать особенности самого процесса рисования.

В числе *рисовальных проб*, которые могут быть использованы для диагностики эмоциональной сферы дошкольников, рисунки «Дорога в детский сад» и «Я иду в школу». После окончания рисования воспитатель задает ряд вопросов о рисунке, например: «Что ты нарисовал? А кто еще идет рядом тобой? Что делают дети? Им весело или скучно? Почему?»... Нужно попытаться выяснить смысл нарисованного ребёнком, уточнить значение определенных деталей. При этом по возможности следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может вызвать тревогу, настороженность ребенка.

Интерпретация рисунка. Анализ структуры рисунка содержит учет количества изображенных на рисунке объектов, как неживых предметов, так и детей, животных. Очень важно изучить расположение их по отношению друг к другу, поскольку рисунок может отражать реальные события (воспринимаемые, желаемые, или то, чего ребенок боится, избегает). Близость ребенка к зданию или к другу, когда дети изображены, взявшись за руки, показывает эмоциональное благополучие. Если же ребенок помещает себя в отдалении от группы детей, здания детского сада, это свидетельствует об отдаленности, отчуждении себя от других, чувстве тревожности по отношению к детскому саду.

Анализ особенностей нарисованных фигур, предметов. Эмоциональное отношение ребенка к другим детям и детском саду в целом выражается прежде всего в:

1) количестве изображаемых деталей: присутствуют ли голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, лоб, шея, плечи, руки, пальцы, ступни и т. д. у человека; полностью ли изображено здание – стены, крыша, двери, окна (открыты ли они), крыльцо, занавески, ручки дверей, дорога – булыжник или асфальт, тропинка, посыпанная песком, и т. д.;

2) декорировании – детали одежды и украшения: шапка, воротник, банты, портфель, ремень, пуговицы; цветы на окнах; вдоль дороги – цветы, колючки и т. п.

Самых значимых и близких людей ребенок, как правило, изображает большими по величине. Иногда крупная фигура воспитателя, расположенная на листе бумаги в центре, может говорить о его авторитарности, подавлении других.

Значительно меньшими, чем других взрослых и детей, рисуют себя те, кто неуверен, низко оценивает себя, чувствует свою неумелость и требует внимания, заботы, ласки окружающих.

Информативна и абсолютная величина фигуры. Большие фигуры, здания, занимающие целый лист бумаги, рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Изображение маленьких фигур нередко связано с тревожностью, чувством небезопасности. При анализе процесса рисования следует обращать внимание на последовательность изображения деталей, людей, предметов, животных; на возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам; паузы; спонтанные комментарии; цвет. Интерпретация процесса рисования требует большого опыта и хорошего знания личности ребенка, его окружения.

Изображение в первую очередь себя может говорить об эго-центризме ребенка; если он изображает мать, воспитателя, то они для него особо значимы, эмоционально близ-

ки. Если фигура человека декорирована, есть основание полагать, что ребенок хочет быть похож на него. Возвращение к рисованию каких-то деталей может указывать на главное, доминирующее переживание, связанное с определенными деталями рисунка. Паузы перед рисованием чаще всего связаны с напряженными, конфликтными отношениями и являются внешними проявлениями диссонанса мотивов. Ребенок как бы решает, рисовать ему этого человека, объект, предмет или нет. Стирание изображенного, перерисовка могут быть связаны с негативными эмоциями к человеку или же, наоборот, с желанием как можно лучше изобразить предмет или человека. Здесь уже педагог (психолог) судит по конечному результату. Комментарии ребенка проясняют смысл рисуемого, выдают наиболее эмоционально значимое для него.

Положительное эмоциональное отношение к детскому саду (школе), друзьям выражается в ярких чистых тонах рисунка. О негативном отношении ребенка к детскому саду (школе), его отрицательных эмоциях будет свидетельствовать преобладание темных тонов, нелюбимых красок.

Для изучения эмоций и эмоциональных состояний дошкольников часто используют рисуночный *тест Бака «Дом – Дерево – Человек»*.

Он позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Нормативные показатели развития воли у детей

Воля проявляется как сознательное регулирование ребенком поведения в затрудненных условиях. Воля – это и преодоление препятствий при достижении сознательно поставленной цели. Воля проявляется в действии, которое имеет сложное строение: подготовительный этап (осознание и выбор цели действия, мотивирование, борьба моти-

вов, планирование, выбор средств и способов); этап исполнения; заключительный этап (оценка достигнутых результатов). В процессе достижения цели ребенок то усиливает, то тормозит свою активность.

Воля ребенка – сложное образование, состоящее из относительно самостоятельных качеств: целеустремленности, настойчивости, выдержки, решительности, самостоятельности, инициативности.

Зачатки развития воли определяются с развитием движений и осознаваемых действий ребенка. Они проявляются во внимании, направленном на предметы и игрушки. Так, в возрасте 1,5–2 месяцев ребенок способен сосредоточиться на ярком предмете в продолжение 2–3 минут непрерывно. В этот же период он начинает действия с предметами. Но действия еще остаются произвольными.

Только к 6–7 месяцам ребенок начинает произвольно действовать по отношению к отдельным игрушкам и предметам, а также ко взрослым. Самое главное в этом возрасте то, что ребенок может повторять одни и те же действия в сходных ситуациях. При этом он может пытаться достичь цели путем устранения преград, встречающихся в диапазоне действий. В дальнейшем именно из таких действий вырастает волевое поведение (например, чтобы достать куклу, ребенок отодвигает ящик, убирает подушку, затем хватает рукой куклу). В этом возрасте ребенок может изменять направление движения объекта, останавливать его движение, перемещать предмет в пространстве и т. д. Если в 7–8 месяцев такие движения не наблюдаются, значит, ребенок отстает в своем развитии.

Новым в период от 7 до 10 месяцев является активное манипулирование двумя предметами одновременно. Такие действия ребенок совершает легче, если они сопровождаются речью взрослого.

К 10–12 месяцам жизни ребенок может не только смотреть, слушать, сидеть, стоять, производить различные движения руками, но и ходить самостоятельно или с помощью взрослых, понимать речь и пользоваться некоторыми словами. Все это – результат усилий самого ребенка.

Если в конце первого года ребенок совершает произвольные действия с предметами преимущественно по инициативе взрослых, то в 2 года он производит их уже самостоятельно. Ребенок всё пытается делать сам: держать чашку или ложку, надевать носки, приносить игрушки. Самое главное новообразование в 1,5–2 года – возникновение постоянной инициативы, которая четко проявляется в его фразе «Я сам». Детей в этом возрасте интересует сам процесс действия.

На третьем году жизни произвольные действия ребенка содержат в зачаточной форме все признаки сознательного волевого действия: постановку цели и организацию исполнения. Приобретенный опыт дает ему возможность предвидеть некоторые последствия своих действий, сознательно затормаживать действия, мешающие достижению цели.

Способность отодвинуть поступок на более позднее время уже выступает показателем развития воли 3–4-летних детей. Несформированность такого качества – показатель определенного отставания в развитии у детей волевых действий.

К 4–5 годам появляется способность постепенно преодолевать импульсивность своего поведения. Пятилетний ребенок уже может поступать обдуманно.

К 5–6 годам ребенок осуществляет речевое планирование, стремится выполнять правила игры и поведения, побуждает взрослых и сверстников делать так, как он задумал, совершает усилия, соотносит цели и результаты. Ребенок «мало-помалу эмансипируется в своих действиях от непосредственных влияний материальной среды, в основу дей-

ствия кладутся уже не одни чувственные побуждения, помыслы, но и моральное чувство, само действие получает через это определенный смысл и становится поступком». Следует иметь в виду и тот факт, что отличительной чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления. Поэтому, как показывают специальные исследования (В.К. Котырло и др.), первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание мотивов достижения цели. Формирование у детей не боязни трудностей (принятие их), стремления не «пасовать» перед ними, а разрешать их, не отказываясь от намеченной цели при столкновении с препятствиями, поможет ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолевать трудности, которые возникнут у него в первом классе.

Развитие дисциплинированности, организованности и других качеств, помогающих дошкольнику управлять своим поведением, в большой мере зависит от степени его восприимчивости к требованиям взрослого как носителя социальных норм поведения.

Диагностика развития воли

Для диагностики развития воли воспитатель может использовать метод наблюдения. Волевые проявления дошкольника можно наблюдать в разных видах его деятельности. Полезно разработать программу, план наблюдения. Они будут различными в зависимости от того, какой компонент волевого действия либо волевого качества мы хотим изучить. Так, при исследовании произвольной активности в игре важно учесть такие ее признаки, как самостоятельный выбор ребенком темы игры, планирование ее хода, выбор средств для осуществления игрового замысла, согласование своих действий с действиями сверстников, проявление усилий в преодолении трудностей и др.

Эти признаки легли в основу наблюдений, которые проводились Р.М. Геворкян по следующему плану:

1. Какие цели дети ставят в игре и каковы эти игры? Как ставят цель (самостоятельно, с помощью взрослых, подражая товарищу)?

2. Как обдумывают и планируют средства достижения поставленной цели?

3. Достигает ли ребенок поставленной игровой цели, получает ли удовлетворение при ее достижении?

4. В каких видах игры эти признаки проявляются в наибольшей степени?

Степень выраженности: редко – 1 балл, иногда – 2 балла, часто – 3 балла.

Параметры для оценки:

1. Осознание ребенком того, что он хочет.

2. Осознание ребенком того, почему он этого хочет.

3. Верная оценка своих возможностей для достижения цели.

4. Осознание возможных препятствий.

5. Действия для достижения осознанных целей.

6. Стремление доводить начатое дело до конца.

7. Умение продолжать деятельность при нежелании, нехотении.

8. Умение длительно преследовать цель.

9. Умение проявить упорство при столкновении с трудностями.

10. Проявление терпения.

11. Выносливость в деятельности.

12. Умение работать в затруднительных условиях.

13. Способность тормозить свои соблазны, прихоти.

14. Умение овладевать своими эмоциями.

15. Умение контролировать свое поведение.

16. Быстрое продумывание действия.

17. Отсутствие растерянности в затруднительных ситуациях.
18. Выполнение принятого решения без колебания.
19. Уверенность в своих действиях и поступках.
20. Организация деятельности и поступков без посторонней помощи.
21. Выполнение решений без напоминаний.
22. Умение отстаивать свое мнение, не проявляя упрямства.
23. Умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность.
24. Способность не поддаваться дурным влияниям.
25. Умение выдвигать новые идеи.
26. Способность показать пример в положительном поступке.
27. Участие в осуществлении новшества, выдумки.
28. Проявление творчества, изобретательности.

Примечание. 1–5 признаки – показатели целеустремленности, 6–9 – показатели настойчивости, 10–15 – показатели выдержки, 16–19 – показатели решительности, 20–24 – показатели самостоятельности, 25–28 – показатели инициативности.

Для изучения развития воли дошкольника могут быть использованы и специальные экспериментальные методики. Предлагаем некоторые из них.

Методика изучения волевой активности в зависимости от исполняемой ребенком определенной роли (контролера или исполнителя) в общении друг с другом (Н.А. Цыркун).

Ребенок-исполнитель достигает своей цели в предметной деятельности. Цель его единообразна, например, выполнить порученное задание. Роль ребенка-контролера более сложная. Цель его двойственна – это такая коррекция поведения, контролируемого в соответствии с поведением-эталоном, которая приводит к достижению цели в предмет-

ной деятельности. Ребёнок-контролёр может воздействовать на исполнителя любыми средствами: напоминать, принуждать, требовать, заставлять, помогать и т. д.

Часть детей группы выступает в роли исполнителей (например, дежурный с фиксированным заданием поливать цветы, кормить рыбок и т. д.); другая часть детей – контролеры. Взрослые не напоминают и не подсказывают ни контролерам, ни исполнителям, как и когда выполнять задание, а только фиксируют в протоколе наблюдения межличностные контакты детей и результаты их взаимодействия.

Общение, в процессе которого предъявляются требования, предполагает преодоление ребенком препятствий. Во-первых, это препятствия, связанные с трудностями прогнозирования ответных действий партнера по общению. Во-вторых, овладение средствами общения (например, неумение предъявлять требования, правильно оценивать свое и чужое поведение). И, в-третьих, препятствием могут выступить какие-либо качества личности (например, застенчивому ребенку трудно влиять на своего смелого, активного сверстника или на взрослого).

При выполнении задания в предметной деятельности препятствиями для детей-исполнителей могут быть условие или содержание заданий, а также собственное нежелание их выполнять. Ребенок-контролер преодолевает еще и специфические препятствия – нежелание исполнителя, его забывчивость.

Методика для изучения борьбы мотивов (Ш. Чхартишвили). Ребенку предлагают альбом, на четных страницах которого наклеены интересные цветные картинки (иллюстрации к сказкам, изображения животных), а на нечетных – малоинтересные изображения геометрических фигур. Ребенок получает инструкцию, в которой говорится, что в альбоме можно рассматривать только те картинки, на которые укажет воспитатель. Альбом открывается по сигналам.

лу. Дошкольнику предлагают рассматривать геометрические фигуры, отвечать на вопросы, связанные с содержанием изображенного на этой странице, и запрещают смотреть на страницу с изображением сказочных героев. Воспитатель наблюдает, совершает ли ребенок усилия, чтобы не отвлекаться от цели, бросает ли взгляд, хотя бы мельком, на запрещенные страницы. Эксперимент показал, что старшие дошкольники способны не отвлекаться от поставленной цели. Средние дошкольники, чтобы противостоять импульсам актуальной потребности, желанию рассмотреть привлекательные картинки, закрывают лицо руками, отворачиваются. Младшие дошкольники без колебаний отходят от основной цели и рассматривают привлекательные, но запрещенные картинки.

*Методика изучения проявлений борьбы мотивов
(Н.Д. Цыркун)*

Борьба мотивов вызывается путем отвлечения внимания от не очень интересной для испытуемых деятельности и привлечения его к более интересной для них. Детям шестилетнего возраста дается задание по рисованию. Когда все приступили к выполнению, экспериментатор начинает рассматривать игры и игрушки в кукольном уголке, при этом громко рассуждая: «Какая красивая кукла! Ее можно уложить спать. Вот и кровать есть. Вот эту куклу мы посадим обедать. Вот и посуда есть, и столик. Какая интересная игра! А это для мальчиков – здесь должны машины ездить, здесь светофор стоит».

Результаты эксперимента показали, что только 32 % детей смогли завершить выполнение задания по рисованию, 51 % сразу же прекратили выполнение задания и приступили к играм, 17 % формально завершили работу (отдавали взрослому неаккуратный, эскизно выполненный рисунок и говорили, что они уже все кончили) и также приступили к играм.

*Методика изучения волевого единства группы
«Найди предметы» (Н.А. Цыркун)*

Экспериментальная ситуация напоминает детям ситуации известных игр, например, игру в прятки.

Процедура эксперимента состоит в следующем. В известной детям комнате экспериментатор заранее прячет игрушки. В первом варианте в комнату приглашается испытуемый и выслушивает инструкцию: «Давай поиграем в интересную игру. В этой комнате спрятано 10 игрушек. Попробуй угадать, где они. Попробуй найти их. Те игрушки, которые ты найдешь, обязательно положи вот сюда, на стол. Когда закончишь искать, скажешь: “Всё, я закончил”».

Во втором варианте искать игрушки приглашаются трое детей. Они выслушивают инструкцию: «Давайте поиграем в игру. В этой комнате спрятано 30 игрушек, попробуйте найти их. Искать будете все вместе. Найденные игрушки обязательно положите на стол. Когда закончите искать, скажете: “Все, мы закончили”». В инструкциях конкретизируется цель действия – указывается, сколько спрятано игрушек. Продолжение поиска и момент окончания игры испытуемые определяют сами. Дополнительно разъясняется, что результатом поисков будет общее число игрушек, найденных всеми детьми. Число игрушек изменяется соответственно числу детей, с 10 в первом варианте до 30 во втором.

Экспериментатор фиксирует продолжительность первого поиска, моменты нахождения каждой игрушки, способы и число действий, высказывания детей. Выявляется прямая зависимость между результатами и числом поисковых действий. Чем большее число действий совершает испытуемый, тем выше результаты, и наоборот.

Для выявления особенностей проявления единства воли мышления Н.А. Цыркун была разработана экспериментальная методика «Выкладывание узора по образцу». Задача, предлагавшаяся детям, при внешней привлекатель-

ности и простоте имела единственное решение. Оно состояло в том, чтобы ребенок самостоятельно открыл принцип составления, способ выкладывания узора-образца и выложил его точно так же. Принципом составления узора было наложение одной геометрической фигуры на другую («слоёный пирог»).

Ребенку давали набор необходимого количества фигур разного цвета и размера, вырезанных из бумаги. Геометрические фигуры подбирались так, чтобы было много схожих между собой по форме и по цвету. Однако в общей картине узора каждая фигура занимала строго определенное место. Если ребенок допускал ошибку и выбирал сходную фигуру, то выложить узор полностью было уже невозможно.

Внешний вид узора не совпадал с теми геометрическими фигурами, из которых он состоял. Трогать же образец во время выполнения не разрешалось. Можно было только смотреть на него.

Рассмотрим два элемента узора: треугольники и квадраты и их сочетание. Например, одинаковый внешний вид имели два следующих фрагмента узора: в первом случае на квадрат желтого цвета был наложен треугольник красного цвета. Во втором случае – на квадрат красного цвета был наложен треугольник желтого цвета. Если ребенок ошибочно брал два треугольника (желтый и красный) и прикладывал их друг к другу, то следующую фигуру он уже не мог выложить, так как у него оставалось два квадрата.

Чтобы выложить предложенный узор, ребенок должен был действовать вопреки навязываемому зрительному образу восприятию, проявить аналитико-синтетические умения постижения сущности задачи, произвольно перестраивать свою деятельность и управлять ею. Кроме того, ребенок должен был проявить волевые усилия, исправляя ошибки, предпринимая все новые и новые попытки достичь цели, несмотря на неудачи.

Каждый ребенок получает следующую инструкцию: «Посмотри, пожалуйста, какой красивый узор. Ты можешь сделать такой же. Вот здесь, в пакетике, который я тебе дам, есть все необходимые фигуры, чтобы выложить узор. Достань их, пожалуйста, и внимательно рассмотри. Образец будет перед тобой, его нельзя трогать руками и переворачивать. А вот на этом листике попробуй выложить точно такой же узор». По времени выполнения задания (а в эксперименте оно не ограничивалось, ребенок сам говорил: «Я все сделал» или «Я больше не буду делать») всех испытуемых можно разделить на три группы. К первой группе относятся дошкольники, которые выполняли задание меньше 15 минут; ко второй группе – дети, выполнявшие задание в течение 16–30 минут; к третьей группе – дети, выполнявшие задание в течение 31–45 минут. Кроме времени выполнения, учитываются результаты достижения цели, количество совершенных попыток, наличие внешней речи, умение решать задачи «в уме».

Особенности воли дошкольника можно исследовать и с помощью тестов. Ряд интересных методик для изучения уровня развития произвольной сферы детей, поступающих в школу, предложен Н.И. Гуткиной, например, *Методика «Домик»*. Детям дается задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, что предполагает определённый уровень развития произвольности внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Обработка результатов, получаемых по методике «Домик», проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. В качестве ошибок рассматриваются:

а) неправильно изображенный элемент (1 балл). Причём если этот элемент неверно изображен во всех деталях рисунка, например, неправильно нарисованы палочки, из которых со-

стоит правая часть забора, то 1 балл начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 1 балл начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым; не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая часть забора оцениваются отдельно. Так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за рисование забора 1 балл, если же допущены ошибки и в правой и в левой частях, то ставится 2 балла (за каждую часть по 1 баллу). Неверно воспроизведенное количество элементов в деталях рисунка не считается ошибкой, т. е. неважно, сколько будет колечек дыма, линий в штриховке крыши или палочек в заборе;

б) замена одного элемента другим (1балл); в) отсутствие элемента (1 балл);

г) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл).

Безошибочное копирование рисунка оценивается 0 баллов, а чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемыми суммарная оценка.

Проведенное исследование с детьми от 5 лет 7 мес. до 6 лет 7 мес. показало: дети с хорошо развитым произвольным вниманием выполняют задания без ошибок и получают 0 баллов; ребенок со средним развитием произвольного внимания допускает в среднем 1–2 ошибки и соответственно получает 1–2 балла. Дети, получающие больше 4 баллов, характеризуются слабым развитием произвольного внимания.

Некоторые замечания к проведению методики. Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано психологом.

По ходу выполнения задания необходимо отмечать отвлекаемость ребенка, а также зафиксировать, если он рисует левой рукой. Иногда некачественное выполнение задания вызвано не плохим вниманием, а тем, что ребенок не принял поставленной перед ним задачи «срисовать точно по образцу», что требует внимательного изучения образца и проверки результатов своей работы. О непринятии задания можно судить по тому, как ребенок работает: если он мельком взглянул на рисунок, что-то быстро нарисовал, не сверяясь с образцом, и отдал работу, то допущенные в этом случае ошибки нельзя относить за счет плохого произвольного внимания.

Если ребенок не нарисовал какие-то элементы, ему можно предложить воспроизвести эти элементы по образцу в виде самостоятельных фигур. Например, в качестве образцов воспроизведения предлагаются: круг, квадрат, треугольник и т. д. (различные элементы рисунка «Домик»). Делается это для того, чтобы проверить, не связан ли пропуск указанных элементов в общем рисунке с тем, что ребенок просто не может их нарисовать. Следует также отметить, что при дефекте зрения возможны разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (например, угол дома, соединение крыши с домом и т. д.).

5. Коррекция развития личности ребенка

Проблема коррекции личности привлекает внимание людей многих специальностей. Как помочь детям, имеющим отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы или личности в целом?

Широкое распространение и признание получила концепция коррекции посредством творческого самовыражения личности, которая способствует духовному становлению, активному включению в социальные связи, снятию травматических моментов. Дошкольный возраст является сензитивным к творческой деятельности, так как лежащее в ее основе творческое воображение впервые проявляется

и активно развивается именно в этот период. Важно поддерживать в детях проявление креативности, способствовать ее раскрытию в каждом ребенке, широко использовать творческую деятельность дошкольника в диагностической, коррекционной и профилактической целях.

Целенаправленные воздействия на ребенка осуществляются через психокоррекционный комплекс, представляющий собой системное образование, которое состоит из нескольких взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и включает особые методы и приемы.

Первый блок – диагностический. Его цели – диагностика особенностей развития личности ребенка, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции. Основные методы – психологический анализ биографической информации, наблюдение и психологический анализ игровой деятельности, установление особенностей мотивационной, эмоциональноволевой сферы, самооценки, способов взаимодействия с окружающим миром, изучение психологического климата семьи и группы детского сада и др.

Второй блок – установочный. Его цели – пробуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности ребенка в себе. Основные методы – беседа, дидактическая игра, наблюдение игровых ситуаций, вовлечение во взаимодействие с игровым образом.

Третий блок – коррекционный. Его цели – гармонизация и оптимизация развития ребенка, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение ребенком способами взаимодействия с миром и самим собой, способами деятельности. Основные методы – игровая (индивидуальная и групповая) коррекция, эстетотерапия и др.

Четвертый блок – оценка эффективности коррекционных воздействий. Его цели – изменение психологического содержания и динамики реакций ребенка, способствование

появлению у ребенка позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

У каждого из этих блоков свои задачи, особенности.

*Коррекция эмоциональных состояний
и личностных качеств ребенка*

Игра как способ коррекции. Большие возможности для коррекции эмоциональных состояний, личностных качеств предоставляют игры дошкольников. Как ведущая деятельность, определяющая психическое развитие ребенка дошкольного возраста, игра выступает и наиболее адекватным средством коррекции различных нарушений не только в развитии эмоциональной сферы, но и в психическом развитии личности в целом. Именно эти психологические особенности игры широко используются в современной психотерапии, где существует особая область – «игровая психотерапия». Содержательная сторона коррекции личности дошкольника посредством игры включает ознакомление с игровыми сюжетами, ролевыми предписаниями и эталонами, а инструментальная – отработку индивидуальных и групповых действий. Обогащение игрового общения дает наибольший коррекционный эффект в диадическом (ребенок – взрослый) моделировании игр. Разные виды игр с успехом используются в коррекционных целях в работе с дошкольниками. Интересна специальная игровая методика, разработанная А.И. Захаровым, направленная на преодоление детьми страхов. Игры широко применяются в работе как со страдающими неврозами детьми, так и со здоровыми. Предметом коррекции игровой психотерапией могут быть бедность эмоционального мира дошкольника, эмоциональная неотзывчивость, запаздывание развития высших чувств, неадекватное эмоциональное реагирование.

Известный специалист в области психокоррекции дошкольников А.С. Спиваковская, отмечая специфичность

использования игры в коррекционных занятиях, обращает внимание на ее полифункциональность. При помощи игры можно решать самые разные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого – оказывать растормаживающий, тонизирующий эффект, а для третьего стать школой коллективных отношений.

Богаты коррекционные возможности не только сюжетных игр, но и игр-драматизаций. Разыгрывая ранее встречающиеся трудные ситуации в играх-драматизациях типа: «Какой Я», «Какая наша группа», «Какая у меня мама», «Какой у меня папа», дети получают возможность выплеснуть чувства, подавляемые в конфликтных ситуациях.

Коррекционные воздействия средствами искусства

В практике психокоррекции личности, эмоциональных состояний, черт характера широко используется искусство. В последние годы интерес к этой области коррекционной деятельности возрастает, появляются новые, интересные, плодотворные подходы к ней. Они касаются не только средств, методов коррекционной работы посредством искусства, но и целей ее.

Основные направления коррекционных воздействий средствами искусства: 1) увлекающие занятия, 2) самораскрытие в творчестве.

Различны приемы, используемые при этом:

а) библиотерапия – выбор и чтение книг для того, чтобы ребенок мог лучше понять свои психические и физиологические реакции, пополнить или исправить знания, усановить коммуникацию со взрослыми и сверстниками; обсудить, словесно выразить свои проблемы. Это помогает снять страх, стыд, чувство вины и т. д., оптимизировать эмоциональное состояние, побуждает размышлять, углубляет представления об общепринятых социальных и культур-

ных образцах, примерах поведения, стимулирует воображение и дает замещение удовлетворению, которое в реальности ребенок не смог бы испытать без известной опасности, расширяет и сферу интересов;

б) музыкотерапия (музыкальные, музыкально-драматические, музыкально-ритмические приемы);

в) эстетотерапия – основана на корректирующем действии художественной формы и эстетических чувств, включает арттерапию и музыкотерапию. Указанные воздействия могут быть пассивными (ребенок, находящийся под воздействием художественных образов, зритель) и активными (ребенок действует, «опредмечивая» свое эмоциональное напряжение, трансформируя его в целенаправленную эмоцию до катарсической разрядки). Сущностью эстетотерапии считается создание путем творческого увлечения (коллекционирование, выращивание цветов, прослушивание музыкальных произведений, ознакомление с произведениями живописи и скульптуры, эмоционально насыщенные прогулки) обстановки, формирующей на бессознательном уровне глубинные психологические установки оптимистического, жизнерадостного характера, обеспечивающие мобилизацию внутренних защитноприспособительных резервов организма, повышение уровня его деятельности за счет представления ощущения радости жизни;

г) ландшафтотерапия (как разновидность натурпсихотерапии) – влияние пейзажей, отдельных деревьев, птиц на душевное состояние человека. Имеется классификация видов психоэмоционального воздействия различных ландшафтов на людей: 1) воздействие полезнораздражающее, созидательного характера, 2) полезновозбуждающее, активное, способствующее бодрости и оптимизму, 3) полезнощадающее, малоактивное, вызывающее мечтательность и самоуглубленность, 4) полезнотормозящее, малоактивное, создающее полный покой;

д) эффект цветовой гаммы природы (составление букетов, представление любимого цветового фона, воспроизведение памятного объекта природы и др.);

е) фитотерапия – воздействие специально подобранными запахами растений и цветов;

ж) работа с природным материалом – занятия с водой, грязью, глиной, камнями и т. д.

Остановимся подробнее на коррекционных воздействиях наиболее приемлемых в работе с дошкольниками средств искусства, прежде всего на рисовании, арт-терапии.

Рисование – творческий акт, позволяющий детям ощутить радость свершений, способность действовать по интуиции, быть самим собой, свободно выражать свои чувства и переживания, мечты и надежды. Рисование, как и игра, – это не только отражение в сознании детей окружающей их социальной действительности, но и её моделирование, выражение от-ношения к ней. Поэтому через рисунки можно лучше понять интересы детей, их глубокие, не всегда раскрываемые переживания, и в дальнейшем учесть их.

Ученые склонны рассматривать рисование как один из путей выполнения программы совершенствования организма. Рисование помогает овладеть формами, развивает чувственно-двигательную координацию. Достоинства рисования по сравнению с другими видами детской деятельности в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование участвует и в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Будучи напрямую связано с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление) рисование не просто способствует развитию каждой из этих

функций, но и связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Рисование, таким образом, выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. И неслучайно поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессового состояния, в коррекции неврозов, в том числе страхов. Однако это не означает, что активно рисующий ребенок может ничего не бояться, просто у него уменьшается вероятность появления страхов, что само по себе имеет немаловажное значение для его психического развития.

Наибольшая активность в рисовании наблюдается в возрасте 1–8 лет, когда дети рисуют непринужденно и свободно, выбирая темы и представляя воображаемое так ярко, как если бы это было на самом деле. Рисование страхов дает эффект, почти неразличимый для мальчиков и девочек. В половине случаев страхи устраняются посредством определенным образом направленного рисования. В большей степени это относится к страхам, порождённым воображением типа боязни заболеть, нападения, транспорта, стихии, сказочных персонажей. Не нужно бояться некоторого оживления страхов, происходящего в процессе рисования, поскольку это является одним из условий их выражения. Гораздо хуже, если они останутся только в психике, готовые вспыхнуть в любом момент. Взрослый не должен осуждать ребенка за наличие страхов и читать наставления, призывать «взять себя в руки», «проявить волю» и т. д. Ему необходи-

мо расположить к себе подопечного, быть последовательным в суждениях и уверенным в своих действиях и поступках. Обязательным условием является вера самого взрослого в эффективность применяемого метода устранения страхов. Роль взрослого должна быть понятна ребенку, а время беседы – согласовано заранее. Она должна протекать в спокойной обстановке. Далее детям предлагается нарисовать свои страхи. Рисовать они должны совершенно самостоятельно. Самим фактом получения рисунков можно добиться переключения внимания, концентрации его на конкретных, значимых для ребенка проблемах. Так, например, А.И. Захаров предлагает с этой целью поочередно сменяющиеся на каждом коррегирующем занятии темы: «В детском саду», «На улице, во дворе», «Дома», «Семья», «Что мне снится», «Что было со мной самого плохого и самого хорошего», «Кем я хочу стать».

Задания определенным образом организует деятельность детей, мобилизует их на борьбу со многими страхами. Весьма непросто начать рисовать страхи. Нередко проходит несколько дней, пока ребенок решится приступить к выполнению задания. Так преодолевается внутренний психологический барьер – боязнь страха. Решиться рисовать – это значит непосредственно соприкоснуться со страхом, встретиться с ним лицом к лицу и целенаправленным волевым усилием удерживать его в памяти до тех пор, пока он не будет изображен на рисунке. Вместе с тем осознание условного характера изображения страха на рисунке уже само по себе способствует уменьшению его травмирующего значения. В процессе рисования объект страха все менее и менее представляет из себя застывшее психическое образование. Он сознательно подвергается манипуляции и творчески преобразуется. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию страха, заменяет её сосредоточением и творческим удовлетворением от выполненного задания.

Выполненный рисунок просматривается и обсуждается совместно педагогом и ребенком. Ребенок рассказывает, что изображено на рисунке, т. е. выражает свой страх словами. Раньше это было для него трудно осуществимо, страх возникал от одного лишь представления и не мог быть обозначен словами. Изображение ребенком себя на рисунке активным говорит о преодолении страхов. Отсутствие своего изображения указывает на исключительную интенсивность страха и нередко его навязчивый характер. В таких случаях нужно применять другие методики, управляя тематикой. Последующий этап рисования рекомендуется направить на устранение всех страхов, которым подвержен ребенок.

Велики возможности и театрално-художественной деятельности. В коррекционной и профилактической работе могут быть применены разные виды театра (кукольный, настольный, музыкальный и др.).

Воплощая взятую на себя роль, ребенок нередко проявляет воображение, переживает радость от самого процесса творческого самовыражения, от успешности выполненной роли, одобрения, положительной оценки со стороны взрослого и сверстников. Складывающееся при этом «эмоциональное предвосхищение» ведет к возникновению желания ребенка еще и еще раз заняться этой деятельностью, чтобы пережить особое состояние – радость творчества. Успех в театральной деятельности дает основание ребенку с низкой самооценкой для изменения его «Я-концепции». Многие дошкольники именно в этой деятельности получают возможность успешно удовлетворить ранее депривированную потребность в признании окружающими.

Наиболее успешна коррекционная работа тогда, когда она осуществляется комплексно, как с помощью игры, так и посредством разных видов искусства, когда в нее включены оба воспитателя, работающих с детьми, музыкальный руководитель. При таких условиях коррекционная ра-

бота положительно влияет на самооценку, на эмоциональное состояние, на снижение выраженности таких симптомокомплексов, как «трудности в общении», «депрессивность», «конфликтность», «чувство неполноценности», «тревожность» и др.

Коррекция волевого развития

Предмет коррекции волевого развития ребенка:

- волевое действие (в совокупности всех элементов; мотив, решение, усилие, исполнение как преодоление препятствий; оценка результата);
- саморегуляция (стимуляция и торможение активности);
- упрямство и негативизм.

В естественных условиях коррекция волевого развития ребенка происходит в процессе его непосредственного ежедневного общения со взрослыми.

В соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями волевого развития ребенка одно и то же задание может быть предложено детям разного возраста. Например, наделение функциями контролера любимой игрушки для ребенка 2–3 лет – средство воспитания, формирования саморегуляции; для ребенка 5–6 лет – средство психологической помощи, коррекции.

Коррекционные задания для развития произвольной саморегуляции у детей:

Создание внешних опор (например, условных сигналов), помогающих ребенку осуществлять саморегуляцию. Для того чтобы помочь ребенку переключиться с одного действия на другое, можно использовать будильник или таймер. «Посмотри на часы. Сейчас стрелка на цифре 1. Ты будешь рисовать до тех пор, пока стрелка не подойдет к цифре 4. Тогда часы зазвонят, и мы побеседуем о твоём рисунке».

Наделение функциями контролера – функциями носителя норм и требований – любимой игрушки: «Кто это

к нам пришел? Мишка. Что он говорит? Давай послушаем. Все дети на улице гуляют, и Ниночке пора. Вот Мишка и кофточку нам принес. Посмотри, Миша, как Ванечка сам одевается».

Выполнение простых поручений (или выполнение действий по инструкции). Здесь могут быть разнообразные варианты, например: «Коленька, принеси бабушке тапочки». И ребенок (11 мес.) приносит. Для детей 5 лет предлагается следующий текст: «Положи ключи на стол. Дай мне книгу. Закрой дверь». Ребенок выполняет подряд три действия после однократного восприятия инструкции. Старшие дошкольники воспринимают на слух и действуют без наглядного образца в соответствии с указаниями: «Положи карандаш справа от себя. Положи листок перед собой. Отступи сверху и слева по две клеточки. Поставь точку посередине третьей клеточки. Перейди на один ряд вниз и поставь точку в середине клеточки и в последующей справа. Перейди на один ряд вниз. Проведи горизонтальную линию через середины трех клеточек. Перейди на один ряд вниз. Нарисуй в каждой клеточке по кружочку, всего 4».

Выдвижение промежуточных целей

До дома еще далеко, ребенок просится на руки. Взрослый: «Вот там собачка. Пойдем, собачку посмотрим. А там голуби, пойдем к голубям. Вот дойдем до деревца и отдохнем. Видишь машину? Давай-ка, кто скорее дойдет до нее? А вот там и домик наш. Вот и пришли».

Ограничение и конкретизация целей

«Рисуй кружочки» (указание на процесс, которому не видно конца); «Нарисуй одну строчку кружков» (конкретизация цели, указание на момент достижение цели); «Нарисуй три красивых кружочка» (конкретизация цели, указание на качество); «Постой, подожди меня», «Постой, подожди меня, посчитай до 10 и еще раз до 10» (дозированное

увеличение задания, нарастание усилий); «Нарисуй один квадратик, только постарайся, чтобы было красиво. Нарисовал? А теперь нарисуй еще один, такой же красивый и даже еще лучше»; «Нарисуй два кружочка. И еще один. Нарисуй три кружочка. И еще один».

Создание возможности выбора цели: «Как ты хочешь и почему? Как ты считаешь и почему? Ты можешь...» Вопрос «Почему?» необходим для создания мотива действия.

Создание ситуации борьбы мотивов: «А почему ты так хочешь? А как можно поступить по-другому? А как лучше? А как поступил бы другой мальчик? А как бы я поступила, угадай? А почему бы я так поступила?»

Прогнозирование и обсуждение возможных последствий: «Что будет, если...?»

Действие в игровом образе (хорошо использовать для выработки у ребенка саморегуляции, для переключения внимания, например для перехода от шумной игры к тихой. Ребенок бегает по комнате с мячом, остановиться не может. «А где же моя “мышка”»? Надо сказать ей, что кошка идет, может мышку поймать. Вот «мышка» (обращаемся к ребенку). Ванечка, как ты, «мышка», будешь бегать? Тихонечко, чтобы кошка не услышала. А теперь иди, «мышка», в норку, иди к маме, спрячемся в домике, кошка нас не найдет». Ребенок забирается на диван, начинает рассматривать книжку с картинками. Для поддержки усилий, которые совершает ребенок, этот прием также подходит. Малыш еле бредет с прогулки, начинает хныкать. «Знаешь, кем мы будем сейчас? Мы будем верблюдами. Вот идет караван. Большой верблюд и маленький верблюжонок Они говорят друг другу: “И-я-и”». Говори. А вот идем мы по пустыне. Теперь мы слоны. У слонов хоботы. Слоны идут, идут и машут хоботами. А теперь мы лошадки: “И-го-го”». Побежали, побежали. Вот мы уже и дома».

Предвосхищение в игре реальных событий (особенно эмоциональных). Ребенку предстоит пойти в детский сад. Разыгрываем сначала это событие с куклой: «Наша куколка Маша пойдет в детский сад. Иди, Машенька, сюда, поздоровайся. У тебя будет шкафчик для одежды (покажем шкафчик). Обедать будешь за столиком (сажаем за кукольный столик с другими куклами), спать в кроватке (укладываем). У тебя будут друзья. Потом мама за тобой придет». Затем такой же вариант разыгрываем с ребенком: «Покажи, как ты придешь в детский сад и здороваешься, как ты будешь кушать, спать...» (ребенок показывает и комментирует).

Моделирование в игре возможных реальных ситуаций. Используем, например, игры-драматизации для тренинга желательного поведения: «Можно ли детям открывать кому-либо дверь, когда они одни дома?». Давай послушаем сказку «Волк и семеро козлят». А теперь поиграем. Ты будешь «козленочком». Далее разыгрывается сказочное действие и обсуждается поставленный вопрос.

Совместное сюжетное рисование, создание сценария, процесса, программ действия: «Сегодня воскресенье. Давай подумаем и нарисуем, что мы сегодня будем делать. Вот у нас лист бумаги, вот карандашик. Вот ты проснулся. А что теперь нарисуем? Да, ты кушал, завтракал. А что дальше? Нарисуем машинку. Что это значит? Будешь играть. А потом? Пойдем на улицу? Рисуй дорогу, деревья, а вот и мы с тобой. А дальше? А вот обед на столе» и т. д. Этим планом руководствуются в течение дня. Вечером перед сном можно по картинкам вспомнить и обсудить весь день.

Совместная выработки правил, заключение договоров

Иногда дошкольники начинают сквернословить. Можно договориться: «Давай будем играть так: кто скажет плохое слово – у того изо рта выскочит лягушка, а кто скажет хорошее слово – цветок. Посчитаем, у кого больше будет лягушек, у кого – цветков».

Обыгрывание последствий возможных реальных действий ребёнка («А что будет, если...?»). Обыгрывание последствий дает ребенку право на ошибку, которая в реальной жизни бывает для него опасна, а благодаря тренингу в игре ребенок может тут же исправиться, повторить игру и выбрать лучший вариант для реального поведения. «Зайчик был один дома. Он увидел таблетки в коробочке, подумал, что это конфеты, и съел их. Что с ним было дальше? Он плакал, стонал, у него болел живот, ему было плохо. Зайчик, покажи, что надо делать, если видишь что-то похоже на конфеты? А теперь Ванечка скажет» и т. д.

Подготовимся к работе. «Что нам надо делать для...» (ребенок перечисляет и приносит, например, для уборки квартиры – фартуки, тряпочки, веник, совок, тазик и т. д.).

В различных ситуациях общения взрослый может не реагировать немедленно, а предложить: «Попробуй-ка, угадай, что я сейчас думаю, что чувствую, что хочу сказать?», «Как ты думаешь, почему я тебе это говорю? Почему прошу поступить именно так, а не иначе, почему я не советую тебе это делать?»

Побуждение и поддержка нравственных исканий ребенка

«Правильно поступает кто-то? Как поступить мне в этой ситуации? Всегда ли надо выполнять то, что обещал? Почему не все держат слово?»

Принятие нравственной нормы и отнесение ее к самому себе. Мальчик в комнате у знакомых нашел монетку и положил ее в карман. «Почему ты взял эту монетку?» – «Потому что валялась, значит, она ничья»; «У мужчины на улице выпал кошелек. Это увидел прохожий. Как ты думаешь, что он должен был сделать? Правильно, он сказал мужчине об этом. Этим прохожим был не взрослый, а мальчик. Как ты думаешь, что он должен был сделать? Правильно, он поступил как взрослый, и мужчина был ему очень благо-

дарен»; «Представь, что ты стоишь на улице и видишь, как у мужчины из кармана выпал кошелек и валяется. Что ты сделаешь?» Если ребенок относит к себе нравственную норму, то он отвечает, что отдал бы находку. После этого следует вопрос: «Как же ты поступишь сейчас?», и, чтобы выйти из противоречий, ребенок возвращает монетку. В случае если на вопрос, проверяющий применение ребенком нормы к самому себе, он отвечает, что кошелек валяется, значит, он ничей, вопросы о том, как он должен поступить, продолжатся; создаются противоречия, выход из которых один – применить к себе нравственную норму.

Репетиция действий. Ребенку впервые предстоит сходить самостоятельно в магазин (в детский сад, к бабушке и т. д.). В результате беседы ребенок должен точно и связно описать последовательность своих действий и мыслей. «Я выйду из дома, поверну за угол, пойду в магазин, посмотрю, какой хлеб лежит на полках, потрогаю вилкой, выберу мягкий – половину черного и батон, положу в мешочек, посчитаю, сколько он стоит, возьму из кошелька деньги на хлеб и на батон, отдам их в кассу, потом пойду домой». В таком предварительном описании ребенок использует много глаголов, это способствует осознанию своей активности и целенаправленности.

6. Диагностика индивидуально-типологических особенностей дошкольника

Наиболее приемлемым для педагога, изучающего темперамент своих воспитанников, является метод наблюдения. Он помогает воспитателю по жизненным показателям определить основные свойства нервной системы, лежащие в основе темперамента конкретного ребенка.

Изучить индивидуально-типологические особенности дошкольников поможет программа, использованная в исследовании Л.И. Уманского.

Программа для изучения индивидуально-типологических особенностей

1. Проявляет усидчивость на всех занятиях или только когда заинтересован?
2. Может ли продолжительно заниматься игрой?
3. Стремится ли довести работу до конца? Легко или трудно отвлечь его от начатого дела, игры?
4. Инициативен ли в играх, нуждается ли в подталкивании со стороны взрослых, других детей?
5. Общителен ли, легко ли сходится с детьми или малообщительный, трудно сходится?
6. Стремится ли поделиться мыслями, переживаниями, впечатлениями? Охотно делится ими или когда спрашивают?
7. Отзывчив ли? Оказывает ли помощь?
8. Какое настроение ему свойственно (бодрое, веселое, спокойное, эмоционально пониженное)?
9. Что более свойственно: постоянное или изменчивое настроение?
10. Как относится к неудачам, обидам?
11. Раздражителен ли: помехи, возражения вызывают досаду или же реагирует на них спокойно?
12. Насколько впечатлителен?
13. После неудачи быстро успокаивается или долго переживает?
14. Может ли заниматься, играть, одновременно слушая других, разговаривая?
15. Умеет ли распределять внимание?
16. Часто ли бывает рассеянным?
17. Как быстро переключается внимание с одного занятия на другое?
18. Каков обычный темп движений (быстрый, средний, медленный, порывистый, плавный)?
19. Смелый или трусливый?

20. Быстро ли переключается на новую ситуацию в физкультурных упражнениях?

21. Характеристика внешних форм речи: говорит быстро, медленно, плавно, отрывисто, с мимикой?

22. Как долго может молчать, быть недеятельным, когда хочется сказать, делать?

23. Как переносит необходимость ждать?

24. Как быстро привыкает к незнакомой обстановке?

25. Как чаще засыпает и пробуждается?

26. Спокойно ли спит?

27. Как быстро переходит от состояния покоя к активной деятельности и наоборот?

28. Как реагирует на медицинскую процедуру?

29. Как часто жалуется на недуг?

30. Каковы особенности поведения при порезах, ушибах, кровотечениях?

Для диагностирования темперамента, отдельных свойств широко применяются тесты. Предлагаем три из них.

Первый – для выявления тревожности (как одного из существенных свойств темперамента), разработанный *В.С. Мерлиным*.

Предварительно готовятся песочные часы на 3 минуты, материал для занятий за первым и вторым столом. Испытуемые – три ребенка старшего дошкольного возраста, наблюдение ведется за одним из них.

Показатель тревожности – поведение ребенка в фрустрированной ситуации, которая создается дефицитом времени для выполнения задания.

Организация: ребенок должен выполнить задания за двумя столами: за первым с часами, за вторым – без часов. Задание должно быть рассчитано на 10–15 минут (например, за первым столом задание со строительным материалом, за вторым – с узором из мозаики).

Инструкция общая: «Ты будешь выполнять задания за двумя столами. Сначала за этим (экспериментатор показывает, что ребенок должен сделать), затем за вторым (показывает, что нужно делать за вторым столом), затем снова за первым и т. д. Работать будешь за каждым столом по 3 минуты, пока не закончишь всю работу».

Инструкция для первого стола: «По моей команде начнёшь работать за первым столом. Работать будешь ровно 3 минуты. Вся работа ты сделать за это время не успеешь, но как только три минуты истекнут, встанешь и перейдешь за второй стол. Поработаешь там столько же (3 минуты) и вернешься опять за этот стол, время узнаешь по песочным часам (ребенку показывают, как работают песочные часы). Выполнять задание надо аккуратно, хорошо. Если сделаешь плохо, работа не будет зачтена, и придется делать все заново».

Инструкция для второго стола: «Начинай работать. Поработай ровно 3 минуты. Вся работа сделать не успеешь, но по истечении 3 минут перейдешь за первый стол, потом снова вернёшься сюда. Часы я закрою, и ты должен сам, без напоминания, догадаться, когда пересыпался песок. Работать надо аккуратно, точно по времени. Если сделаешь плохо, работа не будет зачтена, и придется начать все заново». Через полторы минуты надо напомнить: «Ты не забыл про часы?» Показатели тревожности: работа за вторым столом без часов; проявление беспокойства за первым и вторым столом (смотрит на часы, торопится).

Регистрируются характер действий испытуемого, время работы. К числу «тревожных» относят испытуемых, которые за вторым столом работали меньше 3 минут; к числу «беззаботных» – более 3 минут.

Второй тест используется для изучения интроэкстраверсии (*вариант Кэттелла*).

Материал – 8 карточек, одна из них – пробная. Инструкция: «Я дам тебе карточку, на которой нарисованы разные

предметы. Ты должен объединить их в группы по одному какому-нибудь признаку так, чтобы в группу вошло как можно больше предметов. Затем ты должен объяснить, по какому признаку ты объединил их в одну группу». Время предъявления картинки 45 секунд. Пробная картинка предъявляется без ограничения времени. Предлагается 10 карточек.

Обработка: на каждой карточке выделяется самая большая группа предметов. Подсчитывается количество предметов в этой группе. Показателем экстра-интроверсии является количество выделенных предметов, поделенное на число карточек.

Диагноз: интроверты – 3,6 и меньше выделенных предметов, экстраверты – 4 и более.

В диагностической работе можно воспользоваться и *теппинг-тестом О. Черниковой (в модификации А.И. Вайнштейна, И.П. Жура, Л.В. Кармановой)*.

На листе бумаги воспитателем (психологом) рисуются 6 квадратов. Нумеруются они следующим образом:

1	2	3
6	5	4

(Это делается для того, чтобы ребенок не терял времени в процессе выполнения тестового задания при переходе к работе с 3-го в 4-й квадрат.) Перед проведением теста детям несколько раз дают поиграть в игру «Насыпем птичкам в клетки зернышек» с тем, чтобы у них образовался навык проставления точек в максимально быстром темпе. Затем проводится тест. У каждого ребёнка лист с квадратами и карандаш. По сигналу воспитателя дети начинают в максимальном темпе ставить точки в квадрат («сыпать зернышки птичке»). По второму сигналу ребенок без остановок переходит к работе во втором квадрате и т. д. Продолжительность проставления точек в каждом квадрате – 10 секунд. В целом тестирование длится 1 минуту. Тест выявляет дина-

мику работоспособности ребенка. Воспитатель анализирует полученные данные по каждому ребенку.

К сильному типу нервной системы относят детей, у которых разница между 1-м и 6-м квадратами отсутствует или же наблюдается увеличение количества точек в 6-м квадрате. Сильный тип нервной системы – отсутствие пиков. Пиком считается увеличение более чем на 10 % числа точек в одном квадрате по отношению к среднему показателю точек. Средний показатель вычисляется путем сложения числа точек во всех 6 квадратах и делением на число квадратов, т. е. на 6. Эти показатели говорят о том, что у ребенка сохраняется высокая работоспособность без значительных колебаний в течение заданного времени.

Слабый тип нервной системы характеризуется значительным снижением количества точек в последних квадратах и наличием нескольких пиков. Это показатель того, что период работоспособности ребенка непродолжителен и характеризуется перепадами. Для изучения темперамента применяется и эксперимент. Приведем экспериментальную методику, разработанную Ю.А. Самариным. Эксперимент проводится в форме игры «Перенос кубиков». Испытуемый получает небольшую лопатку, на которую один на другой ставятся кубики (3, 4, 5 шт. и т. д.). Ребенок должен пронести эти кубики, держа лопатку в правой руке, от одного стола до другого на расстояние 3 м, затем повернуть назад (продолжая держать лопатку в руке), принести кубики обратно, поставить лопатку с кубиками на стол, не уронив ни одного кубика. Для ребенка это испытание ловкости, увлекательная игра. Для экспериментатора не имеет значения, сколько кубиков перенёс ребенок, он регистрирует реакции ребенка на удачи и неудачи. Учитываются сила нервных процессов, работоспособность (сколько времени ребенок может добиваться успешного выполнения задания как без стимуляции экспериментатора, так и при его стимулировании).

По поведению ребенка в игровой ситуации можно выявить уравновешенность нервных процессов (в какой мере ребенок может сдерживать недовольство при неудачах, не проявлять его ни в двигательных, ни в речевых формах) и подвижность нервных процессов (как быстро ребенок включается в данную игру, приспосабливается к ней, имеют ли место отвлечения при выполнении задания).

Дети-холерики более настойчивы в достижении цели. Они достаточно долго пытаются добиться успеха, не сдаются, несмотря ни на что. Неудачи вызывают раздражение, агрессию, но настойчивое усердие наиболее ловких приводит к победе, а те, кто не добился успеха, снова и снова просят экспериментатора разрешить им еще одну попытку.

Дети-флегматики не сразу включаются в игру. Они спокойны, двигаются медленно, не суетятся, не делают лишних движений. На неудачи почти не обращают внимания, продолжают делать новые попытки также усердно и сосредоточенно.

Дети-меланхолики долго медлят. Им страшно даже прикоснуться к лопатке. Подбадривание воспитателя не снимает трепета и волнения. Они предвидят неудачу, еще не включившись в игру. После первых неудач выходят из игры, не поддаваясь никаким уговорам. У многих вся процедура заканчивается не-преодолимым смущением и слезами.

Методика «Наконечник» (В.А. Горбачев)

Экспериментальная игра «Наконечник» имеет несколько вариантов. В первом – педагог в присутствии детей прячет в правой или левой руке наконечник от авторучки. Дети должны разжать кулак, чтобы найти его. После 30–45 секунд «сопротивления» воспитатель разжимает руку, и дети овладевают наконечником.

Игра продолжается определенное время, пока дети не утратят интереса к ней. Удовольствие доставляет сам процесс игры. Большинство детей охотно принимает в ней участие.

Наиболее настойчивы и азартны сангвиники и холерики. Они первыми включаются в игру, но дольше всех в ней задерживаются настырные холерики. Флегматики спокойны, ждут своего момента, могут уступить и молча подождать. Меланхолику следует помочь включиться в игру. Ему мешает робость, стеснительность, как правило, он не стремится добиться успеха в такой ситуации.

ТЕМА 7. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопросы для обсуждения

1. Диагностика и коррекция сенсорного развития ребенка.
2. Диагностика и коррекция развития памяти дошкольника.
3. Диагностика и коррекция развития мышления дошкольника.

Практические задания

1. Сформулируйте 3 вопроса-запроса родителя к психологу или педагога к психологу по проблеме познавательного развития дошкольника. Дифференцируйте проблемы с точки зрения дошкольного психолога.
2. В соответствии с выделенными проблемами разработайте стратегию диагностики познавательного развития дошкольника.
3. В соответствии с выделенными проблемами составьте конспект психокоррекционного занятия с определением форм и средств коррекционных воздействий на познавательную сферу дошкольника.

Теоретические справочные материалы

- 1. Диагностика и коррекция сенсорных процессов ребенка**

Ощущения и восприятия – первая ступень познания окружающего мира, которая остается важной на протяжении всей жизни.

Ребенок в первые годы учится смотреть и видеть, слушать и слышать, ощущать и воспринимать. То, что он может своими глазами увидеть, – результат определенного жизненного опыта. Точно так же и слуховые восприятия ребенка – следствие ранее выработанных условных связей: ребенок приучается различать и синтезировать звуки речи, музыки и т. д.

Нормативные показатели овладения перцептивными действиями. В 3 года ребенок овладевает отдельными моделирующими действиями, создает комбинации элементов, не всегда соответствующих форме заданной фигуры. В 4 года – осуществляет перцептивное моделирование, позволяющее учитывать форму, положение, пространственное расположение не более двух элементов целой фигуры. В 5 лет он владеет всеми операциями моделирующего перцептивного действия, но из выбранной совокупности элементов составляет сходную фигуру, а не заданную. В 6 лет происходит полное овладение моделирующими перцептивными действиями.

На протяжении дошкольного детства ребенок учится воспринимать целостный облик предмета в совокупности всех его частей и свойств (форма, размер и т. д.), определять пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, справа, слева и т. д.), выделять более мелкие части предмета и устанавливать их пространственное расположение по отношению к основным.

Сенсорное воспитание предполагает следующее:

а) развитие сенсорной сферы ребенка, основанной на нормальном системном функционировании всех органов чувств; б) ознакомление детей с сенсорными эталонами (закрепленными образцами свойств и отношений предметов);

в) сопоставление вновь воспринимаемых качеств предметов с элементами сформированных систем сенсорных эталонов. Особое значение имеет формирование обобщенных способов обследования предметов, т. е. перцептивных действий. Например, для восприятия любой формы важное значение имеет последовательное обведение контура предмета, ощупывание рукой, прослеживание взором.

Коррекция сенсорных процессов

Предмет коррекции сенсорной сферы обусловлен индивидуальным психическим и возрастным развитием ребенка: ребёнок может быть незнаком с сенсорными эталонами, с системами сенсорных эталонов; у него могут быть на низком уровне сформированы обследующие перцептивные действия; он может не уметь применять имеющиеся у него сенсорные эталоны к познанию; сформированные у него сенсорные эталоны и перцептивные действия могут соответствовать более младшему возрасту. Цель коррекции – оказание помощи в выработке у ребенка перцептивных действий, состоящих в обследовании предметов и явлений, выделении их характеристик и свойств на основе усвоенных сенсорных эталонов, применении сенсорных эталонов к познанию свойств новых для ребенка объектов; оказание помощи в овладении перцептивными действиями и сенсорными эталонами, соответствующими возрасту (доформирование, восполнение пробелов, «навёрстывающее» обучение).

Например, в качестве средств познания могут выступать отдельные свойства предметов, которые применяются ребенком для восприятия соответствующих свойств в других предметах. Так, воспринимая форму нового предмета, ребенок может сравнить её с формой яблока, выступающей своеобразным эталоном, с которым соотносятся выделенные свойства предмета.

Усвоенные ребенком системы сенсорных эталонов – это основные средства осуществления перцептивных действий для изучения свойств новых объектов. Осуществление коррекционных воздействий предполагает создание и реализацию общей типовой и индивидуальной модели сенсорного развития ребенка. Общая модель – это система условий оптимального возрастного развития личности ребенка в целом.

Общая модель коррекции сенсорного развития:

1) расширение, углубление, уточнение представлений ребенка об окружающем мире (о людях, общественных событиях, о технике, явлениях природы, о связи и отношениях между ними);

2) использование различных форм ручной деятельности (с овладением предметными, поисковыми, орудийными, перцептивными действиями) для развития наблюдательности, анализирующего восприятия, системности мышления; интеллектуальное освоение сенсорных эталонов, установление количественных связей и зависимостей: уточнение представлений о геометрической форме, пространстве, времени, движении, цвете, музыкальном звуке, фонеме, графеме, цифре и т. д.;

4) щадящий, охранительный характер режима жизни, учитывавший состояние здоровья ребенка (особенно в регионах, пострадавших от воздействия последствий аварии на ЧАЭС), контроль за состоянием здоровья, своевременное лечение (физкультурные, музыкальные, художественные занятия, ритмика);

5) достаточный сон, дневной отдых;

6) спокойное, доброжелательное общение;

7) оптимальное распределение нагрузки в течение года, недели, дня;

8) контроль и учет состояния органов чувств ребенка.

Типовая модель коррекции сенсорного развития:

1. Организация практических перцептивных действий на различных ориентировочных основах:

а) ребенку показывают образец (сенсорный эталон) и способ действия с ним (например, прослушивание звука и его пропевание, подстраивание голоса под высоту звука-эталона);

б) ребенку показывают образец (сенсорный эталон), и он самостоятельно пытается найти способ действия с ним (например, выкладывает разноцветную мозаику из различных геометрических фигур по картинке);

в) ребенка обучают обобщенному способу перцептивного действия с целым классом сенсорных эталонов, т. е. способам сравнения, анализа, измерения, воспроизведения эталона и др.

2. Владение структурными компонентами перцептивного действия, соответствующего определенному сенсорному эталону (мотивационно-ориентировочный, операционный, регуляционный компоненты, направленные на восприятие музыкального звука; мотивационно-ориентировочный, операционный, регуляционный компоненты, направленные на восприятие размера; эти же компоненты, направленные на восприятие формы, цвета или фонемы и т. д.).

3. Поэтапное формирование перцептивного действия (внешнее практическое, сопровождаемое громкой речью, внутреннее действие в уме):

а) определение индивидуальной характеристики психического развития ребенка, его обучаемости, интересов;

б) выявление ведущей сенсорной системы ребенка (зрительной, двигательной, слуховой, обонятельной и др.);

в) выявление особенностей сенсорной сферы ребенка в целом;

г) определение уровня сформированности перцептивных действий;

д) составление программы сенсорного развития с опорой на более сформированные перцептивные действия, на ведущие сенсорные системы, на сформированные сенсорные эталоны в определенных видах деятельности для осуществления переноса в новые виды деятельности и сферы жизни конкретного ребенка.

2. Диагностика и коррекция развития памяти дошкольника

Особенности и основные линии развития памяти у детей

Память, как и все познавательные процессы, представляет собой отражение реальной действительности. Память можно определить как психофизиологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения прошлого опыта.

Память не дана ребенку в готовом виде. Она складывается и изменяется по мере развития его мозга, в ходе психического развития под влиянием условий жизни, воспитания и обучения.

Память – основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности. Овладение языком, усвоение знаний об окружающем мире, приобщение к миру человеческой культуры, овладение нормами поведения, приобретение определенных навыков и умений – все это связано с работой памяти. Непрерывное расширение кругозора, усложнение деятельности и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками приводят как к количественным, так и к глубоким качественным преобразованиям памяти ребёнка.

До 3–4 лет память ребенка носит преимущественно произвольный характер. На ранних этапах развития память слита с ощущением и восприятием, с деятельностью ребенка. Ребенок легко запечатлевает яркие, красочные, необычные, движущиеся предметы, привлекающие внимание сво-

ей новизной и динамичностью. Качество произвольного запоминания зависит от содержания материала (легче запоминается то, что представлено наглядно и близко к жизненному опыту), а также от того, насколько активно ребёнок действует с ним (легко запоминается тот материал, с которым ребенок что-то делал – ощупывал, вырезал, строил, перекладывал и т. п.). Лучше запоминаются предметы, если ребенок называет их. Включение слова в деятельность существенно изменяет восприятие и запоминание не только различных предметов, но и их цвета, величины, формы, пространственного расположения, а также выполняемых ребенком действий. Задача развития памяти ребенка на этом этапе реализуется через интересную для него деятельность, в процессе непосредственного обогащения сенсорного опыта, через эмоциональное воздействие.

Для развития памяти малыша необходимо поддерживать его интерес к окружающему миру, обращать внимание на новые объекты, привлекать к наблюдению за перемещением машин, животных, людей. Полезно называть то, что ребенок в данный момент воспринимает, а в дальнейшем побуждать его пользоваться наименованиями предметов и их свойств. Важно обогащать чувственный опыт ребенка, удовлетворять потребность во впечатлениях, формировать наглядные представления о явлениях природы, жизни животных и растений, труде взрослых, о временных и пространственных отношениях, назначении предметов и т.п., то есть наполнять произвольную память ребенка социально значимым содержанием.

Особое значение имеет развитие образной памяти. Именно конкретные, наглядные, детальные образы предметов, их свойств, действий, т. е. представления, составляют основное содержание детской памяти. Они являются тем строительным материалом, которым пользуется ребенок в своих играх, рисунках, рассказах.

Ведущим новообразованием мнемической деятельности детей дошкольного возраста является переход от ее произвольных форм к произвольным. Постепенно непосредственное, произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на специальные способы переработки запоминаемого материала. Ребенок принимает цель запомнить, осознает ее, начинает самостоятельно выделять. Причём осознание этой цели значительно легче происходит в игре. Игровая мотивация помогает удержать мнемическую задачу, подчинить ей свою деятельность. Цель запомнить и припомнить для ребёнка, участвующего в игре, имеет совершенно конкретный смысл.

Следует выделить еще одно достижение в развитии памяти детей дошкольного возраста. Осознание цели запомнить стимулирует осознанный поиск приемов, с помощью которых можно повысить эффективность запоминания. Первоначально способы запоминания и припоминания очень примитивны: это повторения поручений вслед за взрослым, проговаривание материала шепотом, прикосновение к картинкам, их пространственное перемещение и т. п. В дальнейшем появляются и более сложные приемы запоминания: применение вспомогательных средств, требующих умения создавать новые связи, новую структуру, искать опору на уже известное (в качестве вспомогательных средств могут выступать картинки, слова, графические символы, наглядные модели). Начинается развитие произвольной логической памяти.

Воспитание памяти ребенка старшего дошкольного возраста предполагает целенаправленное обучение его тому, как нужно запоминать и припоминать, как использовать разнообразные способы смысловой обработки материала (смысловую группировку и смысловое соотнесение), а также как контролировать процесс запоминания (как осуществлять самоконтроль).

Методы изучения памяти детей

Для изучения памяти ребенка могут быть использованы различные методы, в том числе беседа, естественный и лабораторный эксперимент. Все имеющиеся методы экспериментального исследования памяти ребенка можно разделить на следующие группы:

1. Методы изучения непосредственного объема памяти.

С их помощью устанавливается, сколько единиц информации ребенок может запомнить за один раз. С этой целью ребёнку предъявляется для запоминания такое количество информации, которое заведомо превышает объём его кратковременной памяти. Это классический «метод удержания членов ряда».

2. Методы изучения долговременной памяти. Перед ребенком ставится задача запомнить определенный объем материала, и далее определяется количество повторений (опытов), которое ему потребуется для того, чтобы в полном объеме запомнить материал. Заучиваемый материал повторяется до тех пор, пока он не будет безошибочно воспроизведен. На основе опытов строится кривая заучивания.

Методы изучения опосредованной памяти

Методика парных ассоциаций. В данном случае элементы заучиваемой информации предъявляются ребенку парами. Затем, спустя некоторое время, ему показывают один из элементов пары и просят воспроизвести другой. По заданию экспериментатора ребенок и сам может устанавливать ассоциации, т. е. выбирать опоры для опосредованного запоминания. В качестве таких вспомогательных стимулов могут использоваться картинки, слова, графические символы, наглядные модели.

С помощью метода через различные промежутки времени возможно установить точность узнавания того материала, который предъявлялся ранее для определения непосредственного объема памяти.

Методы изучения логической памяти

Предъявляемый для запоминания материал подвергается смысловой обработке. В ходе эксперимента устанавливается, владеет ли ребенок приемами осмысливания материала (смысловым соотношением или смысловой группировкой), влияет ли смысловая обработка материала на продуктивность запоминания, способен ли ребенок подчинить названные приемы целям запоминания.

Методика. Непроизвольное запоминание. Приготовьте набор из 16 картинок, изображающих знакомые предметы (гриб, лук, заяц, шары, собака, мыло, рыба, книга, щетка, коза, елка, петух, замок, пила, утюг, флаг).

Предложите ребенку познакомиться с интересными картинками: «Я сейчас тебе покажу картинки, а ты внимательно на них посмотри». Перед ребенком не ставится задача запомнить. Картинки предъявляются последовательно одна за другой, время показа – 5 секунд. После демонстрации картинок делается небольшая пауза, после чего ребенку неожиданно предлагается воспроизвести по памяти названия всех изображенных на картинках предметов: «Назови картинки, которые ты запомнил». Помогать ребёнку в процессе воспроизведения не надо, можно только стимулировать процесс припоминания: «А какие ты еще помнишь картинки? Постарайся еще вспомнить». Зафиксируйте порядок воспроизведения картинок.

После того как убедитесь, что ребенок больше ничего не помнит, смешайте картинки с другими и предложите отобрать те, которые он рассматривал (всего картинок должно быть не более 22). Зафиксируйте, какие картинки ребенок узнал.

Методика. Произвольное запоминание. Приготовьте набор из 16 картинок, аналогичный первому по содержанию и трудности (часы, лейка, муха, очки, дом, мяч, кран, утка, стол, арбуз, окно, лодка, зонтик, чашка, санки, ведро).

Предложите ребенку запомнить как можно больше картинок, чтобы затем их припомнить: «Я покажу тебе картинки, а ты их внимательно рассмотри и постарайся запомнить, потом расскажешь, какие картинки ты запомнил». Время показа каждой картинки – 5 секунд. После показа сделайте паузу, можно поговорить с ребёнком на отвлеченные темы, потом предложите вспомнить картинки. Зафиксируйте порядок воспроизведения.

Повторите процедуру узнавания, как в первом эксперименте. Сравните результаты. Выясните, в каком эксперименте ребенок запомнил больше картинок, какой вид памяти – произвольный или произвольный – оказался более продуктивным. Посмотрите, какие картинки запоминаются детьми чаще, одинаковые ли картинки запоминают мальчики и девочки. Проанализируйте поведение детей в опытах (отношение к задаче – запомнить или узнать, умение удерживать мнемическую задачу, отношение к материалу, речевые реакции и т. п.).

Методика. Произвольное запоминание в игре. Дети играют в «детский сад». Поставьте «повара» в ситуацию дефицита продуктов и разной утвари. Предложите ему сходить в «магазин» и купить... (далее идет перечень предметов, которые ребёнок должен запомнить). В «магазине» он должен обратиться к продавцу и повторить названия всех предметов, которые ему велели купить.

При анализе выявите, как ребенок принимает задачу пойти в «магазин», запоминает ли, что он должен купить, каков объем удержанного материала, вычленяет ли действия запоминания и припоминания.

Развитие произвольной памяти ребёнка предполагает не только выделение им мнемической задачи, но и применение специальных приёмов запоминания, повышающих эффективность мнемической деятельности. Чтобы убедиться в этом, проведите следующую группу опытов.

Методика. Соотношение произвольной и произвольной памяти. Подберите два разных комплекта из 16 картинок, которые можно разбить по тематике на четыре группы (например, одежда, посуда, животные, овощи).

Задание 1. Предъявите один комплект картинок, предложите ребенку рассмотреть все рисунки, затем закройте их и после небольшой паузы попросите назвать те, которые он запомнил. Материал в этом опыте не классифицируется, т. е. идея классификации ребенку не подается. Зафиксируйте порядок воспроизведения картинок и установите, не пытался ли ребенок классифицировать их по собственной инициативе. Сравните результаты запоминания у тех детей, которые не применяли принцип группирования при запоминании, с теми, кто пытался его применять.

Задание 2. Предъявите второй комплект картинок, предложите разложить картинки на четыре группы. Попросите ребенка назвать картинки каждого ряда и уберите комплект. Ребенок должен вспомнить и перечислить все картинки по рядам (в данном случае при воспроизведении используется прием классификации материала – методика Л.М. Житниковой).

Задание 3. Предъявите ребенку третий комплект картинок, аналогичный предыдущим, предложите разложить картинки на четыре группы («про одно и то же»). Выделите цель – запомнить, подчеркните, что нужно назвать сформированные группы так, как он их раскладывал.

Проанализируйте, приняли ли дети задачу группировать картинки в целях запоминания, помогла ли им группировка материалами.

Индивидуальную работу продолжайте с теми детьми, которые не справились с группировкой как умственным действием, не смогли выполнить задание на классификацию картинок или не смогли подчинить группировку целям запоминания. Сначала добейтесь, чтобы дети усвоили приемы группировки. Основанием для объединения картинок

могут быть любые сходные свойства (цвет, форма, назначение, функциональные возможности, иногда случайные ассоциации). Важно, чтобы ребенок сам обнаружил эти свойства и осознанно объединил предметы по выделенному признаку. Только после того как ребенок усвоит прием группировки и научится выполнять его на разном материале, можно соединить его с мнемической задачей, т. е. предложить использовать группировку как прием произвольного логического запоминания (методика П.И. Зинченко).

Методика. Особенности наглядно-образной памяти детей. Подберите для занятий с детьми разнообразный наглядный материал: игрушки, предметы, картинки с изображением хорошо знакомых предметов, а также малознакомые предметы или их изображения (по 10 в каждом наборе).

Задание 1. Предложите ребенку рассмотреть предъявленные игрушки и запомнить их. Через некоторое время предложите вспомнить и описать каждую. Зафиксируйте, какие игрушки ребёнок запомнил и какие признаки смог выделить и описать (цвет, форму, детали и т. п.).

Задание 2. Предъявите другой набор игрушек или картинок, предложите каждую описать и запомнить. Проанализируйте, как влияет описание игрушек на запоминание и воспроизведение. Сравните полученные данные.

В дальнейшем задания 1 и 2 можно варьировать, используя различный материал. Главная задача – научить каждого ребёнка внимательно рассматривать запоминаемый объект, составлять о нем точное детальное представление, описывать его как можно более полно и при запоминании, и при воспроизведении. Овладение приемами запечатления образа является одним из главных условий успешности мнемической деятельности детей 4–5 лет.

Для освоения приемов смыслового соотнесения и смысловой группировки рекомендуем использовать следующие методики.

Методика. Парные картинки. Из различных настольно-печатных игр (типа «Лото») подберите парные картинки, желательны по сериям, например: предметы одежды, игрушки, растения, животные, инструменты и т. п. Игру лучше проводить с подгруппой детей (по 3–5 человек) за общим столом.

Задание 1. Подбор парных картинок с одинаковым содержанием.

Откройте коробку с картинками, покажите малышам выборочно несколько картинок, постарайтесь пробудить интерес к изображенному на картинках. Поощряйте желание назвать их. Каждый ребенок получает по четыре картинки, на которых изображены разные предметы. Предложите детям разложить свои картинки на столе, внимательно рассмотреть их, затем перевернуть изображением вниз. Воспитатель открывает одну из своих картинок, пара от которой есть у кого-то из детей, и просит: «Назовите предмет, кратко опишите его отдельные признаки. Поищите, у кого есть такая же». Кладет картинку на середину стола, чтобы всем было видно. Ребенок, который найдет у себя такую же, кладет ее рядом для сравнения.

Отвечая на вопросы воспитателя, дети называют отличительные признаки предмета, нарисованного на картинке, сравнивают картинки друг с другом, отмечают тождество. Таким же образом дети обнаруживают тождество других пар картинок.

Задание 2. Подбор сходных парных картинок.

Для игры подбираются одинаковые предметы, но с разными отличительными признаками (куклы в разной одежде, ведерки с разными узорами, машинки разных моделей и т. п.). Игра строится аналогичным образом. Для сравнения одинаковых и похожих картинок используется прием прикладывания картинок друг к другу. При повторении игры используются другие картинки.

Таким образом, в ходе игры дети перечисляют признаки изображенных предметов, т. е. производят элементарный анализ и синтез, учатся соотносить предметы по одинаковым и сходным признакам. Рассуждая и обмениваясь впечатлениями, дети устанавливают тождество и различие предметов. Игра учит их рассуждать и делать выводы.

Методика. Кто здесь прячется? Игра учит детей пользоваться простым приемом смыслового запоминания и припоминания, который заключается в установлении смысловых связей между объектами, изображенными на картинках.

Для игры нужно подобрать предметные картинки, изображающие игрушки, животных, одежду, фрукты, а также людей. Каждый набор картинок должен включать несколько конкретных предметов, относящихся к одной группе, и их хозяина (человека), например: кукла, коляска, мячик и девочка (хозяйка игрушек); кастрюля, сковорода, плита и женщина (повар). Можно использовать также предметы, которые служат местом для того, что изображено на картинках, например, яблоко, апельсин, груша и ваза для фруктов. Для игры нужны тонкая палочка и коробка с несколькими отделениями для разных картинок.

Задание 1. Воспитатель раскладывает на столе набор из четырёх картинок, устанавливает в процессе раскладывания смысловые и пространственные связи между ними: «Вот девочка Лена (кладет картинку в центр), у нее есть кукла Маша (кладет с одной стороны), коляска, чтобы ее катать (кладет с другой стороны). Запомните, где лежат картинки, пока они не спрятались». Картинки «прячутся» (переворачиваются изображением вниз). Воспитатель обращается к одному ребенку: «Ты сможешь мне отыскать картинки. Я постучу палочкой и спрошу: “Тук-тук, кто здесь спрятался?” А ты вспомни и подскажи мне, какая картинка здесь лежит, назови ее». Воспитатель стучит палочкой возле других картинок, привлекая к ответам других детей. Мож-

но несколько раз поменять материал, дать палочку кому-то из детей, пусть он выполнит те действия, которые выполнял воспитатель. Если ребенок правильно назвал картинку, он получает приз и ему передается палочка.

Задание 2. Каждый ребенок получает набор картинок и сам устанавливает смысловые связи между ними (содержательные и пространственные). Процесс выкладывания картинок, который сопровождается речью, способствует осмысленному запоминанию как их содержания, так и расположения. Дальше игра строится по уже описанной схеме. Если ребенок плохо справляется с запоминанием и припоминанием картинок, ни в коем случае нельзя говорить ему, что у него плохая память. Это причинит большой вред: ребенок может утратить уверенность в себе и больше не будет стараться запоминать что-либо. К тому же ошибки в припоминании могут возникнуть не из-за слабой памяти, а потому, что ребенку неинтересно или он стесняется, не привык к самостоятельности. С ним нужно поиграть отдельно, уделяя особое внимание установлению смысловых связей между картинками, подчеркивая цель запомнить.

Детей 5–6 лет следует целенаправленно обучать применению таких приемов логического запоминания, как смысловая группировка и смысловое соотнесение.

Обучение приемам логического запоминания – сложный процесс. К нему готовы те дети, которые уже овладели элементарными средствами осмысливания того материала, который предстоит запомнить. Для развития логической памяти необходимо умение сравнивать, обобщать, выделять сходные признаки, устанавливать связи запоминаемого материала с уже известным.

После того как дети научатся видеть в предъявленном для запоминания материале определенные группы картинок (мебель, растения, игрушки, овощи и т. п.), научатся относить каждую картинку к определенной группе, подбирать

отдельные элементы к родовому понятию второй или третьей степени обобщенности, можно переходить к формированию умения применять группировку или смысловое соотнесение в целях запоминания.

Основные направления коррекционной работы

Предложенная программа диагностики развития памяти детей поможет воспитателю не только выявить возрастные и индивидуальные особенности памяти, но и проследить появление ведущих новообразований в мнемической деятельности, обнаружить отклонения в развитии памяти детей и выбрать правильное направление коррекционной работы с каждым ребенком.

Программа коррекционной работы должна быть психологически обоснованной. Главными принципами коррекционной работы служат:

- ориентация на основные возрастные новообразования в мнемической деятельности детей;
- опора на «зону ближайшего развития» и ведущий вид деятельности;
- принцип единства диагностики и коррекции.

Успех коррекционной работы зависит прежде всего от правильной и объективной оценки результатов диагностического обследования. Следует предостеречь воспитателей и родителей от наиболее распространенной ошибки в оценке детской памяти. Часто взрослые принимают за высокий уровень развития памяти способность ребенка к быстрому и точному запечатлению информации (преимущественно словесной – ребенок быстро запоминает считалки, каламбуры, сложные фразы, длинные стихи...). Чаще всего этот мнимый успех обеспечивается механическим запоминанием, является результатом многократного повторения материала. Ошибочным является и аналогичный подход к развитию детской памяти – через заучивание стихов, считалок и т. п.

Коррекционная работа должна быть направлена на качественные преобразования мнемической функции детей, а также на развитие способности использовать продукты памяти в практической и умственной деятельности.

Основные направления коррекционной работы можно охарактеризовать следующим образом.

1-й этап. Для развития памяти ребенка необходимо постоянно поддерживать его интерес к окружающему миру, обращать внимание на новые объекты, привлекать к наблюдению за перемещением людей, машин, животных, постоянно называть то, что ребенок в данный момент воспринимает, а в дальнейшем побуждать малыша к использованию наименований предметов и их свойств.

Важно постоянно обогащать чувственный опыт ребенка, формировать наглядные представления о различных вещах, наполнять произвольную память ребенка новым содержанием, учить связывать непосредственно воспринимаемое с прошлым опытом, учитывать интересы ребенка, разнообразить его деятельность, активно использовать игру для ознакомления с окружающим.

2-й этап. Коррекционная работа должна быть направлена на обогащение произвольной памяти ребенка новым социально ценным содержанием, на создание условий для развития образной памяти и обогащение наглядных представлений, на формирование способности к точному, детальному, конкретному и яркому впечатлению (через специальные дидактические игры). Важно подвести ребенка к осознанию необходимости преднамеренного запоминания и припоминания, помочь выделить и осознать цель – запомнить, учить применять вспомогательные средства запоминания, обучать детей простым приемам запоминания и осознанного самоконтроля, повышающим эффективность мнемической деятельности.

3-й этап. Формирование предпосылок развития высших форм запоминания – опосредованного и осмысленного. Для развития новых форм мнемической деятельности необходимо постоянно поощрять стремление ребенка быстрее и лучше запомнить, помогать выделить и осознать мнемическую задачу – запомнить, продолжать работу по обогащению памяти детей наглядными, конкретными, детальными представлениями. Важным направлением является целенаправленное формирование приемов осмысленного запоминания. Необходимо не только показать ребенку положительный эффект от применения простых приемов запоминания, таких как повторение, проговаривание вслух, опора на уже знакомое, но и учить специальным приемам осмысленной обработки материала, смысловой группировке и осмысленной опоре на внешние вспомогательные средства (картинки, слова, графические символы, наглядные модели).

Показателем успешности коррекционной работы может служить переход от произвольных форм запоминания к произвольным, усвоение приемов самоконтроля и осмысленного опосредованного запоминания, формирование способности использовать продукты памяти в практической и умственной деятельности.

3. Диагностика и коррекция развития мышления ребенка

Особенности и основные линии развития мышления у детей

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой обобщенное и опосредованное отражение действительности в ее существенных свойствах и закономерностях, связях и отношениях. Мышление человека можно также понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов. Мышление всегда направлено на решение какой-либо задачи. Это особого рода практическая и умственная деятельность, включа-

ющая в себя действия ориентировочно-исследовательского, познавательного и преобразующего характера.

Ребенок рождается без каких-либо признаков интеллекта, и лишь на втором году жизни в результате собственного опыта, знакомства с явлениями окружающей жизни, усложнения практической деятельности появляются первые обобщения и попытки решать практические задачи.

Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает элементарные практические задачи: достать предмет, лежащий высоко или закатившийся под диван, сложить кубики в коробку, починить тележку и т. п. Маленькие дети решают только вполне конкретные задачи и обычно только одним способом – действием.

Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства. Однако овладение речью быстро изменяет характер мышления ребенка. Задача, оформленная в речи, становится осмысленной, осмысление задачи приводит к изменению действий. Ребенок переходит от проб и ошибок к целенаправленным результативным действиям. Особую роль в развитии наглядно-действенного мышления играет овладение ребенком специфически человеческой орудийной деятельностью, т. е. простейшими орудиями: ложкой, вилкой, расческой, ножницами. Постепенно овладевая такими орудиями, ребенок осваивает и сам принцип использования орудий для решения мыслительных задач. Для развития мышления на этом этапе важно давать ребенку как можно больше возможностей для самостоятельного действия с различными орудиями, помогать обозначать словом уже найденное решение (протянул, перевернул, отодвинул...), побуждать ребенка самостоятельно находить путь решения практических задач, предлагать ему

различные ситуации, требующие использования наглядно-действенного мышления.

Решение практических задач служит хорошим материалом для развития мышления на протяжении всего дошкольного детства. В возрасте 4–5 лет начинается качественно новая ступень развития детского мышления. Ребенок уже может решать задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и в уме, опираясь на свои образные представления о предметах. Начинается развитие наглядно-образного мышления. Возможность решать многие задачи в образном плане обусловлена такими свойствами образов, как подвижность, т. е. умение комбинировать, сочетать в уме различные части и детали предметов, а также их структурная организованность, т. е. умение выделять и связывать между собой те признаки предметов, которые важны для решения этой задачи. Переход к решению задач на уровне представлений облегчается, если ребенок совершает действия не с реальными предметами, а с их заместителями – моделями. Для развития подвижности и структурности образов полезны игры, связанные с ориентировкой детей в пространстве, в том числе простые лабиринтные задачи, строительные игры, в которых используются схемы-изображения и наглядные модели.

К концу дошкольного возраста у ребенка начинает развиваться понятийное, или логическое, мышление. Ребенок начинает рассуждать словесно, не опираясь при рассуждении на действия с предметами или их изображениями. Часто эти рассуждения строятся по особой «детской» логике (сказывается недостаток жизненного опыта). Ребенок учится оперировать знаниями на уровне обобщенных представлений, овладевает элементарными приемами рассуждений и умозаключений, опосредованными формами мышления, опосредованными способами решения мыслительных задач, такими как наглядное моделирование, применение мерок, схем и т. п. Дети 5–6 лет с удовольствием включают-

ся в поисковую, эвристическую деятельность, начинают активно экспериментировать, осваивать приемы практического преобразования объектов, учатся переносить освоенные способы решения интеллектуальных задач в новые условия.

Важным итогом интеллектуального развития дошкольников является овладение общей структурой интеллектуальной деятельности— мыслительными операциями, умственными действиями, необходимыми для решения мыслительных задач. Показателем готовности детей к обучению в школе может служить не только уровень развития наглядно-образного или схематического мышления, но и овладение знаковыми системами.

Методы изучения мышления дошкольников

Для изучения интеллектуальной сферы ребенка можно использовать разнообразные методы, в том числе опросные методы, тестовые методики, лабораторный и естественный эксперименты.

Приведем некоторые методы изучения познавательной активности детей.

Известно, что дети дошкольного возраста – неутомимые исследователи, их любопытство безгранично. Основным показателем познавательной активности детей являются широта и разнообразие интересов, а также умение задавать вопросы. С помощью вопросов дети стремятся познать то, что им еще неизвестно, не совсем понятно.

Методика. Вопросы детей к взрослым (изучение познавательной активности детей). Запишите все вопросы, которые задают дети взрослым (воспитателям, вспомогательному персоналу, родителям и др.). В протоколах зафиксируйте имена детей, возраст, пол, кому адресованы вопросы. Это даст возможность проследить динамику и направленность познавательной активности детей, выявить мотивы, побуждающие детей задавать вопросы.

Обработка данных. Определите общее количество вопросов, заданных детьми за неделю (или месяц), подсчитайте количество вопросов, заданных мальчиками и девочками, сравните их по содержанию, выделите познавательные и социально-коммуникативные вопросы (классификация Н. Бабич), определите мотивы, побуждающие детей задавать вопросы (классификация А.И. Сорокиной), – это мотивы, выражающие стремление ребенка к эмоциональному сопереживанию, стремление приобщить взрослого к участию в разнообразной активной деятельности самого ребенка, стремление к познанию окружающего мира. Выявите возрастные и половые различия в направленности познавательной активности детей. Сделайте выводы об уровне развития познавательной активности у отдельных детей. В дальнейшей работе уделите внимание детям с низкой познавательной активностью.

Методика. «Вопрошайка» – изучение познавательной активности детей (разработка М.Б. Шумаковой). Предъявите ребенку две картинки. Одна должна быть близка ему по содержанию (это могут быть играющие дети, зимние развлечения и т. п.), на другой должны быть изображены незнакомые для него объекты. Предложите ребенку поиграть в игру «Вопрошайка». Скажите, что он может спрашивать обо всем, что ему хочется узнать о предметах, изображенных на картинках. В протоколах зафиксируйте имена, пол, возраст и вопросы каждого ребенка.

Обработка данных. Полученные материалы обработайте по следующим критериям:

- широта охвата предметов, изображенных на картинках;
- количество вопросов, задаваемых одним ребенком;
- тип вопросов.

1-й тип – устанавливающие вопросы, направленные на выделение и идентификацию объекта исследования («Кто это?», «На чем стоят книги?»).

2-й тип – определительные вопросы, связанные с выделением всевозможных признаков и свойств объектов, определением временных и пространственных характеристик («Верблюд любит хлеб?», «А из чего сделана шапка?», «А вода холодная?»).

3-й тип – причинные вопросы, относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений («Почему мальчик хмурый?», «Зачем девочке нужна сумка?», «А что они, замерзли?»).

4-й тип – вопросы-гипотезы, выражающие предположения («Мальчик не идет в школу, потому что он не сделал уроки?», «Девочка плачет, потому что она потерялась?»).

Сделайте вывод об уровне познавательной активности отдельных детей, об умении задавать вопросы. В дальнейшем уделяйте внимание детям, не умеющим задавать вопросы. Используйте игру «Вопрошайка» для обучения их умению задавать вопросы.

Методика. Измерение интеллекта детей. Тест Векслера (адаптированный).

Субтест 1. Общая осведомленность.

Субтест «Общая осведомленность» может быть использован для диагностики таких умственных функций, как долговременная память, ассоциирование и организация индивидуального опыта. Опрос детей по субтесту проводится индивидуально. Важно расположить к себе ребенка, вызвать у него желание отвечать на вопросы. Тест можно использовать с 5-летнего возраста. Читайте каждый вопрос в предложенной последовательности без изменения формулировок. Нельзя задавать наводящие вопросы или подсказывать слова. При пяти неправильных ответах подряд испытание прекращается. От-вет по каждому заданию оценивается либо в 1 балл, либо в 0 баллов. Максимально возможная оценка – 30 баллов. Минимально возможная оценка для детей – 10 баллов, для 5 лет 6 месяцев – 11 баллов, для 6 лет – 12, для 6 лет

3 месяцев – 13 баллов, для 6 лет 6 месяцев – 14 для 6 лет 11 месяцев – 15 баллов, для 7 лет 3 месяцев – 16.

Тестовые вопросы и приемлемые ответы:

1. Сколько у тебя ушей? (два, пара).
2. Как называется этот палец? (показывается указательный).
3. Сколько ног у собаки? (четыре).
4. От каких животных мы получаем молоко? (корова, верблюд, лошадь).
5. Что нужно сделать, чтобы вскипятить воду? (поставить на плиту, на костер, нагреть и т. п.).
6. В каких магазинах продают сахар? (в хлебном, продовольственном, гастрономе, универсаме, кондитерском и т. п.).
7. Сколько ножек у сороконожек? (сорок).
8. Сколько дней в неделе? (семь).
9. Кто первым полетел в космос? (Юрий Гагарин).
10. Сколько предметов составляют дюжину? (двенадцать).
11. Назови четыре времени года (назвать можно в любом порядке).
12. Какой цвет имеют рубины? (приемлем любой – от светло-розового до темно-красного).
13. Как называется та часть горизонта, где садится солнце (запад).
14. Для чего человеку желудок? (для переваривания пищи).
15. Почему нефть или растительное масло плавают на поверхности воды? (потому что они легче воды).
16. Кто написал «Евгения Онегина»? (Пушкин, Чайковский).
17. Что празднуют 9 мая? (День победы).
18. Как расшифровать слово АТС? (автоматическая телефонная станция).

19. Каков средний рост взрослого человека? (от 150 до 180 см).

20. Где находится Польша? (в Европе).

21. Сколько граммов в 1 кг? (1000 г).

22. Как называется столица Украины? (Киев).

23. Из чего получают скипидар? (сосна, ель, смола).

24. Сколько километров от Минска до Москвы? (от 600 до 800 км).

25. Какие люди отмечают свой день рождения раз в четыре года? (тот кто родился 29 февраля).

26. Кто открыл Южный полюс? (Амундсен).

27. Что такое барометр? (прибор для измерения атмосферного давления, прибор, предсказывающий погоду).

28. Что такое иероглиф? (священный знак, символ, элемент пиктографического письма у древних египтян, знак японского или китайского письма).

29. Кто такой Чингисхан? (монгольский полководец, завоеватель Северного Китая, Сибири и других территорий).

30. Что такое конфискация? (принудительное и безвозмездное изъятие имущества в собственность государства, изъятие имущества за совершенное преступление).

Подсчитайте общее количество баллов, сделайте качественный анализ ответов ребенка.

Субтест 2. Общая понятливость.

Субтест «Общая понятливость» можно использовать для диагностики таких умственных функций, как рассуждение при реагировании от конкретики, организация знаний, овладение понятиями. Тест можно использовать с 5-летнего возраста. Читайте каждый вопрос в предложенной последовательности и без изменения формулировок. Если ребенок с первого раза не запомнил вопрос, прочтите его еще раз. Не допускайте никаких сокращений формулировки опроса, изменений или дополнений. Не пытайтесь растолковать

ребенку суть вопроса. Можно только подбадривать: «Да», «Продолжай», «Расскажи мне об этом побольше».

Каждый ответ может быть оценен в 2, 1, 0 баллов. Максимально возможная оценка составляет 28 баллов. Минимально допустимая: до 5 лет 3 месяцев – 11 баллов, до 5 лет 7 месяцев – 12 баллов, до 5 лет 11 месяцев – 13 баллов, до 6 лет 3 месяцев – 14 баллов, до 6 лет 7 месяцев – 14 баллов, до 6 лет 11 месяцев – 15 баллов, до 7 лет 3 месяцев – 16 баллов.

Тестовые вопросы, возможные ответы и их оценивание:

1. Что необходимо сделать, если ты порежешь палец? (суть правильного ответа – наложить повязку):

2 балла – забинтую, заклею пластырем; смажу йодом, зеленкой; вымою водой с мылом, зажму рану;

1 балл – скажу о случившемся маме, учительнице, воспитательнице; пойду к доктору; полечу палец;

0 баллов – пойду домой, буду плакать.

2. Что необходимо сделать, если ты потерял чужой мяч (куклу)? (суть правильного ответа – возместить потерю)

2 балла – отдам свою собственную; постараюсь возместить потерю;

1 балл – постараюсь найти; скажу маме, она поищет или купит другую;

0 баллов – извинюсь; буду плакать; скажу, что у меня нет.

3. Как ты поступишь, если тебя послали в магазин за хлебом, а продавец говорит, что хлеб уже закончился? (суть правильного ответа – пойти за хлебом в другой магазин):

2 балла – пойду в другой магазин; куплю печенье, сахара; 1 балл – вернусь домой, скажу, что в этом магазине хлеба нет, меня надо послать в другой; вернусь домой, спрошу, что мне делать;

0 баллов – уйду без хлеба, вернусь домой, скажу, что хлеба нет (если в окрестности только один магазин, такой ответ оценивается в 2 балла).

Если ребенок говорит, что его никогда не посылают за хлебом, спросите, как бы он поступил, если бы его послали за хлебом.

4. Как следует поступить, если мальчик, который намного меньше тебя, начнет драться с тобой? (суть правильного ответа – не буду с ним драться, отойду в сторону):

2 балла – скажу ему, что не хочу сделать ему больно; скажу ему, что драться нельзя; постараюсь выяснить, в чем дело; начну с ним играть; возьму за руку, поведу к маме;

1 балл – скажу ему, чтобы он со мной не связывался; попрошу кого-нибудь остановить его;

0 баллов – позволю ему драться; позволю ему победить; он маленький, не буду его сильно бить; ничего не буду делать.

5. Что ты сделаешь, если увидишь поезд, приближающийся к поврежденным рельсам? (суть правильного ответа – дам предупредительный сигнал приближающемуся поезду):

2 балла – достану что-нибудь яркое, буду махать; подойду к поезду поближе и как-нибудь посигналю; достану носовой платок, буду махать;

1 балл – скажу человеку на станции, и он остановит поезд; следует закрыть светофор; пошлю кого-нибудь, чтобы он что-то сделал;

0 баллов – убегу, потому что поезд может опрокинуться на меня; пойду в милицию, скажу, что поезд сошел с рельсов; укреплю рельсы.

6. Почему лучше строить дома из кирпича, чем из дерева? (суть правильного ответа – такой дом прочнее, долговечнее, безопаснее, у него лучшая изоляция):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов из названных выше;

1 балл – ответ содержит один из доводов; 0 баллов – потому что дождю не так просто попасть внутрь дома; дерево ломается; кирпич тяжелее.

7. Зачем преступников содержат в тюрьме? (суть правильного ответа – для устрашения; это защита общества; урок для других; наказание и отпущение; для исправления, изоляции):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов; 1 балл – ответ содержит один из доводов;

0 баллов – они плохие; они попали в трудное положение; если они на свободе, то никому ничего хорошего не делают; если бы они не были преступниками, их бы не посадили; они опасные.

8. Почему, когда корабль тонет, первыми спасают женщин и детей? (суть правильного ответа – женщины более необходимы детям, а у детей впереди долгая жизнь; женщины и дети не такие сильные, как мужчины):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов; 1 балл – ответ содержит один из доводов;

0 баллов – потому что они не умеют плавать; потому что женщин принято пропускать вперед; женщины более нервные.

9. Почему дорогую вещь лучше оплачивать крупными деньгами, чем мелочью? (суть правильного ответа – проще считать; легче нести; крупные деньги проще спрятать, они занимают меньше места):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов; 1 балл – ответ содержит один из доводов; 0 баллов – так лучше; они красивее, их больше.

10. Почему, в принципе, лучше перевести деньги в какой-либо фонд милосердия, чем просто подать просящему на улице? (суть правильного ответа – будешь уверен, что деньги попадут действительно нуждающемуся; на собранные деньги фонд милосердия сможет оказать более существенную помощь; фонд может помочь многим людям, а не одному):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов; 1 балл – ответ содержит один из доводов;

0 баллов – если подашь нищему, ему самому придется их хранить; вы получите большое удовольствие; приятно помогать нищему.

11. Почему для занятия должности министра нужно пройти обсуждение в парламенте? (суть правильного ответа – для того, чтобы такой пост занимали квалифицированные и опытные люди; чтобы поддерживался высокий уровень правительства; чтобы избежать протекционизма (блата) в политике):

2 балла – ответ должен содержать не менее двух доводов; 1 балл – ответ должен содержать один из доводов; 0 баллов – каждый должен иметь свою работу; во время такого обсуждения можно сказать человеку все, что о нем думаешь.

12. Почему в производстве одежды используется хлопковое волокно? (суть правильного ответа – оно прочно, легко стирается, гигиенично, удобно в носке, хорошо красится):

2 балла – ответ содержит не менее двух доводов; 1 балл – ответ содержит один из доводов;

0 баллов – оно хорошее; это лучший материал; можно посушить, если намокнет.

13. Почему нужно всегда выполнять свои обещания? (суть правильного ответа – на этом основываются вера и взаимодоверие; обещание подразумевает договор, нарушение обещания приносит боль и разочарование другим людям):

2 балла – договоренность – это контракт и поэтому должен выполняться; взаимоотношения между людьми базируются на доверии к словам и делам; если каждый начнет лгать, то никто никому не сможет верить; на карту поставлена твоя честь; люди станут говорить, что тебе нельзя доверять; потеряешь репутацию;

1 балл – потому что обещание на будущее – это дело чести; чтобы проявить свою лояльность; было бы неправильно не соблюдать обещаний;

0 баллов – туманные суждения: если у тебя есть характер; это твоя сознательность; быть честным; приобретать друзей; когда-то и тебе кто-то пообещает.

Приступая к изучению особенностей мыслительной деятельности детей, прежде всего следует выявить степень сформированности у них системы общих представлений и житейских понятий, владение иерархией рода и вида на элементарной образной основе, возможности выполнения мыслительных операций без непосредственной опоры на практическое действие.

Методика. Овладение детьми общей структурой мыслительной деятельности (разработка У.В. Ульенковой)

Задание 1. Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий.

Дайте детям задание на обобщение 14 рядов конкретных понятий. Предложите начать одним словом следующие ряды конкретных понятий: 1) тарелки, стаканы, миски; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) башмаки, галоши, валенки, 5) супы, каши, кисели; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) берёзы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки, окуни; 10) малина, земляника, вишня; 11) морковь, капуста, свёкла; 12) яблоки, груши, мандарины; 13) танкисты, пехотинцы, кавалеристы; 14) столяры, маляры, плотники.

Задание 2. Конкретизация понятий.

Предложите детям назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема: «Назови, какие (какая) бывают: 1) игрушки, 2) обувь, 3) одежда, 4) цветы, 5) деревья, 6) птицы, 7) рыбы, 8) звери...» В основном эти же понятия дети использовали в качестве обобщающих терминов в предыдущем задании.

Задание 3. Обобщение рядов понятий более широкого объема. Детям предлагается для обобщения 5 рядов понятий более широкого объема через понятие третьей степени обобщенности. Последний ряд предполагает обобщение че-

рез абстрактное родовое понятие (это задание повышенной трудности). «Назови одним словом: 1) птицы, звери, рыбы; 2) деревья, травы, кустарники; 3) мебель, посуда, одежда; 4) часы, весы, градусники; 5) пожары, болезни, ураганы». Дети должны самостоятельно найти или придумать обобщающие термины. Задание 4. Классификация. Ребенку предлагается 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды, мебели (по 4 карточки в каждой группе). «Посмотри на карточки, разложи их в четыре ряда так, чтобы картинки подходили друг другу, чтобы их можно было назвать одним словом». После выполнения этой части задания ребенку предлагается из четырех рядов сделать два, но так, чтобы в каждой картинке были про одно и то же и их можно было назвать одним словом. Выполняя это задание, ребенок должен сначала сделать обобщение через родовое понятие второй, а затем – третьей степени обобщенности. И в том и в другом случае он должен объяснить свои действия и ответы.

Задание 5. Сравнение. Ребенку предлагается сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: 1) одуванчики и ромашки; 2) ели и березы; 3) кошки и собаки; 4) звери и люди; 5) животные и растения. Выполнение этого задания (выделение признаков различия и особенно признаков сходства) потребует от детей значительных усилий самостоятельной мысли, систематизации общих представлений, владения иерархией элементарных житейских родовых и видовых понятий или общими представлениями в пределах третьей степени обобщенности.

Задание 6. Простейшие дедуктивные умозаключения. Ребенку предъявляются две задачи-загадки, отгадав которые он должен сделать два умозаключения дедуктивного характера.

1. Сережа сидел на берегу реки и смотрел: вот плывет лодочка, вот плывет большое бревно. Мама спросила его: «А будет ли дедушкина деревянная палка плавать?» Что ответил Сережа? Почему он так думает?

2. Сережа нашел на берегу какой-то шарик и бросил его в воду. Шарик утонул. Сережа скачал маме: «Я думал, что шарик деревянный, а оказывается, он не деревянный...» Мама спросила его: «Как ты догадался, что шарик не деревянный». Как ты думаешь, что ответил Сережа?

Задание 7. Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия.

С ребенком проводится беседа о таком близком объекте, как кукла, отсутствия знаний о котором у него быть не должно. Ему нужно произвести ряд мыслительных операций и подойти к определению куклы через указание ближайшего родового и видового отличия, ответив на следующие вопросы в такой последовательности: 1. Что делают с куклами? 2. Какие бывают куклы? 3. У стульев есть сиденье, спинка, ножки, а у куклы что есть? 4. Чем куклы похожи на людей? 5. Чем куклы не похожи на людей? (Если ребенок называет какой-то частный признак, например, то, что кукла не ест, спросите его, почему она этого не делает.) 6. Куклы, мячи, пирамидки... – все это...? 7. Теперь ты подумай и скажи про куклу все самое важное, самое главное, чтобы сразу можно было понять, что ты говоришь о кукле. Так что же такое кукла?

Если ребенок говорит, что это игрушка, возрадите, что и пирамидка – игрушка, а нужно сказать так, чтобы сразу было понятно, что он говорит о кукле.

Обработка данных. По мере выполнения заданий фиксируйте особенности поведения детей, все их ответы и действия, отношение к заданиям и процессу их выполнения.

В качестве оценочных критериев сформированности у детей основных компонентов мыслительной деятельности могут быть: 1) интерес к заданию; 2) особенности эмоционального отношения к процессу деятельности и ее результату; 3) стремление продолжить работу; 4) запас знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житей-

ские понятия, позволяющие решать предложенные задачи; 5) овладение иерархией обобщений – усвоение понятий первой, второй и третьей степени обобщенности, а также абстрактных родовых понятий; 6) специфика использования детьми системы доступных понятий; 7) уровень понимания и принятия задания; 8) качество самоконтроля в процессе выполнения задания, при оценке результатов деятельности.

В соответствии с оценочными критериями можно выделить три уровня овладения детьми общей структурой мыслительной деятельности: высокий уровень: задачи сразу заинтересовывают ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может верно обосновать свое решение, рассуждает, делает индуктивные и дедуктивные доказательства. Самостоятельно сосредотачивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки. Помощь взрослого не нужна. При наличии ошибки достаточно предложения задуматься;

– средний уровень: задачи заинтересовывают ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет;

– низкий уровень: предложением решать задачи заинтересовывается, но к содержанию заданий равнодушен. Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи. Запас знаний беден и узок. Не может вычлнить главное.

*Основные направления коррекционной работы
по развитию мышления*

Умственное развитие ребенка – сложный многогранный процесс. Предложенная диагностическая программа поможет воспитателю исследовать различные звенья этого процесса и проследить те существенные изменения, которые происходят в умственной деятельности детей на протяжении всего дошкольного детства. Однако следует еще раз подчеркнуть, что развитие мышления ребенка отнюдь не спонтанный процесс. Ребенок часто нуждается в помощи взрослого. Именно взрослые могут помочь ему в овладении сложной структурой мыслительной деятельности, научить самостоятельно думать, решать мыслительные задачи. Обучение должно быть направлено не столько на усвоение знаний, сколько на развитие умственных способностей.

Программа коррекционной работы по развитию мышления должна способствовать переходу от практического действенного решения мыслительных задач к внутренним умственным действиям, раскрывающим связи и закономерности окружающего ребенка мира.

На 1-м этапе коррекционной работы ребенка следует научить решать интеллектуальные задачи с помощью действия. Для этого следует поощрять каждое его инициативное действие, стимулировать пытливость, любопытство, стремление действовать с разнообразными предметами, желание узнать о них что-то новое.

Взрослый должен помочь осознать связь между действием и достигнутым результатом. Важно, чтобы ребенок накопил богатый опыт практического анализа и синтеза (разобрать – собрать), учился сравнивать, устанавливать сходство и различие на простом конкретном материале.

Знакомство с окружающим миром должно сопровождаться постановкой простых интеллектуальных задач: сообразить (как достать? как сложить? как собрать из частей целое? как «починить?»), сравнить, различить (больше, меньше, длиннее, короче...), установить связи (в тепле снег тает, мокрый песок лучше лепится...), обобщить. Следует обучать рациональным действиям, приёмам проверки правильности решения задач; поставить рядом, измерить, соотнести, сгруппировать по заданному образцу, стимулировать выполнение замещающих действий и применение предметов-заместителей (в игре, при решении некоторых интеллектуальных задач).

На 2-м этапе новые формы мышления должны опираться на образы, наглядные представления о вещах и их отношениях, на богатство собственного опыта действий с предметами. Далее следует пробуждать интерес к интеллектуальному труду, формировать положительное отношение к умственной деятельности, учить думать. Для перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному необходимо развитие способности осуществлять различные перцептивные преобразования путем оперирования наглядными образами, представлениями во внутреннем плане. На этом этапе полезно использовать помощь в виде наводящих, подсказывающих вопросов, применять такие стимулирующие средства, как повторение задачи, разъяснение условий, подсказка отдельных приемов (сравнения, сопоставления и т. д.), объяснение логики умственного действия. Важно развивать способность оперировать общими представ-

лениями, осуществлять обобщения через адекватные родовые и видовые понятия, учить переносить усвоенные мыслительные операции на новый материал.

На 3-м этапе следует особое внимание уделять развитию рационального стиля умственной деятельности, развивать умение действовать в уме путем оперирования образами, наглядными схемами, наглядными моделями, осуществлять мысленное расчленение на составные части, абстрагирование нужных признаков, их группировку в соответствии с задачей;

развивать умение пользоваться символами, знаками, условными обозначениями, выполняющими замещающую функцию.

Особое значение имеет развитие умения у ребенка осуществлять практическое преобразование объектов, включение в активное экспериментирование во всех видах деятельности.

Важным направлением коррекционной работы является развитие у ребенка умения последовательно рассуждать, делать выводы из наблюдаемых фактов, самостоятельно думать, выделять интеллектуальную задачу, находить ответы на новые вопросы. Взрослый может помочь ребенку преодолеть инертность мышления, научить переносить усвоенные способы решения задач в новые условия.

Таким образом, представленная программа комплексного изучения умственного развития детей, конкретные диагностические методики, направленные на выявление особенностей формирования общей структуры интеллектуальной деятельности, а также программа коррекционной работы могут быть использованы в массовой практике работы с детьми, а также при организации дифференцированной помощи шестилетним детям в подготовке их к обучению в школе.

ТЕМА 8. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Вопросы для обсуждения

1. Изучение и коррекция межличностных отношений в «детском обществе».
2. Изучение и коррекция семейной микросреды ребенка.

Практические задания

1. Разработайте семинар или консультацию для родителей по проблеме семейного воспитания.
2. Составьте программу коррекции межличностного взаимодействия детей в группе детского сада, выделите предметную область коррекции.

Теоретические справочные материалы

1. Изучение и коррекция межличностных отношений в группе детского сада

Общая характеристика развития межличностного взаимодействия в группе детей дошкольного возраста.

Известно, что истоки формирования личности лежат в дошкольном детстве. В этом возрасте ребенок наиболее сензитивен для формирования добрых чувств к другим людям. В обществе сверстников наиболее эффективно развиваются механизмы межличностного восприятия и понимания (эмпатия, рефлексия, идентификация), лежащие в основе формирования таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи и дружеской поддержки, умение разделить радость, чувство справедливости, честность, порядочность, а также качества, обеспечивающие способность к самосознанию и самоориентированию. Ребенок учится той или иной форме поведения, ориентируясь на требования группы в виде «ролевых ожиданий», т. е. упражняясь в выполнении определенных социальных ролей,

заданных системой межличностного взаимодействия в конкретной группе. Одобрение группы обеспечивает ребенку возможность самовыражения и самоутверждения, способствует развитию у него уверенности, активности, позитивного самовосприятия. Однако группа группе рознь. Уже в дошкольном возрасте они отличаются рядом параметров своего развития, следовательно, и влияние детской группы на становление личности ребенка будет различным. К таким параметрам в первую очередь относятся особенности характера межличностных отношений, общения, содержание оценочных отношений, специфика «общественного мнения», уровень развития совместной деятельности.

Остановимся на возрастной динамике межличностного взаимодействия в группах дошкольников. В группах младших дошкольников часто наблюдается деятельность детей по типу «рядом, но не вместе». Это стадия предсотрудничества со сверстниками в процессе предметных отображительных действий (каждый «водит» свою машинку, «укачивает» свою куклу). Этот процесс имеет ярко выраженный эмоциональный фон, является показателем возникновения сюжетно-отобразительной игры. Но порой проявляется так называемый «предметный фетишизм», когда малыш овладевает способами игровых действий и не замечает сверстника. Постепенно появляется совместное действие между детьми, но вначале оно представляет собой механическое слияние, соучастие, в котором взаимное согласование имеет минимальное выражение. Со временем совместное действие приобретает элементы сотрудничества, которые проявляются в установлении эмоциональных избирательных контактов со сверстниками, в объединении детей на основе общего игрового интереса («Кто пойдет играть в “гараж”?»). У ребенка рождается субъективное отношение к сверстнику как партнеру по совместной деятельности, без которой «играть неинтересно». Интенсивно развивается осознание

ребенком себя как субъекта совместной деятельности, особенно в сюжетно-ролевых играх. В них дошкольник начинает ориентироваться не только на сюжет, но и на сверстника: сферу его интересов, уровень возможностей и умений. У детей появляется стремление к налаживанию сотрудничества для достижения общего результата. Хотя порой части общего дела выполняются индивидуально, дети предпринимают попытки к координации действий, их согласованию. В целом же в этом возрасте идет только освоение такой формы организации деятельности, как сотрудничество.

Наиболее высокого уровня достигает освоение игрового сотрудничества. Создаются первые игровые объединения, но они имеют в большинстве случаев неустойчивый характер (94 %, по материалам исследований Т.А. Репиной). По численному составу объединения невелики: преобладают диады, реже – триады; практически отсутствуют объединения по 4 человека и более. По половому составу преобладают «чистые» микрообъединения – 92 %, т. е. наблюдается жесткая поляризация объединений младших дошкольников: мальчики с мальчиками, девочки с девочками. У девочек численный состав объединений бывает несколько больше, чем у мальчиков.

Главным требованием, предъявляемым сверстнику перед принятием его в совместную игру, является владение игровыми операциями. Неуспех ребенка в выполнении этого требования детерминирует его «напряжение» в игровых микрообъединениях. Поэтому, несмотря на стремление ребенка к обществу сверстников, ему не всегда удается наладить благоприятные отношения. Одни дошкольники становятся активными, уверенными, другие – робкими, замкнутыми. Однако взаимоотношения детей в этом возрасте еще неустойчивы, могут часто меняться. Возможно, главной причиной являются мотивы этих отношений, которые ограничиваются рамками актуальной ситуации взаимодействия.

Иными словами, дети определяют свое отношение к сверстнику скорее эмоционально, чем рационально, оценивая не столько личность, сколько конкретные поступки другого: поделился игрушкой – хороший, не поделился – «жадина». Мотивы межличностной привлекательности осознаются детьми на уровне аффекта, недифференцированно.

Источником оценочных суждений, а в итоге и оценочных отношений выступают взрослые. К ним часто обращаются младшие дошкольники с целью уточнения правил взаимодействия. В конце 4-го года жизни отношения между детьми становятся более устойчивыми: средний показатель устойчивости выборов составляет 43 %. Заметнее выступают некоторые симпатии и антипатии. Социометрические обследования групп данного возраста показывают, что они уже имеют полную статусную структуру, средние показатели уровня благополучия взаимоотношений (48 %), уровня взаимности (27 %), индекса изолированности (9 %), высокие показатели уровня удовлетворенности взаимоотношениями (54 %).

Дети этого возраста относительно равномерно распределяют как положительные, так и отрицательные оценки. Оценки отличаются высокой субъективностью и эмоциональностью, отсутствием дифференциации между близкими личностными качествами. Дети более полно и точно оценивают представителей своего пола. Коэффициент социального воздействия сверстников невысок, но имеет тенденцию к повышению к концу 4-го года жизни.

Преобладающей формой общения в начале младшего дошкольного возраста выступает эмоционально-практическая. Стремление к сотрудничеству в конце 4-го года жизни опосредует развитие деловой коммуникативной деятельности со сверстниками: основные поводы для общения друг с другом возникают в процессе игры, занятий, выполнения бытовых обязанностей. Вопросы, ответы, разъяс-

нения, практические реплики свидетельствуют о внимании детей к умениям, поступкам товарищей, а также об огромном желании привлечь к себе их внимание, получить оценку себя. Выраженность потребности в общении со сверстниками (на основе соотношения одиночных и совместных игр) составляет 68 %, т. е. налицо явное преобладание совместных игр детей, хотя многие малыши предпочитают заниматься в одиночку или не воспринимаются сверстниками.

Широта круга общения в этом возрасте невысокая (64 %), т. е. многие дети независимо от пола в течение дня не имеют контактов со сверстниками. Невысока и интенсивность общения (хотя у девочек несколько выше, чем у мальчиков): примерно 13 контактов в течение дня. Однако уже заметна избирательность общения. Причем именно в ней наиболее отчетливо проявляется половая консолидация, хотя она и менее контрастна, чем в следующих возрастах.

В старшем дошкольном возрасте (5–6-й годы жизни) ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. Уровень построения игры становится достаточно высоким. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Реальные и игровые отношения дифференцируются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров. Взаимодействие со сверстниками выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляются умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно – дружно – вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи – основа коллективизма и товарищества.

В зарождающейся трудовой, учебной, художественной и других видах деятельности дошкольник имеет возможность более полно осознать себя, свои умения, потенциальные способности. Разница в количестве совместных и одиночных игр у девочек и мальчиков 5-го года жизни несущественна. Средняя величина игровых объединений девочек несколько меньше (3), чем мальчиков (3–4), но по сравнению с младшими дошкольниками эти объединения более крупные. Преобладают в данном возрасте устойчивые диалогические группы, в то же время появляются объединения, включающие в себя более 3 человек. В группах 5-го года жизни преобладают «чистые» по полу объединения детей (94 %). Консолидация мальчиков с мальчиками, девочек с девочками несколько уменьшается, видимо, в связи с появлением общих, сходных интересов к деятельности, особенно к продуктивным видам, значительность которых все острее начинает осознаваться к концу дошкольного детства.

В среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок уже может дифференцировать свои личностные отношения. Межличностные связи становятся более избирательными и приобретают относительно устойчивый характер. Это проявляется в устойчивости статусной структуры группы: в 5 лет – 43 %, 6 лет – 58 %, хотя отмечается незначительная тенденция к возрастанию числа «звезд» и «непринятых». Значимыми характеристиками «звезд» в этом возрасте выступают умение организовать игру, стремление к справедливости, доброта, дружелюбие, внешняя привлекательность, широта кругозора. «Непринятых» детей характеризуют дефекты нравственно-волевой сферы, замкнутость, непривлекательность. Симпатии и антипатии обусловлены тем, в какой степени ребенок соответствует социальному эталону, сформированному на основе оценок взрослых и собственных взаимоотношений. Взаимоотношения дошкольников 5-го года жизни определяются главным об-

разом наличием или отсутствием у ребенка нравственных качеств, которые имеют важное значение для всей группы: дети 6-го года предпочитают сверстников, исходя, главным образом, из осмысления дружеских отношений с ними. У них наблюдается стремление к дифференцированным характеристикам партнеров.

Уровень благополучия взаимоотношений в группах детей высок: 5 лет – 57 %, 6 лет – 80 %; взаимность выборов, соответственно, 24 и 28 %; уровень удовлетворенности отношениями – 45 и 54%. При этом наиболее удовлетворены отношениями «звёзды», наименее – «принятые». Однако наряду с повышением сплоченности групп увеличивается число «непринятых» – 9,5–10 % детей, которые находятся в неблагоприятном эмоционально-психологическом климате и требуют особого внимания и заботы. В этом возрасте довольно высока степень ориентированности детей в качествах сверстников. При этом положительные оценки сверстников значительно превышают отрицательные. Появляются «оценочные звезды», отмечается критическая пристрастность к детям противоположного пола, особенно у девочек. Референтными выступают среди сверстников дети, с которыми чаще взаимодействуют, референтность ярче всего выражается в устойчивых игровых объединениях.

На 5-м году жизни дошкольников сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справиться с драматизацией замысла, требуется деловое сотрудничество, которое обеспечивается актуально деловым общением по типу «сейчас» и «здесь». Ребенок стремится привлечь к себе внимание. Он особенно чувствителен к разным «признакам» отношения к себе со стороны других детей. В общении возникает феномен «невидимого зеркала»: в сверстнике ребенок видит себя, причем видит пристрастно-положительно. Позже, на 6-м году, он начинает видеть и сверстника, но уже недостатки последнего. Та-

кая особенность восприятия сочетается с ревнивым интересом ко всем его действиям, поступкам, оценкам. Проявляется также потребность ребенка в самопознании и положительном самовосприятии.

Важным мотивом общения старших дошкольников выступает потребность в признании и уважении сверстниками. Выраженность потребностей в общении с возрастом увеличивается.

У некоторых детей 6–7-го года жизни складывается новая форма общения со сверстниками: внеситуативно-деловая. Содержанием общения становятся не только типы конкретных ситуаций, но и обобщенные представления детей об окружающем. Дети способны к сравнению разных позиций. Увеличиваются интенсивность, широта круга общения. Появляются существенные отличия по половому признаку, но на 7-м году жизни эти отличия опять нивелируются. У мальчиков 5-го года жизни широта круга общения выше, чем у девочек. Резко возрастает, особенно у мальчиков, и интенсивность общения. У девочек значительно ярче проявляется предпочтение партнеров своего пола. Возрастает избирательность общения, особенно на 6-м году жизни (до 80 %), т. е. у большинства старших дошкольников имеются уже сложившиеся предпочтения, сложившийся круг желаемого общения. Эти показатели у девочек в 2 раза больше, чем у мальчиков.

Таким образом, группу детского сада можно рассматривать как первую детскую малую группу. Её влияние на личностное развитие ребенка огромно, поэтому столь актуальны проблемы диагностики и коррекции межличностного взаимодействия.

*Диагностика межличностного взаимодействия
в группе дошкольников*

Межличностное взаимодействие включает в себя взаимоотношения – общение – взаимооценивание. Поэтому

социально-психологическое изучение группы дошкольников предполагает соответствующие диагностические процедуры, составляющие в итоге целый комплекс методик.

Изучение внутригруппового общения осуществляется с помощью методов наблюдения, прямо нацеленных на процесс непосредственного взаимодействия. Положение ребенка в системе взаимоотношений выявляется с использованием разных вариантов оценочных методик. Важнейшим принципом диагностики межличностного взаимодействия является комплексное исследование всех явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности. Для этого целесообразно социально-психологическое исследование группы строить в несколько последовательных этапов, каждый из которых обеспечивается собственным методическим инструментарием.

На первом этапе, когда дети пришли в детский сад и их «общество» представляет собой диффузную группу, предполагается наблюдение (включенное, невключенное) за поведением детей. Программа наблюдения включает такие моменты: проявляет ребенок потребность в социальных контактах или избегает их; каков уровень развития коммуникативных, организаторских умений, характер и степень выраженности личностной направленности (альтруистическая, эгоистическая), развитие эмпатии, рефлексии и др.

На втором этапе осуществляется собственно социометрическое исследование. В нем выявляются и описываются статусная структура группы, индивидуальные статусные категории, ряд групповых социально-психологических индексов.

Однако для того чтобы выявленные параметры могли служить целям диагностики, необходимо сравнить их со средними оптимальными уровнями и установить закономерные связи с другими групповыми и личностными характеристиками. Социометрические индексы сопоставляют с показателями аутосоциометрического, оценочного экспе-

риментов, других несоциометрических процедур. Решение этих задач составляет третий этап.

На четвертом этапе по результатам полученных диагностических показателей, путем определения максимального числа детерминирующих их факторов составляется социально-психологическая характеристика группы и каждого ребенка в системе межличностного взаимодействия. Исходя из этого, планируются и осуществляются коррекционные воздействия, направленные на оптимизацию межличностного общения, отношений, в конечном счете – на полноценное развитие личности каждого ребенка. Только при таком подходе информация, содержащаяся в социометрических индексах, актометрических коэффициентах, оценочных шкалах, приобретает психолого-педагогический смысл.

Сфера межличностных отношений детей сложна и завуалирована. Именно социометрия помогает изучить ее наиболее объективно и корректно. В эксперименте, разработанном профессором Я.Л. Коломинским (*«Выбор в действии»*), существует специально адаптированный вариант для дошкольников, который условно назван *«У кого больше?»*. Экспериментальная процедура состоит в следующем. Предварительно готовятся по 3 переводные картинки на каждого ребенка группы. На оборотной стороне картинки ставится номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора выводит детей, за исключением одного, в другое помещение, где занимает их игрой, чтением книги. Экспериментатор обращается к оставшемуся ребенку: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы. У кого окажется больше картинок – тот выигрывает.

Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь». Ребенок исполняет задание и уходит в третье помещение.

Экспериментатор фиксирует в заготовленной социометрической таблице (матрице) выборы детей. Вертикаль-

но располагаются имена детей группы (сначала мальчиков, затем девочек), «присваиваются» им номера по порядку. Эти номера должны быть постоянными во всех экспериментах. Имена мальчиков и девочек для удобства обработки целесообразно отделить цветным карандашом. По горизонтали в шапке таблицы заносятся порядковые номера детей. Следует заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров. Принцип использования матрицы состоит в том, чтобы проставлять в клетках цифры, показывающие, кого и в какую очередь выбрал ребенок, например: Алёша К. в первую очередь выбрал Сергея П.; во вторую

– Олю Л.; в третью – Костю Т. Таким образом заполняются все данные в таблице, после чего осуществляется подсчет выборов, полученный каждым ребенком (по вертикальным столбцам), и записывается в соответствующую графу матрицы.

Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Алешу К. Если среди тех, кто его выбрал, есть дети, выбранные им самим, то это означает взаимность выбора.

Эксперимент «У кого больше?» может проводиться с детьми 4-летнего возраста 2 раза в год.

Для младших дошкольников в эксперименте вариант аутосоциометрии может иметь другую форму. Готовятся фотографии детей всей группы; макеты или рисунки четырех строений, разных по привлекательности: сказочного дворца, обычного дома, бревенчатой избы, ветхой избышки «на курьих ножках». Индивидуально даем ребенку инструкцию: «Перед тобой красивый сказочный дворец, обычный жилой дом, бревенчатая изба и ветхая, в паутине, избышка на курьих ножках. А вот фотографии детей твоей группы. Распредели их: тех, которых, как тебе кажется, любят все или очень многие, – во дворец; тех, кого любит меньшее число детей, – в дом; тех, кого любят немногие, – в бре-

венчатую избу, а кого никто не любит – в ветхую избушку. Не забудь и свою фотографию положить». Результаты действий ребенка наиболее удачно могут быть зафиксированы в виде круговой диаграммы, где каждый сегмент соответствует виду строения.

Социометрический эксперимент может быть проведен *по варианту Т.А. Репиной «Секрет»* 2 раза в год (в октябре – ноябре, в апреле – мае). Игра дает возможность выявить существенные характеристики детских отношений в группе. По количеству полученных каждым ребенком картинок можно судить о положении его в группе сверстников. Следует обратить особое внимание на детей, не получивших подарков, а также на тех, которые получили отрицательные выборы. В данной методике эти задачи решаются путем качественного анализа мотиваций детей при осуществлении выбора или в проективной ситуации («Если бы только трем детям у тебя не хватило картинок, кому бы ты не дал?»).

Для проведения экспериментальной игры «Секрет» нужно подготовить по 3 картинки на каждого ребенка и 6 запасных. Игру проводят двое взрослых, не работающих непосредственно в группе.

В раздевалке, где находятся шкафчики для одежды детей, ставят подальше друг от друга два детских столика с двумя стульчиками у каждого (для ребенка и для взрослого).

Перед началом эксперимента ребенку дают инструкцию: «Сегодня все дети нашей группы будут играть и интересную игру, которая называется «Секрет». По секрету все будут дарить друг другу красивые картинки». Чтобы ребенок мог легче принять задачу – подарить другим то, что нравится самому, его заверяли: «Ты будешь дарить ребятам, а они подарят тебе». Далее взрослый дает ребенку 3 картинки и говорит: «Ты можешь их подарить тем детям, которым хочешь, только каждому по одной. Если хочешь, можешь подарить картинки и тем ребятам, которые болеют» (послед-

няя фраза произносится быстро, чтобы дети не принимали ее как обязательный совет). Если ребенок долго не может решить, кому сделать подарки, взрослый объясняет «Можешь подарить тем детям, которые тебе больше всех нравятся, с которыми ты любишь играть». После того как ребенок сделал свой выбор, назвал имена детей, которым хочет преподнести подарки, взрослый обращается к нему: «Почему ты в первую очередь решил подарить картинку...?» Далее ребята спрашивают: «Если бы у тебя было много картинок и только трем детям из группы не хватало, кому бы ты не стал давать картинку и почему?» Все ответы записываются в тетради, а на обратной стороне картинки отмечается имя ребенка, которому она подарена. Важно, чтобы все дети нашли у себя «подарки». Для этого экспериментатор использует запасные картинки.

Обработка и анализ социометрических исследований. Первичная информация каждого социометрического исследования – социометрический выбор – фиксируется в процессе самого исследования. Далее заполняются нижние суммирующие графы таблицы: «число полученных выборов», «число взаимных выборов», «число ожидаемых выборов», «число оправдавшихся выборов».

Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде социограммы. Для этого следует начертить 4 концентрические окружности, разделить их пополам вертикальной линией. Справа располагают номера мальчиков, слева – девочек. Размещение детей будет соответствовать числу полученных ими выборов: в I окружности – дети, получившие 5 и более выборов; во II – 3–4 выбора; в III – 1–2 выбора; в IV – ни одного выбора. Соединив линиями выбора условные номерные знаки детей, можно выделить характер связей, особенности половых дифференциаций, взаимность и не взаимность. Следующий этап работы – определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация. В качестве

таковых выступают: а) социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений; б) уровень благополучия взаимоотношений; в) коэффициент взаимности; г) коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями; д) индекс изолированности; е) устойчивость избирательных личностных отношений и социометрического статуса детей; ж) мотивация социометрических выборов; з) половая дифференциация взаимоотношений; и) «цветовая палитра» социометрических выборов в вариантах методики.

Остановимся на описании этих социометрических показателей межличностных отношений в дошкольной группе.

А. Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений.

Статус ребенка определяется путем подсчета полученных и выборов. Дети могут быть отнесены и зависимости от этого к одной из четырех статусных категории: I – «звезды» (5 и более выборов); II – «предпочитаемые» (3–4 выбора); III – «принятые» (2 выбора); IV – «непринятые» (0 выборов).

Если в эксперименте использовался отрицательный критерий («Кому бы ты не стал давать картинку?» («Секрет»)), появляется статусная категория «отверженных». Группа дошкольников может иметь полную или неполную статусную структуру. I и II статусные группы являются благоприятными, III и IV – неблагоприятными. Исходя из этого определяется, насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе. Иными словами, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию. В зависимости от этого можно говорить об эмоциональном климате группы для каждого воспитанника: теплый, благоприятный или холодный, отчуждающий.

Б. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ).

УБВ определяется соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных статусных категорий. Если большинство детей группы оказывается и благо-

приятных (I и II) статусных категориях, УБВ определяется как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом – как низкий. Низкий УБВ – сигнал тревоги, означающий неблагоприятное большинство детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

В. Коэффициент взаимности (КВ).

Вычисляется как отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов и выражается в процентах. Это очень важный диагностический коэффициент, так как выражает характер отношений, существующих в группе. Может быть показателем действительной сплоченности, привязанности, дружбы детей, но может и свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группировки, поэтому к нему следует относиться внимательно. По величине КВ можно отнести группу к одному из четырех уровней взаимности: I – КВ = 15–20 % (низкий); II – КВ = 21–30 % (средний); III – КВ = 31–40 % (высокий); IV – КВ = 40 % и выше (сверхвысокий).

Г. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ). Определяется процентным соотношением числа детей, имеющих взаимные выборы, к числу всех детей группы. На основании данного показателя можно судить, насколько дети удовлетворены своими отношениями. Определить уровень удовлетворенности взаимоотношениями в конкретной группе можно на основе сравнения с нормативными показателями: I – КУ = 33 % и ниже; II – КУ = 34–49 %; III – КУ = 50–65 %; IV – КУ = 66 % и выше. Но еще более важно знать, насколько удовлетворен этими отношениями каждый отдельный ребенок. КУ в этом случае определяется как процентное отношение числа сверстников, с которыми у него взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. Затем можно отнести каждого ребенка в одну

из четырех групп: I – высшая – входят дети, КУ которых равен 45–100%; II – 50–75 %; III – 25–50 %; IV – 0–25 %.

Такое условное распределение детей на группы имеет реальный психологический смысл. Становится ясно, что ребенок, которого выбрали все или почти все сверстники из числа тех, кого он сам выбрал, имеет почву для более благоприятного эмоционального самочувствия, жизнерадостности, чем тот, которого, может быть, и выбирают, но совсем не те, к кому он сам стремится.

Д. Индекс изолированности (ИИ).

Вычисляют как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора. Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных или их число достигает 5–6 %; менее благополучной, если индекс изолированности равен 15–25 %. Величина этого индекса – прямой показатель успешности воспитательских усилий.

Е. Устойчивость избирательных личностных отношений и социометрического статуса детей.

Социометрические исследования не могут быть однократной акцией. Рекомендуем их проводить, используя разные варианты, изменяя критерии выбора, 2 раза в год.

Анализируя повторные полученные результаты, можно построить устойчивость данных отношений. Для этого используются четыре основных показателя: 1) количество сохранившихся выборов; 2) число детей, у которых сохранился хотя бы один сделанный выбор; 3) устойчивость социометрического статуса; 4) количество и категория выборов детей, которые отсутствовали в этом эксперименте. Соотнося эти показатели, можно судить, насколько стойки или ситуативны симпатии, антипатии детей, насколько долго дошкольники способны поддерживать отношения дружбы. Устойчиво благоприятным будет положение тех детей, которые во всех экспериментах находились в I и II статусных группах; устойчиво неблагоприятными – в III и IV.

Ж. Мотивация социометрических выборов.

Почему одни дети пользуются симпатией сверстников, а другие нет? Почему Кате предпочли подарить картинки шесть ребят, а Оле – лишь один?

Ответить на эти вопросы поможет анализ мотивировок детьми своих выборов. Выясняется, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, в какой степени дети разного пола, возраста осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. Мотивы отличаются разнообразием. В зависимости от содержания их разделяют на четыре типа. К I типу относится общая положительная оценка сверстника, эмоционально положительное отношение к нему («он хороший», «нравится»); ко II типу – выделение тех или иных положительных качеств ребенка: а) внешние, б) качества, обеспечивающие успешность деятельности, в) нравственные; к III типу – интерес к совместной деятельности («интересно втроем», «строим вместе гаражи и дом», «я с ним смешусь»): а) ребенок в центре совместной деятельности, б) партнер в центре совместной деятельности, в) «мы»; к IV типу – дружеские отношения («он мой друг», «она самая хорошая подруга»).

3. Половая дифференциация взаимоотношений. Показателем половой дифференциации межличностных отношений дошкольников является соотношение выборов, отданных сверстникам своего пола и противоположного. Как показывают исследования, в старшем дошкольном возрасте более высокие показатели половой дифференциации, чем в младшем. Обнаруживается тенденция более благоприятного положения в группе девочек, чем мальчиков.

Оригинальная методика «*Одномоментные срезы структуры группы детского сада в свободном общении*» (Т.А. Репина). Эта методика выявляет общую картину реального общения сверстников, в котором наиболее ярко проявляются их отношения. Она позволяет обнаружить микрообъедине-

ния, которые возникают между детьми при свободном общении в группе, определить численный и половой состав этих игровых объединений; выявить детей, которые чаще всего находятся в одиночестве. Диагностическими показателями актометрической структуры группы выступают следующие параметры общения: интенсивность общения, экстенсивность общения (широта круга общения); избирательность; выраженность потребности в общении (соотношение одиночных и совместных игр); структурно-динамические характеристики игровых микрообъединений, их количественный и половой состав; устойчивость; длительность контактирования в объединении; инициативность в установлении контактов; социальная бездейственность обращений; способы и мотивы общения.

Исследования по методике срезов осуществляются во время свободных занятий детей. Это может быть прогулка, свободное от занятий время в групповой комнате. Необходимо, чтобы в группе присутствовало не менее 3/4 постоянного состава детей. Срезы (одномоментные наблюдения) проводятся трижды, с интервалом в 1–2 дня через каждые 5–7 минут в одних и тех же условиях (на прогулке, в группе); оптимальное количество срезов – 30–40, минимальное – 20.

В протоколах наблюдения каждый ребенок значится под постоянным номером. Фиксируется пребывание каждого дошкольника в определенном объединении. Ребенок, который в короткий момент фиксации объединений успел переместиться в новую группировку, вторично не регистрируется. После замеров производится обработка результатов с целью выявления количественных и качественных характеристик вышеназванных диагностических показателей.

Коррекция межличностного взаимодействия в группах детского сада. «Детское общество» оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка. Становление личности дошкольника будет полноценным лишь при усло-

вии благополучия эмоционально-психологического климата группы, когда каждому его члену «легко дышится» в ней.

Предметом коррекционной работы могут стать дефекты операциональной стороны игровой деятельности дошкольников: неразвитость игровых умений и навыков, невладение положительными способами сотрудничества, неадекватность способов игровых действий (излишняя медлительность, двигательное беспокойство, моторная импульсивность и др.). Одним из направлений коррекции при этом становится обогащение представлений детей о собственно игровой деятельности: привлечение их внимания к сюжетам игр, содержанию игровых действий, последовательности, к игровым умениям сверстников, их веселому, жизнерадостному настроению. Другое направление педагогических воздействий – обучение детей реализации игровых замыслов, выполнению игровых действий (вначале в игре-занятии совместно с воспитателем); формирование умений сосредоточиваться на своей роли, использовать по назначению игрушки; стимулирование ребенка к придумыванию собственной игры. Необходимо научить детей понимать замысел товарищей, рассказывать о своем, планировать совместную игру, определять последовательность действий. У детей с замедленной моторикой важно пробуждать интерес к играм с импульсивным содержанием. Следует максимально совершенствовать их игровые операции, поощрять соответствие действий такого ребенка общему темпу игры и действиям других партнеров. Нецелесообразно включать медлительного ребенка в игры, в которых он, несмотря на все старания, не сможет быть на высоте.

Для детей с повышенной моторной активностью необходимо создать такие условия, которые бы позволили им управлять своим двигательным беспокойством. Следует помнить, что искусственное ограничение подвижности таких детей лишь усилит их раздражительность и возбудимость. Эффективным будет использование приема включения ребенка

в игры с захватывающими развернутыми сюжетами, требующими высокого сосредоточения. В увлекательной сюжетной игре импульсивному ребенку может быть предложена ведущая роль, но при этом он должен быть точно осведомлен взрослым о функции его роли и вытекающих правилах, о главной и промежуточной целях совместной игры.

Неадекватное поведение ребенка может быть вызвано искажениями в мотивационной сфере: отсутствие или невыраженность игровых мотивов, симптом «дети-нелюдимы». На первых этапах коррекционной работы не следует расширять контакты таких детей. Их общение со сверстниками следует активизировать очень осторожно, выявляя партнеров со схожими интересами. В результате образуется микрообъединение с общими увлечениями, к которому постепенно могут подключаться и другие дошкольники, вносящие игровую мотивацию.

Предметом коррекции мотивационной сферы станет и доминирование авторитарных эгоистических тенденций в поведении детей. Такие дошкольники могут быть активны, инициативны, общительны. Но их стремление к игре мотивируется не столько желанием играть, сколько личностной установкой «быть первым, главным; не играть, а выигрывать». Эгоистические мотивы могут быть выражены как в открытом поведении детей, так и в скрытой, завуалированной форме, когда используется другой ребенок для выражения своей воли. Основная коррекционная работа в таких случаях будет направлена на установление гармонии между личностно значимыми и общественно ценными мотивами деятельности. Для этого целесообразна тактика включения дошкольников в различные виды социально полезной деятельности при одновременном формировании положительного отношения к ней и закреплении позитивных переживаний, связанных с успехом в деле на общую пользу. При этом могут быть использованы приемы, основывающиеся на мо-

тивации типа: помощь другу, помощь своей группе, судья конфликта. Главное, что ребенок реально проявил социально значимое качество и одновременно удовлетворил свою потребность «быть главным».

Коррекционная работа более эффективна, когда дошкольник систематически включается в общественно полезную деятельность, вступая в отношения взаимной ответственной зависимости, в ситуацию взаимных требований. Общественное мнение детской группы важно направлять на развенчивание ложного авторитета детей со скрытыми эгоистическими тенденциями поведения.

Предметом психокоррекции может стать и «комплекс Золушки», который характеризует состояние отверженных в группе детей: негативное самовосприятие, отказ себе в достоинствах, безразличие к себе, небрежность к внешнему облику, равнодушие в делах, неуверенность в голосе, отрешенность. Стратегическим направлением коррекции будет включение такого ребенка в совместную деятельность с наиболее доброжелательными сверстниками при обязательной поддержке воспитателя. Важно переориентировать самовосприятие ребенка, вызвать интерес к своему внешнему виду (одежде, причёске и др.), личностным достоинствам. Поэтому первостепенное значение здесь имеет активно положительное отношение педагога к детям, которое обнаруживает и демонстрирует самому ребенку его положительные качества.

Педагог должен обращать внимание на агрессивное поведение некоторых дошкольников, частые вспышки гнева, озлобленность, разрушительную направленность деятельности. В этом случае предметом коррекции становится симптом открыто конфликтного поведения дошкольника. Первым шагом коррекции будет обеспечение ребенку возможности зрительного восприятия непривлекательности норм поведения отрицательных персонажей литературных произведений, мультфильмов.

2. Изучение и коррекция семейной микросреды ребенка

Семья как важный фактор психического развития ребенка

Ближайшим окружением ребенка является семья. Ни с чем не сравнимо ее влияние на развитие ребенка. Особое значение семьи, семейной микросреды для формирования развивающейся личности связано с такими ее функциями, как эмоциональная, воспитательная, духовного общения. Ведь именно семья призвана удовлетворить потребность своих членов в признании, уважении, оказать эмоциональную поддержку, психологическую защиту. В процессе выполнения воспитательной функции родители удовлетворяют свою потребность в материнстве (отцовстве), реализуют себя в детях. Вместе с тем в ходе взаимодействия происходит социализация ребенка, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры. Ребенок идентифицирует себя с конкретными членами семьи, подражает им.

К сожалению, далеко не всегда и не каждая семья оказывается способной выполнить в достаточной мере эти важные функции. Нарушение же их сказывается как на психическом, так и на физическом развитии ребенка, ведет к депривации в семье. Вот почему педагогу, психологу важно изучить семьи своих воспитанников. Это поможет глубже понять ребенка, причины и мотивы его поведения, выбрать наиболее оптимальные коррекционные формы и методы воздействия.

Причины, ведущие к нарушению отмеченных выше семейных функций, к депривации, могут быть самые разные. Дело в том что общая атмосфера семьи, которая существенно влияет на формирующуюся личность дошкольника, находится с зависимости от систематического контакта в совместной жизни всех членов семьи. И если в семье отсутствует какой-то основной ее член, относительно легко воз-

никает опасность депривации для ребенка, поскольку далеко не всегда может быть заменена роль, функция, которую данный член семьи должен был выполнять в отношении ребенка, да и всей семьи.

На характер, степень нарушения семейной функции оказывает влияние не только состав семьи (полная, неполная и т. п.), но и то, по какой причине данный член семьи выбыл из нее (развод, смерть, служба в армии и т. п.), на какой срок (временно, постоянно), когда (до рождения, в младенческом, раннем, дошкольном возрасте).

Наибольшая опасность для развития ребенка (особенно в раннем возрасте) возникает, когда у него нет матери («материнская депривация»).

Нередко мать удается заменить заботливой мачехой, любящей бабушкой, внимательным педагогом, что в значительной степени, а иногда и целиком снимает возможность проявления депривационного влияния. К существенным негативным последствиям может привести и отсутствие в семье отца (нарушение в полоролевом развитии, неуверенность, недисциплинированность и др.). Если место отца занимает отчим (либо дедушка), это положительно сказывается на семейной микросреде ребенка, снижает возможность возникновения депривации. Однако при этом нередко создается почва для невротических расстройств, конфликтов на данной основе, что в итоге негативно сказывается на ребенке.

Заметное влияние на развитие ребенка оказывают также братья и сестры. Взаимодействие с ними оставляет глубокий след в душе дошкольника. В окружении старших братьев и сестер усиливается чувство эмоциональной защищенности, комфорта, возрастают возможности активного познания мира, установления контакта с окружающими. Не менее существенное, но уже иное влияние оказывают на ребенка младшие брат и сестра. Они слабее, нуждаются в заботе, опеке, помощи. Все это побуждает старших

взять на себя функцию покровителя, защитника, стимулирует проявление доброжелательности, чувства ответственности, организаторских способностей, самостоятельности. Совместные игры, художественная деятельность, постройки, соперничество, ревность, мелкие конфликты, общие игрушки, книги, споры и многое другое, возможное лишь при наличии братьев и сестер, обогащает опыт ребенка, облегчает его социализацию.

Имеет свои особенности и семейная микросреда ребенка, родившегося в многодетной семье. Здесь возможен недостаток внимания матери к нему (особенно в первый год жизни), заботы со стороны родителей, что проявляется в дальнейшем в отклонениях в социальном поведении и др.

Экономический и культурный уровень семьи также сказывается на реализации таких ее функций, как воспитательная, эмоциональная, духовного (культурного) общения.

Затруднения в реализации семейных функций могут быть связаны не только с внешними причинами, но и с внутренними, психологическими, которые, как правило, глубже и сложнее. В числе таковых – эмоциональная незрелость и отклонения в характере родителей, близких родственников (например, неуравновешенность матери; отсутствие достаточной теплоты и нежности к ребенку, непонимание его потребностей, невротические, умственные и психические расстройства родителей и др.).

К семейной депривации нередко приводит и отсутствие эмоциональной сплоченности супругов, интимности совместной жизни семьи. Имеет значение, с радостью встречают появление ребенка в семье или же он является нежеланным (Э.Г. Эйдемиллер, И. Лангмейер и др.).

Существенно и то, какие формы, способы взаимодействия взрослых и детей преобладают в семье. Поведение родителей чаще всего описывается в психологической литературе такими парами признаков, как неприятие – располо-

жение, терпимость – расположение (Шефер). Так, родители, которые одновременно проявляют расположение и контроль, могут быть отнесены к покровительствующим, снисходительным. Те, кто проявляют неприятие и склонность к чрезмерному контролю, могут быть названы требовательными и нетерпимыми. Родителей, для которых характерно неприятие и которые при этом не считают нужным ограничивать ребенка, относят к безразличным и небрежным.

Знание того, каково типичное поведение родителей по отношению к ребенку, важно, поскольку оно определенным образом сказывается на детях, формировании их личностных качеств. Замечено, что дети, воспитанные в климате доброжелательности и поддержки, имеют немало преимуществ. У них больше возможностей для выражения своей активности, самостоятельности. В такой семье ребенок может не только свободно проявить радость, но и поплакать, не боясь, что над ним будут насмехаться. Противоположная картина нередко наблюдается там, где ребенок не получает достаточно тепла и при этом испытывает постоянные ограничения в действиях, жесткий контроль со стороны родителей. Заметны также различия в самоуважении, самооценке, уверенности в себе, показателях творчества у детей (они выше в семьях первого типа поведения родителей, в которых преобладают демократический стиль руководства, уважение, доверие к ребенку).

Изучение семьи воспитанников важно еще и потому, что она косвенным путем оказывает влияние и на положение ребенка в «детском обществе». Выявлено, в частности, что у детей, занимающих благоприятное положение в системе межличностных отношений в детской группе, в семьях преобладает демократический стиль руководства; в семьях же малопопулярных, «изолированных» чаще доминирует авторитарный и колеблющийся стиль.

Отмечена и такая особенность: родители популярных «дошкольников» охотнее и с большим удовлетворением об-

щаются со своими детьми, проявляют заинтересованность в их деятельности, помогают преодолеть негативные эмоциональные состояния (страх, гнев, ревность и др.), отмечают их достоинства чаще, нежели родители неавторитетных среди сверстников дошкольников. Насмешки и угрозы, навязчивое морализирование, частое подавление воли ребенка, концентрация внимания на недостатках затрудняют установление теплого контакта между ребенком и его родителями, ведут к низкой самооценке, неуверенности в себе, застенчивости, безынициативности. Наличие же этих качеств в свою очередь мешает обрести ребенку благоприятное положение в системе личных отношений в «детском обществе», ведет к появлению элементов личностной дезадаптации.

Диагностика семейной микросреды

Оптимизацию межличностных отношений детей со сверстниками трудно осуществить без знания их семейной микросреды. Для изучения ее широко используются наблюдение, проективные методики, опросы, анализ детского рисунка.

Ценную информацию о семейной микросреде можно получить с помощью рисовальных проб «Моя семья», «Кинетический рисунок семьи» (КРС).

«Кинетический рисунок семьи» (Р.Ф. Беляускайте)

Обычно испытуемому предлагается нарисовать свою семью так, чтобы ее члены были чем-либо заняты. Р.Ф. Беляускайте предлагает несколько иную инструкцию: «Нарисуй свою семью так, чтобы каждый ее член и ты были чем-либо заняты». Думается, в таком варианте есть свои преимущества. После завершения рисунка с ребенком проводится беседа, в ходе которой педагог (психолог) уточняет, кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи, где работают (учатся) члены семьи, как в ней распределяются домашние обязанности, каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

Анализируют КРС, опираясь на систему интерпретации, предложенную Р. Бэнсом и С. Кауфманом, на каталог интерпретаций С.Р. Рейнольде, Г.Т. Хоментausкас, Р.Ф. Беляускайте.

При интерпретации особое внимание уделяется анализу структуры рисунка семьи – сравнивается состав реальной и нарисованной семьи, расположение, взаимодействие членов семьи на рисунке. Далекo не всегда дошкольник рисует всех членов семьи. Как правило, он не изображает тех, с кем находится в конфликтных отношениях. Следует обратить внимание и на расположение членов семьи на рисунке – оно информирует о взаимоотношениях между членами семейного коллектива. Важным показателем психологической близости, как мы отмечали, является реальное расстояние между изображенными членами семьи. Анализируется и деятельность изображенных людей. Общая деятельность чаще всего свидетельствует о благоприятных отношениях в семье. Иногда общей деятельностью заняты несколько членов семьи, что можно интерпретировать как наличие в ней внутренних группировок. Величина изображенных фигур – также важная информация. Некоторые дети, изображая свою семью, все фигуры рисуют маленькими и располагают их в нижней части листа, что может свидетельствовать о депрессивности ребенка, о переживаемом им в семье чувстве неполноценности.

Иногда в рисунках на заданную тему преобладают вещи (чаще – мебель), а не люди. Психологи интерпретируют это как отражение эмоциональной озабоченности, тревоги ребенка по поводу его семейной микросреды. Он как бы откладывает рисование членов семьи и рисует предметы, не обладающие для него столь сильной эмоциональной значимостью. Немаловажное значение для диагностики КРС имеет и адекватность величины изображенных фигур.

Опросник, разработанный А.И. Захаровым

1. Если бы ты участвовал в игре «Семья», то кого бы стал изображать, кем бы в ней стал – мамой, папой или собой? (Для устранения суггестивного влияния последние слова в вопросе меняются местами, например: «папой, мамой или собой», «собой, мамой или папой» и т. д. Испытуемые должны сделать выбор между изображением себя и одного из родителей).

2. С кем ты живешь дома? (Кто у тебя есть дома? – для дошкольников)

3. Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного?

4. Когда ты вырастешь, то станешь делать то же, что делает твой папа (мама – у девочек) на работе или другое?

5. Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик (девочка – соответственно полу испытуемого), ты будешь так же его воспитывать (играть, заниматься с ним – для дошкольников), как тебя сейчас воспитывает папа (мама – у девочек), или не так, по-другому?

6. Если бы дома долго никого не было, то кого из родителей ты хотел бы видеть в первую очередь? (Как бы тебе хотелось, чтобы кто первым зашел в комнату? – для дошкольников).

7. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье (тебя обидел бы кто-нибудь из ребят – у дошкольников), ты бы рассказал об этом папе (маме – у девочек) или не рассказал?

8. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье, ты бы рассказал об этом маме (папе – у девочек) или не рассказал?

9. Ты боишься, что тебя накажет папа (мама – у девочек), или не боишься?

10. Ты боишься, что тебя накажет мама (папа – у девочек), или не боишься?

Посредством первых 5 вопросов диагностируются компетентность и престижность родителей в восприятии детей,

остальные вопросы направлены на выявление особенностей эмоциональных отношений с родителями.

При обработке и анализе результатов опроса важно учитывать следующее:

- возраст наиболее выраженной идентификации с родителем того же пола составляет у мальчиков 5–7, у девочек – 3–8 лет;

- успешность идентификации зависит от компетентности и престижности родителя того же пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки – у мальчиков и бабушки – у девочек);

- идентификация с родителем того же пола в семье сопряжена с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола;

- уменьшение интенсивности идентификации с родителем того же пола обусловлено суммированием «Я-концепции», т. е. развитием самосознания, показателем которого служит выбор себя. Выбор себя преобладает у мальчиков с 10 лет, у девочек с 9 лет, отражая возрастную личностную автономию – эмансипацию от родительского авторитета:

- идентификация с родителем того же пола у девочек отличается от подобной идентификации у мальчиков следующими особенностями:

- а) большим возрастным периодом; б) большей интенсивностью, т. е. девочки чаще выбирают роль матери, чем мальчики роль отца; в) большей значимостью для идентификации девочек эмоционально теплых и доверительных отношений с матерью, чем этих отношений с отцом у мальчиков;

- г) большей зависимостью идентификации девочек от характера отношений между родителями (конфликт матери с отцом отрицательно сказывается на идентификации девочек с матерью);

д) меньшим влиянием сестры на идентификацию девочки с матерью, чем брата на идентификацию мальчика с отцом.

Коррекция семейного воспитания

Изучив особенности взаимоотношений детей и родителей в семье с помощью диагностических методик, психолог и педагог намечают пути коррекции нарушений на основании дифференцированного и индивидуального подхода к родителям.

Родительское отношение представляет собой единство эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и особенностей понимания, когнитивного видения ребенка родителями.

А.Я. Варга и В.А. Смехов выделяют следующие причины неэффективности родительского отношения к ребенку:

- педагогическая и психологическая неосведомленность;
- некритично усвоенные и ригидные стереотипы воспитания ребенка;
- личные проблемы и особенности родителей, которые он привносит в общение с ребенком;
- особенности общения с другими членами семьи, влияющие на отношения с ребенком.

Получил широкое распространение родительский семинар, в котором решаются задачи расширения знаний родителей о психологии семейных отношений, психологии воспитания и психологических законах развития ребенка.

Но это не только повышение информативности, главное – изменение отношения людей к собственной семейной жизни и задачам воспитания. На семинаре прорабатывают с родителями различные приемы педагогического воздействия, учат правильному восприятию своего ребенка и друг друга. Основным принципом психокоррекции является активность родителей, которые на занятиях обсуждают свои семейные отношения, обмениваются опытом, самостоятельно

обдумывают и в ходе обсуждения вырабатывают пути разрешения семейных конфликтов. Психолог знакомит участников семинара с актуальными психологическими исследованиями по определенной проблеме; основной задачей занятия является организация и проведение свободной дискуссии. А.С. Спиваковская апробировала в организации родительского семинара специальный подбор лекционных тем применительно к интересам участников. Важнейшими темами являлись следующие: «Законы супружеской гармонии», «Что такое ответственность в воспитании детей», «Искусство хвалить», «Что такое семейный кризис и критический период в развитии ребенка», «Может ли наказание ребенка быть творческим?».

Изложение материала должно быть доступным, но вместе с тем не следует прибегать к упрощениям. Образность, убедительность и вера говорящего в то, что он излагает, – главные условия успешности использования лекционного приема. Дискуссии проводятся в двух формах: тематическая, когда происходит обмен мнениями по темам лекции специалистов, и дискуссия по типу анализа конкретных ситуаций или случаев. Дискуссии второго типа проводятся по темам, предложенным и самими родителями. Их цель состоит в выработке оптимального подхода к той или иной жизненной ситуации, понимании ее психологического смысла. Ведущий содействует переходу от этапа к этапу, следит, чтобы срабатывали механизмы групповой интеграции, лидерства, сплоченности.

Используется прием обсуждения специально подобранных книг научно-популярного характера, посвященных проблемам семейной жизни и семейного воспитания. Для активизации дискуссии успешно применяются анонимные трудные ситуации. Это может быть рассказ о взаимодействии родителей со своим ребенком, когда воспитательные процессы не приводят к успеху. Психолог (методист-психолог) воспроизводит ситуации, которые представляют

интерес именно для участников семинара. Здесь очень важно найти правильный тон, интонацию беседы, которые задаются обдуманном и оригинальным содержанием и значимостью обсуждаемых тем. Например, после лекции на тему: «Что такое естественность в воспитании детей?» – организуются дискуссии по следующим темам: «Знаем ли мы собственные задатки и способности? Что можно сделать, чтобы их полнее узнать?», «Какое дело я делаю с радостью?», «В чем для меня смысл жизни?». «Что я могу сказать о творчестве в моей повседневной жизни?», «Когда я в последний раз испытывал полноту чувств?», «Как я решаю ситуацию, где требуется ответственный выбор?», «Часто ли и в каких случаях я испытываю чувство страха?», «Когда я чувствую себя уверенно?», «Что я хотел бы изменить в себе?»

В заключение следует обобщить результаты обсуждения, выделить наиболее разумные положения, подвергнуть сомнению некоторые крайние или парадоксальные суждения. Очень плодотворными являются обсуждение и анализ типичных ошибок в воспитании детей. Например, предварительно изучив опыт родителей в воспитании детей, можно поставить проблему личного примера на обсуждение с помощью групповой дискуссии. Это позволит некоторым родителям увидеть себя глазами собственного ребенка, предположить у него формирование некоторых качеств личности.

Важно помочь осознанию родителями подлинных причин неправильных взаимоотношений родителей с детьми. Например, наблюдая за тем, как ведет себя мать, помогая ребенку готовить аппликацию, какие он говорит слова и как реагирует на ее поведение, можно судить о том, каковы психологические механизмы конфликтов между ними. Причины трудностей часто лежат в установках и стереотипах поведения родителей. Если мать предъявляет требования в директивной форме («делай, как я сказала»), ребенок отвечает отчуждением, пассивностью, нежеланием подчиниться. Пе-

рестроить отношения в семье мешает и то, что укоренилось в далеком прошлом и связано с собственным детским опытом родителей: не осознаваемые ими комплексы, страхи, психические травмы. Они, казалось, забыты, но на самом деле оставили в душе глубокий след. Причиной равнодушного или отрицательного отношения матери или отца к ребенку может быть напоминание им либо самих себя, либо разведенного супруга, причинившего боль. В таких случаях между родителями и детьми обнаруживаются холодные, деловые взаимоотношения.

Взрослые не умеют учитывать интересы друг друга, предъявляют взаимные претензии по поводу встречающихся трудностей в воспитании сына или дочери. Часто проявление тепла во взаимоотношениях родителей и детей зависит от настроения взрослых и сочетается со снисходительным отношением к отрицательному поведению ребенка. Характерным для общения с ребенком является ворчливый тон, на безобидные шалости следует отрицательная реакция, проявление естественного беспокойства перемежается с упреками в адрес ребенка, назиданиями, которые даются нередко впрок. Важно наладить дома деловое сотрудничество между взрослыми и детьми, в котором бы могли реализоваться потребности в сопереживании и признании.

Поводом для сотрудничества могут быть даже эпизодические контакты родителей и детей при уборке квартиры или приготовлении воскресного обеда или выполнении поручения взрослого в небольшом ремонте. Взрослые стимулируют активность, самостоятельность, пытаются выработать у ребенка собственное отношение к порученному делу. Психолог помогает наметить для организации совместной деятельности родителей и детей следующие этапы: а) привлечение детей к взаимодействию на основании общей деятельности и значимости ее результатов для других; б) организация совместной деятельности, в которой ребенку отводит-

ся роль помощника взрослого; в) организация деятельности по типу сотрудничества, эмоционально насыщенного со стороны взрослого и содержащего ответные ожидания ребенка.

Некоторые родители считают возможным прибегать к физическим наказаниям, ссылаясь на свой собственный опыт («нас били, и от этого только польза»). Если родители бьют детей, это свидетельствует о полном отсутствии между ними взаимопонимания, любви и уважения. Если взрослый, пользуясь правом сильного, бьет ребенка, он лишает себя надежды на установление контакта с ним. Ведь физические наказания действенны только по отношению к наказываемому лицу: ребенок начинает бояться именно его, старается вести себя хорошо только в присутствии этого лица, не соблюдая правил приличия в отношении остальных людей. Поэтому предметом обсуждения с родителями может быть вопрос о возможности применения разных способов наказания, адекватности наказания проступку и возрасту. Здесь уместно представить переживания ребенка после наказания, а также свои отношения с ним в дальнейшем.

Далеко не второстепенным будет вопрос об отношении родителей к непослушным детям. Важно объяснить родителям, что общаться с ребенком надо как с равным, достойным уважения человеком, даже если он совершает проступок, требующий наказания. Ребенок имеет право на собственную точку зрения или, как говорил Я. Корчак, имеет право быть тем, кто он есть. Ведь проявление негативизма ребенка, его тревожность, настороженность или равнодушные к словам и просьбам родителей, отсутствие стремления к эмоциональному контакту по собственной инициативе служат показателем отрицательного влияния сложившегося в семье опыта общения ребенка с родителями.

Недопустимым является высказывание общего недовольства поведением ребенка, относящееся не к отдельным поступкам, а к личности в целом. Например, невыполнение

поручения вытереть стол вызывает реакцию: «Ты плохой, непослушный мальчик», не понял действия киногероя – «Всегда ничего не соображаешь».

Наиболее оптимальная форма работы с родителями в данном случае – индивидуальная беседа, в процессе которой обсуждаются и корректируются ошибки родителей в воспитании детей.

Педагог-психолог в индивидуальных беседах с родителями разъясняет, что требовательность их должна вырастать из любви к ребенку, и надо дать ему осознать это. Пусть он будет всегда уверен – он любим и ценен для своих родителей. Недопустимо в порыве гнева заявлять ребенку: «Я тебя больше не люблю!» Отказ в любви – ничего более страшного для ребенка-дошкольника нет, особенно для девочки. А ведь, как правило, отказывают ребенку в любви тогда, когда он больше всего нуждается в участии и поддержке близкого: когда у него свои неприятности, он устал, нечаянно совершил проступок и его мучает совесть.

Он хуже ведет себя, дерзит – тут и отворачиваются от него родные. Шестилетний мальчик говорит маме: «Я думал, вы с папой хорошие люди, а вы – нет, вы недобрые, вы меня не любите. Я у вас всегда виноват». Виноват – значит, нелюбим.

Речь идет о непонимании личностного развития детей: родители считают ребенка упрямым, а это проявление чувства собственного достоинства; родители думают, что он не хочет, а он не может или не умеет и не хочет по каким-то причинам признаться в этом. В таком случае близкие не вполне принимают своего ребенка, считая, что он не совсем тот, каким бы они хотели его видеть. Отношение с ним близкий человек строит как оценочное. Однако нельзя, чтобы отношения матери или отца из-за ошибок и неудач ребенка переходили от огорчений в отталкивание, отчуждение ребенка. Если такое происходит, то у него может воз-

никнуть стойкое недоверие к окружающему миру, нарушится чувство защищенности, которое и дает родительская любовь. Ведь даже в конфликте ребенок должен чувствовать заинтересованность и участие близкого человека, его эмоциональный отклик.

Причиной увеличения числа конфликтов в общении родителей с детьми могут быть также кризисы нормального развития трех и семи лет, неадекватный тип воспитания в семье и, наконец, уже сформировавшиеся негативные личностные особенности самого ребенка. В работе с родителями воспитатель (психолог) должен познакомить их с причинами и психологическим содержанием возникшего кризиса, подчеркнув его закономерный и прогрессивный характер; дать рекомендации по перестройке системы отношений с ребенком в соответствии с возрастанием его возможностей и потребностей.

Среди причин непонимания родителями своих детей можно назвать неумение выделить мотивы поведения ребенка, лежащие в основе нарушения дисциплины. Американский психолог Р. Дрейкурс выделяет четыре наиболее существенные причины: ребенок хочет обратить на себя внимание; не хочет подчиняться взрослым, хочет одержать верх над ними; мстит взрослым за то, что нелюбим и обижен; демонстративно показывает, что он ни на что не способен и пусть его оставят в покое.

У детей имеются представления о том, какие формы поведения ожидают от них близкие люди, какова будет реакция на обычные или необычные поступки, чего можно ожидать от самих взрослых по отношению к себе – одобрения или же, наоборот, порицания, недовольства, наказания. В семьях со строгими, холодными отношениями, где мало уделяется внимания личностному общению, при котором между ребенком и взрослым возникает тесный двусторонний контакт, дети проявляют тревожные или неопределен-

ные ожидания: «Не знаю, как поступят», «Мама может набить, я залезаю под шкаф».

Взрослым следует указать на особенности различных мотивов, которые лежат в основе требований родителей к детям. В качестве образца родители используют нравственные нормы и правила поведения в обществе, а также приводят примеры правильного поведения ребенка, вызвавшего доброе отношение к нему взрослых.

Коррекция семейного воспитания в родительских группах предполагает реконструкцию эмоциональных аспектов семейного взаимодействия, повышает уверенность родителей в своих родительских ролях и воспитательных возможностях, улучшает взаимопонимание между супругами.

Основной метод работы – создание специфических групповых форм и правил поведения, а также моделирование конфликтных ситуаций и выбор способов их разрешения. Здесь широко используются такие приемы, как разыгрывание ситуаций взаимодействия с детьми в семье, ситуации поощрения и наказания, отрабатываются приемы общения с детьми, а также приемы психогимнастики и невербального общения. Полную информацию о работе семейных групп дают сочинения «Портрет моего ребенка», которые пишут родители в начале и в конце работы.

Специалист проводит и индивидуальную работу с родителями по конкретным проблемам воспитания детей, знакомит их с особенностями личностного развития ребенка дошкольного возраста. Педагог-психолог разъясняет родителям своеобразие воспитательных воздействий, учитывающее индивидуальные особенности развития детей разного возраста в одной семье. Практика показывает, что родители неравномерно относятся к ребенку в различные годы его жизни в зависимости от наличия других детей.

В дошкольном детстве наблюдается иногда отклоняющееся полоролевое поведение, то есть такое поведение ре-

бенка, в котором имеют место проявления, свойственные противоположному полу. Симптомами такого поведения, которые и становятся предметом психологической коррекции, выступают неадекватные своему полу ролевые предпочтения, проявления феминности, женственности у мальчиков; маскулинности, мужественности – у девочек, стремление к принятию внешнего вида другого пола, фантазии и мечты, в которых ребенок выступает как представитель противоположного пола, неудовлетворенность своей социальной ролью (завистливость и заинтересованность в преимуществах другого пола, желание изменить свой пол).

Коррекция отклоняющегося полоролевого поведения опирается на следующие принципы: как можно более раннее участие отца в жизни сына; обращение внимания ребенка на те преимущества, которые обеспечивают его участие в активной деятельности, свойственной другим мальчикам; при необходимости разъяснение ребенку невозможности изменения пола. Мальчишеское поведение девочек чаще бывает лишь преходящей фазой развития. Они усваивают мужские полоролевые предпочтения, но сохраняют основную женскую идентичность. Принципиально подход к коррекции проявлений маскулинности у девочек может быть таким же, как и к проявлениям женственности у мальчиков.

ТЕМА 9. СОСТАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопросы для обсуждения

1. Психологическая характеристика ребенка дошкольного возраста. Схема характеристики (Я.Л. Коломинский, Н.Ф. Прокина, А.В. Запорожец). Понятие о психологическом заключении.

2. Психологическая характеристика ребенка, поступающего в школу.

3. Психологический портрет ребенка дошкольного возраста.

Практическое задание:

С целью формирования навыков оформления специальной документации практического психолога в условиях дошкольного учреждения составьте (по выбору):

– выписку из психологического заключения (ребенок «абстрактный»);

– психологическую характеристику (возраст ребенка по выбору).

Теоретические справочные материалы

Психологическая характеристика ребенка дошкольного возраста. Методические рекомендации

Характеристика ребенка дается на основании его всестороннего предварительного изучения.

Изучение дошкольников следует проводить в естественных условиях воспитания и обучения. При изучении ребенка важно не только обращать внимание на проявление свойств личности, познавательной активности дошкольников, но и стремиться к выяснению мотивов его поведения и действий, причин его высокого (достаточного, низкого) уровня интеллектуального развития.

Основой изучения дошкольников являются материалы психологического наблюдения за поведением ребенка, разными видами его деятельности (игровой, бытовой, художественной, учебной, трудовой, общением). Всестороннее познание ребенка требует применения воспитателем и других методов детской психологии – бесед, анализа продуктов детской деятельности (рисунков, поделок, рассказов и т. д.), эксперимента, социометрического и аутосоциометрического метода, проективного, тестов и др.

Характеристика ребенка

– должна быть обоснована фактами его поведения, действиями, поступками, высказываниями, результатами углубленного его изучения;

– дается в связи с условиями его семейного воспитания, системой взаимоотношений ребенка и взрослого;

– включает анализ взаимоотношений ребенка со сверстниками и дается на фоне детской группы.

При составлении характеристики следует использовать материалы, относящиеся к истории развития ребенка (полученные из бесед с родителями и другими родственниками, медицинским персоналом и др.).

Заключительная часть характеристики формулируется лаконично, обоснованно. В ней важно отразить динамику психического развития дошкольника и дать его прогноз. Следует указать, какие черты ребенка нуждаются в коррекции, а также в дальнейшем совершенствовании.

В случаях, когда ребенок требует к себе особого внимания, следует дать более полную и развернутую характеристику, не только указать в ней причины тех или иных негативных проявлений дошкольника, но и предложить определенные психолого-педагогические рекомендации.

Примерная программа психологической характеристики ребенка-дошкольника:

I. Общие сведения о ребенке:

1. Имя и фамилия; дата и место рождения; возраст во время исследования.

2. Местожительство ребенка.

3. Родители.

4. Детский сад (детдом), группа, год пребывания (в детском доме), откуда прибыл (в детский дом).

II. Примененные методы (кто и как исследовал, кто давал сообщения при сборе анамнеза и т. д.).

III. Факторы развития и жизненные условия.

1. Семейные предрасположения: возраст отца и матери во время рождения ребенка; серьезные заболевания среди родственников, у родителей, братьев и сестер ребенка; психические нарушения и аномалии у родителей, родственников; ярко выраженные способности (отсутствие их); долголетие.

2. Врожденные предрасположения, протекание беременности и родов. Доношенность ребенка. Травмы матери в ходе беременности и т. д.

3. Раннее развитие. Физическое состояние и развитие ребенка в течение первого года жизни. Развитие анализаторов, движений, речи, овладение действиями с предметами; эмоциональные проявления.

4. Перенесенные заболевания и травмы; их последствия.

5. Влияние природной среды.

Влияние семьи. Кто родители; кто из родственников проявляет заинтересованность судьбой ребенка, навещает его (в детском доме)? Есть ли братья, сестры; место ребенка в семейных отношениях. Общается ли ребенок с братьями и сестрами. Отношение родителей к ребенку, к детскому саду (к детскому дому), их воспитательные цели; применяемые поощрения и наказания. Чем интересуются родители, родственники, когда навещают ребенка в детском доме?

7. Условия развития в детском саду (доме):

а) педагоги (с момента поступления в детсад, в детдом), воспитывающие ребенка, и качества их личности; доминирующий стиль общения, отношение к детям, к исследуемому ребенку в частности, отношение дошкольника к окружающим его взрослым в детском саду – к воспитателям, музыкальному руководителю, няне и др.;

б) сверстники, «детское общество». Положение ребенка в системе межличностных отношений. Общий эмоциональный климат в группе (доброжелательность, безразличие друг к другу, враждебность и т. п.). Кому симпатизирует характеризующийся ребенок, кто к нему проявляет товарище-

ские, дружеские чувства, к кому проявляет негативные чувства, с кем конфликтует. Мотивы взаимоотношений. Наличие группировок; в какую из них входит характеризуемый дошкольник;

в) другие люди, входящие в микросреду ребенка (шефы – взрослые, школьники и др.), частота и характер их взаимоотношений;

г) условия для реализации потребности в жизненном пространстве для психологического обособления; материальное оснащение детского сада (детского дома), группы (игрушки, книги и т. д.).

IV. Характеристика основных видов деятельности

1. Ребенок в игре. Любимые игры. Сюжет, содержание игр, их длительность. Как ведет себя в играх? Какие роли предпочитает? Какие реально выполняет в игре? Умеет ли довести игру до конца, подчиниться ее правилам? Взаимоотношения со сверстниками в игре. Уровень развития игровой деятельности. Проявление воображения в игре. Нарушения игровой деятельности и их предполагаемые причины. Любимая игрушка. Наличие эмоциональной идентификации с ней.

2. Особенности художественной деятельности ребенка: рисование, лепка, конструирование, аппликация, музыкальная, художественно-речевая, театрално-художественная деятельность. Успешность освоения художественной деятельности. Какие виды ее предпочитает? Любимые песни, сказки, краски, тематика рисунков. Проявление творчества в художественной деятельности. Отклонения в развитии художественной деятельности, проявление в ней симптомов невротизма, фрустрации, подавленности, тревожности и т. д.

3. Развитие бытовой и трудовой деятельности. Отношение к труду, преобладающие мотивы трудовой деятельности (место среди них общественно значимых мотивов трудовой

деятельности). Представление о труде взрослых. Владение навыками и умениями бытовой и трудовой деятельности. Развитие культурно-гигиенических навыков и умений.

4. Предпосылки учебной деятельности. Уровень развития учебной деятельности. Какие затруднения испытывает в освоении ее? Какие занятия предпочитает? Отношение к учебной деятельности.

V. Личность дошкольника

1. Характеристика мотивационно-потребностной сферы. Интересы, стремления, мечты, ценностные ориентации ребенка. Выражение потребности в самоутверждении, в признании и др. Депривацию (ограничение) каких потребностей переживает ребенок?

Эмоциональная сфера. Развитие высших чувств (нравственных, познавательных, эстетических), типичные формы их выражения по отношению к конкретным людям (сверстникам, педагогам и др.). Отношение к животным, растениям. Отношение к себе. Чувство гордости и стыда (степень выраженности; что вызывает эти чувства). Какие достижения, неудачи? Преобладающее настроение (довольный – недовольный, серьезный, спокойный – веселый, грустный, вспыльчивый). Испытывает ли чувство неполноценности, неуверенности в себе?

3. Развитие воли. Умеет ли управлять своим поведением, чувствами? Настойчив ли, упрям, капризен? Отношение к трудностям.

4. Личностная и волевая готовность ребенка к школе.

IV. Индивидуальные особенности ребенка.

Темперамент ребенка. Факты поведения, позволяющие отнести его к одному из типов темперамента.

Способности ребенка. Общая одаренность; специальные способности. К какому виду деятельности замечены наклонности? Проявление творческих способностей (в каком виде, степень выраженности).

Полоролевое развитие ребенка. Как протекает процесс полоролевой идентификации?

Какие черты характера проявляются наиболее выражено?

VII. Особенности познавательной деятельности ребенка.

1. Сенсорное развитие ребенка (владение сенсорными эталонами, перцептивными действиями и др.). Художественное восприятие дошкольника (картины, сказки, музыка и др.). Развитие наблюдательности. Индивидуальные особенности в развитии сенсорики. Есть ли отклонения?

2. Развитие внимания ребенка. Умение сосредоточиваться, устойчивость внимания, объем, переключение и распределение внимания. Степень развития произвольного внимания. Какие средства использует для его организации? Какие предметы, виды деятельности привлекают наибольшее внимание? Проявляется ли рассеянность? Предполагаемые причины ее.

3. Особенности памяти: быстрота, точность и прочность, объем. Какой материал запоминается лучше всего? Развитие образной памяти. Уровень развития произвольного запоминания. Нарушения, отклонения в мнемической деятельности. Предполагаемые причины их.

4. Особенности мышления. Познавательная активность ребенка, его вопросы взрослым. Развитие мыслительных операций. Характеристика понятий, суждений и умозаключений. Развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Знания дошкольника (стабильные и формирующиеся). Отклонения в умственном развитии, предполагаемые причины их.

5. Особенности речи. Речевая активность. Словарь ребенка (богатство, бедность, специфические особенности); владение грамматическим строем языка; фонетические особенности речи; выразительность речи, развитие фонематического слуха, сформированность осознанного отношения к языку.

6. Развитие воображения. Воссоздающее и творческое воображение. Особенности образов детского воображения. В каких видах деятельности воображение проявляется наиболее заметно? Какие личностные качества, отклонения в психическом развитии проявляются в образах детского воображения?

7. Характеристика интеллектуальной готовности к школе.

VIII. Внешность ребенка.

IX. Психологическое заключение.

X. Прогноз.

XI. Рекомендации.

Рабочая тетрадь для студентов, обучающихся по индивидуальным планам и дистанционно

В ситуации индивидуального обучения или для организации самостоятельной работы студентами очного и заочного отделений может быть использована рабочая тетрадь.

Результаты работы по каждой теме необходимо предоставлять на электронный адрес преподавателя с указанием названия дисциплины, специальности, курса, группы, Ф.И.О. студента, темы, вопросов-заданий.

Для допуска к экзамену необходимо выполнить каждое из приведенных заданий. Задания оцениваются преподавателем отметкой («удовлетворительно», «хорошо», «отлично»).

Тема 1. Становление и развитие отечественной дошкольной психологической службы

Практическое задание: представьте конспект положения о службе практической психологии образования в Российской Федерации (Вестник образования. 1995. №7. С. 9–21).

Тема 2. Направления и виды профессиональной деятельности практического психолога в условиях дошкольного учреждения

Практическое задание: составьте конспект работы «Задачи и функции психолога в детском саду» (М., 1995) или «Психолог в детском саду» (М., 1995).

Тема 3. Планирование в работе дошкольного психолога

Практические задания:

1. Разработайте перспективный годовой план работы психолога в соответствии с выбранной тематической проблемой (помесячно).

2. Разработайте перспективный план работы на неделю в соответствии с разработанным годовым планом.

Тема 4. Индивидуальные особенности развития детей

Практическое задание: составьте конспект одной из трудностей поведения ребенка по М. Курчинке (см. Мэри Ш. Курчинка. Ребенок «с характером». СПб., 1996).

Тема 6. Изучение особенностей личностного развития дошкольника

Практические задания:

1. Сформулируйте 3 вопроса-запроса родителя к психологу или педагога к психологу по особенностям личностного развития ребенка. Дифференцируйте проблемы с точки зрения детского практического психолога.

2. В соответствии с выделенными проблемами составьте стратегию диагностики эмоционально-личностного развития дошкольника.

3. В соответствии с выделенными проблемами разработайте психокоррекционную программу с определением видов, форм и средств коррекционных воздействий на эмоционально-личностную сферу дошкольника.

Тема 7. Диагностика и коррекция познавательной сферы дошкольника

Практические задания:

1. Сформулируйте 3 вопроса-запроса родителя к психологу или педагога к психологу по проблеме познавательного развития дошкольника. Дифференцируйте проблемы с точки зрения дошкольного психолога.

2. В соответствии с выделенными проблемами разработайте стратегию диагностики познавательного развития дошкольника.

3. В соответствии с выделенными проблемами составьте конспект психокоррекционного занятия с определением форм и средств коррекционных воздействий на познавательную сферу дошкольника.

Тема 8. Изучение одаренности и детского творчества

Практическое задание: составьте диагностическую программу по одному из видов детской одаренности.

Тема 9. Диагностика и коррекция межличностного взаимодействия дошкольника со сверстниками и взрослыми

Практические задания:

1. Разработайте семинар или консультацию для родителей по проблеме семейного воспитания.

2. Составьте программу коррекции межличностного взаимодействия детей в группе детского сада, выделите предметную область коррекции.

Тема 10. Составление психологического портрета, психологической характеристики ребенка дошкольного возраста.

Практическое задание: с целью формирования навыков оформления специальной документации практического психолога в условиях дошкольного учреждения составьте (по выбору):

– выписку из психологического заключения (ребенок «абстрактный»);

– психологическую характеристику (возраст ребенка по выбору).

МЕТОДИЧЕСКИЕ И СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

«Психологические трудности детей и их коррекция»

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики	Рекомендации
1	2	3	4
1. Прежде чем начать что-либо делать, просит несколько раз повторить задание	1. Не развита произвольная память	1. Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия	Упражнения № 1–3
	2. Не развита слухоречевая память	2. Исследование слухоречевой памяти	Упражнения № 4–6
	3. Не может преодолеть отвлекающие посторонние факторы	3. Методика «Образец и правило»	Упражнения № 7–8
	4. Низкий уровень объема внимания	4. Изучение объема произвольного внимания	Упражнения № 9–11
	5. Слабая концентрация и устойчивость внимания	5. Изучение устойчивости внимания	Упражнения № 11–12
	6. Не развита произвольность поведения	6. Изучение произвольного поведения	Упражнения № 9, 22
2. На занятиях физкультурой боится прыгать, лазать, кататься на коньках, на лыжах и т.п.	1. Страхи высоты, неустойчивого положения	1. Шкала явной тревожности (СМАС)	Упражнения № 13–15
	2. Неверие в свои силы, заниженная самооценка	2. а) Шкала тревожности (самооценочная тревожность). б) Особенности самооценки дошкольника	Упражнения № 16–18

1	2	3	4
	3. Тревожность	3. Проективная методика диагностики тревожности	Упражнения № 15, 19
	4. Ограничение физической активности ребенка в семье	4. Беседа с родителями	Упражнения № 20, 21
3. Ребенок постоянно отвлекается на занятиях. Плохо развито длительное время концентрировать внимание на определенном объекте или деятельности	1. Индивидуальные физиологические особенности ребенка: – свойства НС; – общее состояние организма в данный момент времени и др.	1. Изучение устойчивости внимания. 2. Изучение устойчивости и распределения внимания «Найди и вычеркни»	Упр. 23 «Снеговика и матрешки». Упр. 24 «Хрюши». Упр. 25 «Отметь фигурки». Упр. 26 «Заметь все». Упр. 27 «Муха». Упр. 28 «Слушай и исполняй».
	2. Психическое состояние ребенка: – возбужденность; – заторможенность и т.д. 3. Степень мотивации ребенка к определенному виду деятельности (например, полное или частичное отсутствие интереса к тому или иному виду деятельности может являться причиной низкой устойчивости внимания		Упр. 29 «Лабиринты». Упр. 30 «Перепутанные линии». Упр. 31 «Запрещенный номер»

1	2	3	4
<p>4. Ребенок испытывает дискомфорт при разговоре со сверстниками; редко играет с ними; разговор заводит только по делу (чаще всего в присутствии взрослого)</p>	<p>1. Слабое развитие коммуникативных навыков. 2. Низкая внутренняя активность ребенка. 3. Неадекватная (низкая, высокая) самооценка ребенка. 4. Низкая статусная позиция ребенка в группе. 5. Отсутствие доверия у детей друг к другу. 6. Наличие отрицательного эмоционального фона в группе. 7. Неразвитые игровые навыки</p>	<p>1. Изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада. 2. Изучение причин изоляции дошкольников в группе детского сада. 3. Изучение критериев выбора партнера для общения.</p>	<p>Упр. 32 «Назови себя». Упр. 33 «Позови ласково». Упр. 34 «Художник». Упр. 35 «Зеркала». Упр. 36 «Тень». Упр. 37 «Почетный гость». Упр. 38 «Разведчики». Упр. 39 «Никогда не унывай». Упр. 40 «Цветик-семицветик». Упр. 41 «Разноцветный букет». Обучение, проигрывание проблемных ситуаций, являющихся травмирующими для застенчивых детей: публичное выступление, ситуация знакомства; – подвижные игры для развития коммуникативных навыков; – постановка спектаклей;</p>

1	2	3	4
<p>5. Девочка отказывается ходить в детский сад, с детьми играет редко, тихая, незаметная в группе</p>	<p>Неадекватная самооценка с тенденцией к занижению, нарушение общения со сверстниками, тип ВНД (меланхолик) тревожность, застенчивость, одаренность, нарушение внутрисемейных отношений (гиперопека)</p>	<p>1. «Лесенка» Шур В.Г. 2. «Рисунок семьи» Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. 3. «Два дома» 4. Изучение черт темперамента 5. Методика диагностики тревожности (модификация теста Амена). 6. Опросник АСВ (Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. 7. «Дорисовка фигур» Дьяченко О.М.</p>	<p>– обучение способам расслабления: «Спящий котенок», «Фея сна»; – проигрывание проблемных ситуаций, являющихся травмирующими для застенчивых детей: публичное выступление, ситуация знакомства; – подвижные игры для развития коммуникативных навыков (Клюева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение: дети 5–7 лет. Ярославль, 2001.); – постановка спектаклей; – профилактика страхов и коррекция «вырисовывание страхов» (Панфилова М.А. Страхи в домиках// Школьный психолог. 1999. – №8); – коррекция посредством сказки (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Михайлов А.М. Волшебный источник. СПб. 1996.);</p>

1	2	3	4
<p>6. Мальчик обидчив, отказывается спать один.</p>	<p>1. Страхи (темноты, одиночества, смерти...) 2. Тревожность 3. Аффективный ребенок 4. Нарушение внутрисемейных отношений (гиперопека)</p>	<p>1. Беседа о страхах (модификация методики Захарова А.И.), цель – выявить и уточнить преобладающие виды страха; 2. Проективный метод Захарова А.И. «Что снится страшное, или что я боюсь днем»; 3. Методика диагностики тревожности (модификация теста Амена) 4. Методика «как бы ты поступил?» Кравцова Е.Е. 5. Опросник АСВ, «семейная социограмма», «рисунок семьи» Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.</p>	<p>1. Коррекция посредством сказки (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Михайлов А.М. Волшебный источник. СПб, 1996). 2. Коррекция посредством сказки (Капранова С. Путешествие с волшебной кисточкой. РнД. 1997) 3. Профилактика страхов и коррекция «вырисовывание страхов» (Панфилова М.А. Страхи в домиках // Школьный психолог. 1999. № 8). 4. Коррекция страхов посредством игры (Шишова Т. Страхи – это серьезно. М., 1997). 5. Работа с родителями «родительское сочинение». В.В. Столин</p>

1	2	3	4
<p>7. Ребенок отличается неразвитыми произвольными действиями. Поступает необдуманно, слабая способность к преодолению импульсивности своего поведения. Это проявляется в том, что он часто отвлекается, не проявляет инициативу в ходе наблюдения, недослушав до конца, начинает выполнять задание, вследствие чего допускает много ошибок</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформированность основных элементов волевого действия. 2. Индивидуально-типологические особенности дошкольника. 3. Неспособность соподчинять мотивы своего поведения. 4. Не может предвидеть некоторые последствия своих действий, сознательно затормаживать действия, мешающие достижению цели. 5. Неспособность к преодолению импульсивности поведения. 6. Низкая восприимчивость к требованиям взрослого. 7. Недостаточно сформированы мотивы достижения цели (боязнь трудностей) 	<p>Диагностика развития воли:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наблюдение в разных видах деятельности 2. Методика для изучения волевой активности 3. Методика для изучения борьбы мотивов Н.А. Цыркун 4. «Найди предмет» Н.А. Цыркун 5. «Выкладывание по образцу». 6. Методика «Вежливость» Изучение индивидуально-типологических особенностей 7. Программа Уманского Л.И. 8. Теппинг – тест О. Черниковой 9. «Перенос кубиков» Ю.А. Самарин 10. «Наконечник» 	<p>Упр. 42-54:</p> <ol style="list-style-type: none"> 42. Наделение функциями контролера 43. Выполнение простых поручений 44. Создание возможности выбора цели 45. Создание ситуации борьбы мотивов 46. Совместное сюжетное рисование 47. Подготовимся к работе 48. Выдвижение промежуточных целей 49. Ограничение и конкретизация целей 50. Создание возможности выбора цели 51. Прогнозирование и обсуждение возможных последствий 52. Действие в игровом образе. 53. Предвосхищение в игре реальных событий 54. Моделирование в игре возможных реальных ситуаций.

1	2	3	4
<p>8. Замкнутость ребенка, которая проявляется в сужении круга его общения, в уменьшении возможностей эмоционального контакта с другими детьми, возрастании трудности установления новых социальных отношений</p>	<p>1. Длительный стресс (например, развод родителей). 2. Недостаток эмоционального общения (например, длительное пребывание в больнице или ситуация, когда ребенок является в семье неожиданным, нежеланным, родителем не проявляют любви к нему). 3. Повышенный уровень тревожности. 4. Низкая самооценка. 5. Индивидуальные психологические особенности эмоциональной сферы (сверхвозбудимость, инертность психических процессов). 6. Индивидуально-типологические особенности ребенка. 7. Нарушения в межличностных отношениях со сверстниками</p>	<p>Методики на выявление внутрисемейных отношений и уровня тревожности Рисуночные тесты: 1. «Нарисуй человека». 2. «Рисунок семьи». 3. «Дом, дерево, человек». Изучение самооценки: 4. Методика де Греефе 5. Методики И.Е. Валитовой Изучение эмоциональной сферы: 6. Е.А. Бондаренко «Подмена героя». 7. Диагностический цветовой тест М. Люшера Изучение индивидуально-типологических особенностей 8. Тест для изучения интроэкстраверсии (вариант Кеттелла) 9. «Наконечник» Горбачевой В.А.</p>	<p>Упр. 55 «Незнайка» Упр. 56 «Изобрази пословицу» Упр. 57 «Назови свои сильные стороны» Упр. 58 «Близнецы» Упр. 59 «Закончи предложение» Упр. 60 Совместный рисунок «Как мы боремся с трудностями» Упр. 61 «Смак» Упр. 62 «Паровозик» Упр. 63 «Ищем клад» Упр. 64 «Маленький скульптор» Упр. 65 Рисунок «Я в будущем»</p>

1	2	3	4
<p>9. Родители обеспокоены тем, что ребенок старшего дошкольного возраста не хочет идти в школу</p>	<p>1. Недостаточная интеллектуальная готовность 2. Недостаточная коммуникативная готовность 3. Негативный опыт представлений о школе</p>	<p>1. «Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний» 2. «Отношение ребенка к обучению в школе» 3. «Кольца Ландольта» (продуктивность, устойчивость, распределение и переключение внимания) 4. «Вербальная фантазия», «Рисунок», «Скульптура» 5. Эльконин Д.Б. «Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей». М., 1995 6. Панфилова М.А. «Экспресс-диагностика познавательных процессов». М., 2000.</p>	<p>1. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1997. Игры и задания для развития интеллектуальных способностей 2. Программа Тужкиной Н.И «Психологическая готовность к школе». М., 1998. 3. Венгер А.А. «Психологическая готовность детей к обучению в школе / Развитие умений и умственное воспитание дошкольника. М., 1998 6. Кравцов Г.Г. Кравцова Е.Е. «Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. М., 1987.</p>

Психодиагностические методики

Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия

Подготовка исследования: 10 картинок с изображением предметов, между которыми отсутствуют смысловые связи.

Проведение исследования: Ребенку 5 –7 лет предлагают запомнить расположенные перед ним картинки, чтобы потом их назвать. Через 20 секунд картинки убирают. Дошкольника просят назвать те, которые он запомнил, и ответить на вопросы: «Что значит запомнить?» (вопрос выясняет осознание детьми процесса запоминания и его направленность на использование знаний в будущей деятельности); «Что ты делаешь, чтобы запомнить?» (вопрос выясняет осознание мнемических действий).

Обработка данных: Подсчитывают средний объем памяти у детей 5–6 и 6–7 лет. Выделяют уровни осознания детьми процесса запоминания и мнемических средств, анализируя ответы детей.

Анализ ответов детей на 1 вопрос говорит об осознании процесса запоминания и позволяет распределить детей по следующим уровням:

1 уровень. Осознание мнемической цели через приемы запоминания («Запомнить – это значит про себя повторить, сначала посмотреть, а потом сказать».).

2 уровень. Осознание мнемической цели через требование взрослого («Это внимательно посмотреть, а когда вы закроете картинки, ответить на ваши вопросы»).

3 уровень. Отношение к запоминанию как к средству последующего успешного воспроизведения («Запомнить – это значит запомнить и сказать».).

4 уровень. Нечеткое осознание цели запоминания, хотя дети и понимают, что мнемическое действие должно быть направлено на предложенный для запоминания материал («Запомнить – это запомнить, что там лежит».).

5 уровень. Отсутствие осознания процесса запоминания.

Анализ ответов на 2 вопрос говорит об осознании мнемической действий и приемов и позволяет соответственно распределить детей на такие уровни:

1 Уровень. Осознание того, что для запоминания нужно использовать определенные приемы, и называние таких приемов.

2 уровень. Понимание того, что для запоминания нужно приложить какие-то умственные усилия.

3 уровень. Отсутствие осознания конкретных средств запоминания или называние немнемических приемов.

4 уровень. Отсутствие осознания приемов запоминания.

Исследование слухоречевой памяти

Стимульный материал: слова – зима, поле, снег, река, лед, зверь, птица.

Инструкция: «Я прочту тебе семь слов. Ты должен их запомнить в том же порядке, в котором они даны. Старайся запомнить как можно больше, но не забывай, что важно то, как они следуют друг за другом». Инструкция после завершения запоминания: «Молодец, ты хорошо запомнил. А сейчас объедини слова в том порядке так, чтобы получился рассказ».

Анализ результатов: Параметр 1 – сохранение порядка предъявления стимулов. Определяется по количеству перестановок элементов стимульного ряда (ошибок порядка) в непосредственных воспроизведениях.

Анализируются два типа ошибок: ошибки – перестановки, которые повторяются испытуемым в двух и более непосредственных воспроизведениях; неустойчивые ошибки – перестановки стимульного ряда при каждом воспроизведении.

Начисление баллов:

а) количество ошибок порядка подсчитывается отдельно по каждому непосредственному воспроизведению и по каждому типу ошибок;

б) учитываются результаты трех непосредственных воспроизведений. Каждая ошибка равна 1 баллу.

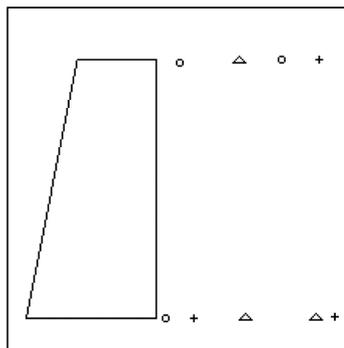
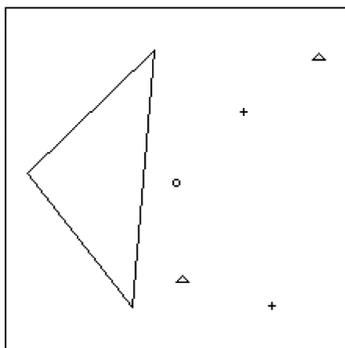
Текст рассказа анализируется по его количеству использованных испытуемым не связанных друг с другом по смыслу отрезков текста:

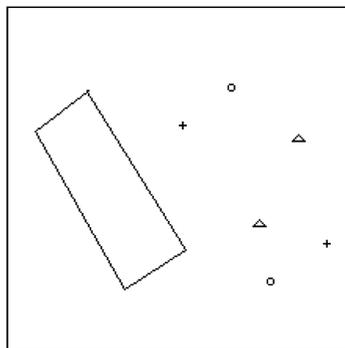
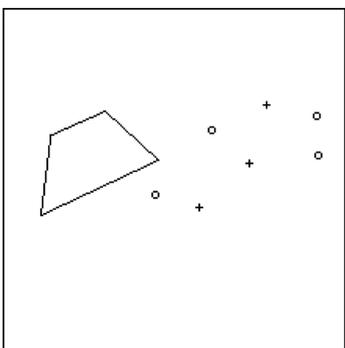
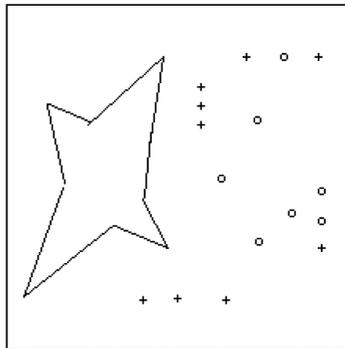
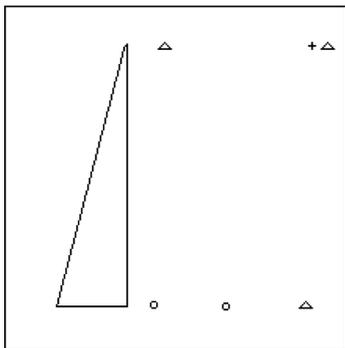
а) подсчитывается количество изолированных смыслов отрезков, которое соответствует количеству штрафных баллов. Если текст представляет 1 смысловый отрезок, то начисляется 1 балл; количество неиспользованных слов стимульного ряда соответствует количеству штрафных баллов; подсчитывается количество перестановок элементов, т. е. ошибок порядка.

Методика «Образец и правило»

Цель: методика направлена на выявление умения руководствоваться системой условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние посторонних факторов. Результаты ее выполнения также отражают уровень развития наглядно-образного мышления 6-летних детей.

Материал: карточки с нарисованными на них фигурами и точками.





Инструкция: «У вас есть карточки. Видите, здесь были точки (проверяющий указывает на вершины треугольника, изображенного выше). Их соединили так, чтобы получился рисунок. Рядом тоже есть точки. Вы сами соедините их так, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут. Здесь есть лишние точки – вы их оставьте, не соединяйте. А теперь посмотрите: точки все одинаковые или разные? Надо запомнить правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками (между двумя кружками или между двумя крестиками). Выполнив одну картинку, приступайте к другой».

Оценка результатов: За каждую из 6 задач ставится оценка от 0 до 2 баллов.

В случае, если в задаче нарушено правило и неправильно воспроизведен образец, ставится 0 баллов.

В случае, если нарушено правило и правильно воспроизведен образец, ставится 1 балл.

В случае, если не нарушено правило, но неправильно воспроизведен образец, ставится 1 балл.

В случае, если не нарушено правило и правильно воспроизведен образец, ставится 2 балла.

В конце выводится суммарный балл за все 6 задач.

Изучение объема произвольного внимания

Подготовка исследования: Приготовить тахитоскоп; 3 карточки с изображением 6 геометрических фигур (5 фигур на каждой карточке одинаковые, 1 отличается; различно также их пространственное расположение); набор из 10 геометрических фигур, из которых 6 соответствуют изображенным на карточках.

Проведение исследования: ребенку при помощи тахитоскопа предъявляют карточку с изображением фигур в течение 3 секунд и просят как можно внимательнее рассмотреть рисунок, их взаимное расположение, назвать фигуры, а потом выбрать из имеющихся в наборе 10 фигур те 6, которые ему показывали.

При предъявлении каждой из 3 карточек условия должны быть различными. Первая карточка предъявляется без предварительной инструкции, а перед предъявлением второй карточки ребенку показывают набор из 10 фигур, из которого он должен будет отобрать нужные 6. Ему предлагают назвать каждую фигуру, при затруднениях помогают, после этого набор с фигурами убирают, а ребенку предъявляют карточку. Ошибки испытуемого регистрируют. Перед предъявлением третьей карточки организуют «маршрут взора» ребенка при рассматривании, его предупреждают, что за время экспозиции карточки нужно постараться посмотреть на все фигуры.

Обработка данных: подсчитывают среднее количество названных и отобранных фигур (из 6) по каждой возрастной группе после каждого предъявления карточки. Полученные данные заносят в таблицу:

Возраст детей	Первая карточка		Вторая карточка		Третья карточка	
	называ- ние	выбор	называ- ние	выбор	называ- ние	выбор
4 – 5 лет						
5 – 6 лет						
6 – 7 лет						

Делают выводы о возрастных изменениях объема произвольного внимания и распределения внимания, о чем можно судить по тому, как дети раскладывают фигуры, учитывают ли при этом их форму, пространственное расположение на картинках. Анализируют, насколько помогает предварительное название и рассматривание фигур увеличению объема внимания.

Изучение устойчивости внимания

Подготовка исследования: Подобрать 2 пары картинок, содержащих по 10 и 15 различий (можно использовать рисунки из «Веселых картинок»); несколько неоконченных рисунков или рисунков с нелепым содержанием; несколько наполовину раскрашенных картинок.

Проведение исследования: Проводят с детьми 5 – 7 лет 3 серии эксперимента, отличающиеся содержанием заданий.

Первая серия. «Сравни картинки». Ребенку показывают пары картинок и просят найти все различия.

Вторая серия. «Что неправильно?». Ребенку последовательно показывают неоконченные картинки и просят найти несоответствие.

Третья серия. «Раскрась картинку». Ребенку дают наполовину раскрашенную картинку и просят раскрасить другую половину точно так же, как и первую.

Во всех сериях фиксируют время выполнения задания, время и количество отвлечений от его выполнения.

Обработка данных: подсчитывают показатели успешности выполнения заданий по каждой серии. Таким показателем в первой серии является число правильно названных различий (из 10 – 15); во второй – число названных неоконченных деталей или нелепостей в рисунках; в третьей – число деталей, правильно раскрашенных.

Изучение произвольного поведения

Подготовка исследования: подобрать конструктор, привлекательные, интересные игрушки.

Проведение исследования: Проводится индивидуально с каждым ребенком (5 – 7 лет). Оно состоит из 2-х серий.

Первая серия. «Не подглядывай». Экспериментатор сообщает ребенку, что принес интересную игру, но нужно подождать, пока он приготовит все необходимое. Главное – не подглядывать, что делает взрослый, а то будет неинтересно играть. Взрослый предлагает ребенку посидеть 3 минуты с закрытыми глазами, а сам в это время создает видимость активной подготовки к игре (перекладывает детали конструктора, роняет их, стучит). Через 3 минуты ребенок получает обещанную игру. Если ребенок не выдерживает и открывает глаза, экспериментатор делает вид, что не замечает нарушения правил, и дает ему игру. Если дети все 3 минуты не открывают глаза, можно продлить испытание до 4 минут, но не более.

Вторая серия. «Дождись своей очереди». В опыте участвуют 2 детей. Экспериментатор предлагает одному из них поиграть в новую игру, а другому (испытуемому) посидеть 3 минуты с закрытыми глазами и, не подглядывая, подождать своей очереди.

В обеих сериях фиксируют время, в течение которого ребенок может ждать с закрытыми глазами; количество подглядываний за 3 минуты; поведение в процессе ожидания, число и репертуар самостоятельных действий ребенка. Результаты заносятся в таблицу.

Показатели	Возраст детей			
	5 – 6 лет		6 – 7 лет	
	1 серия	2 серия	1 серия	2 серия
Время ожидания (мин.)				
Число подглядываний				
Количество самостоятельных действий				

Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)

Описание методики

Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя, возраст, пол, класс, дата и время проведения и др.). Здесь же целесообразно оставить место для записи оценки и выводов по результатам исследования.

Инструкция

Далее напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты его отнести к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, подчеркни слово «ВЕРНО», если нет – «НЕВЕРНО».

Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбери то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

НЕЛЬЗЯ ДАВАТЬ НА ОДНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ СРАЗУ ДВА ОТВЕТА (т. е. подчеркивать оба варианта).

НЕ ПРОПУСКАЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ОТВЕЧАЙ НА ВСЕ ПОДРЯД

Давай потренируемся:

Ты мальчик	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Тебе больше нравится играть во дворе, а не дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Твой любимый урок – математика	ВЕРНО	НЕВЕРНО

Далее представляется текст методики:

№	Предложение		
1	Тебе трудно думать о чем-нибудь одном	ВЕРНО	НЕВЕРНО
2	Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
3	Тебе очень хочется во всем быть самым луч- шим	ВЕРНО	НЕВЕРНО
4	Ты легко краснеешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
5	Все твои знакомые тебе нравятся	ВЕРНО	НЕВЕРНО
6	Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце	ВЕРНО	НЕВЕРНО
7	Ты очень сильно стесняешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
8	Бывает, что тебе хочется быть как можно дальше от того места, где ты находишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
9	Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
10	В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
11	В глубине души ты многого боишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
12	Ты часто чувствуешь, что другие недовольты тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
13	Ты боишься оставаться дома один	ВЕРНО	НЕВЕРНО
14	Тебе трудно решиться на что-либо	ВЕРНО	НЕВЕРНО
15	Ты нервничаешь, если тебе не удастся сде- лать то, что хочется	ВЕРНО	НЕВЕРНО
16	Часто тебя что-то мучает, а что – непонятно	ВЕРНО	НЕВЕРНО
17	Ты всегда и со всеми вежлив	ВЕРНО	НЕВЕРНО
18	Тебя беспокоит, что тебе скажут родители	ВЕРНО	НЕВЕРНО
19	Тебя легко разозлить	ВЕРНО	НЕВЕРНО
20	Часто тебе трудно дышать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
21	Ты всегда хорошо себя ведешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО

22	У тебя потеют руки	ВЕРНО	НЕВЕРНО
23	В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям	ВЕРНО	НЕВЕРНО
24	Другие ребята удачливее тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
25	Для тебя важно, что о тебе думают другие	ВЕРНО	НЕВЕРНО
26	Часто тебе трудно глотать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
27	Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет значения	ВЕРНО	НЕВЕРНО
28	Тебя легко обидеть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
29	Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так, как следует	ВЕРНО	НЕВЕРНО
30	Ты никогда не хвастаешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
31	Ты боишься того, что с тобой может случиться	ВЕРНО	НЕВЕРНО
32	Вечером тебе трудно уснуть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
33	Ты очень переживаешь из-за отметок	ВЕРНО	НЕВЕРНО
34	Ты никогда не опаздываешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
35	Часто ты чувствуешь неуверенность в себе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
36	Ты всегда говоришь только правду	ВЕРНО	НЕВЕРНО
37	Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает	ВЕРНО	НЕВЕРНО
38	Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо»	ВЕРНО	НЕВЕРНО
39	Ты боишься темноты	ВЕРНО	НЕВЕРНО
40	Тебе трудно сосредоточиться на учебе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
41	Иногда ты злишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
42	У тебя часто болит живот	ВЕРНО	НЕВЕРНО
43	Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате	ВЕРНО	НЕВЕРНО
44	Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
45	У тебя часто болит голова	ВЕРНО	НЕВЕРНО
46	Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится	ВЕРНО	НЕВЕРНО
47	Иногда ты не выполняешь свои обещания	ВЕРНО	НЕВЕРНО
48	Ты быстро устаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
49	Ты часто грубишь родителям и другим взрослым	ВЕРНО	НЕВЕРНО
50	Тебе нередко снятся страшные сны	ВЕРНО	НЕВЕРНО
51	Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
52	Бывает, что ты врешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
53	Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое	ВЕРНО	НЕВЕРНО

Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7–8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. Примерное время выполнения теста – 15–25 минут.

Обработка результатов

1. Посмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковые (только «верно или «неверно»). В СМАС диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смещением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней («все ответы неверно») тенденции, полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

Обратить внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т. е. подчеркивание одновременно и «верно» и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т.п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более 3 пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на 5 и более пунктов СМАС. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателями скрытой тревожности.

Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале – субшкале «социальной желательности».

Таблица 1

Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов СМАС)

Ответ «верно»	Ответ «неверно»
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критическое значение по данной субшкале – 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

Таблица 2

Ключ к субшкале тревожности

Ответ «верно»
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53

Полученная сумма баллов представляет собой первичную или «сырую» оценку.

3. Первичная оценка переводится в шкальную (см. табл. 3). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 3

Тревожность. Перевод «сырых» баллов в стены

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	7 лет		8–9 лет		10–11 лет		12 лет	
сте- ны	дево- чки	мальчи- ки	дево- чки	маль- чики	дево- чки	мальчи- ки	дево- чки	маль- чики
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и бо- лее	27 и бо- лее	31 и бо- лее	27 и бо- лее	33 и бо- лее	31 и бо- лее	34 и бо- лее	29 и бо- лее

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого (табл. 4)

Таблица 4

Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечания
1-2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограничением ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

Шкала тревожности ребенка

Инструкция: «Я тебе буду говорить о разных случаях, которые бывают в твоей жизни. Некоторые из них могут быть неприятны для тебя, вызывают у тебя страх, беспокойство. У меня есть три карточки разного цвета. Ты слушай, и если этот случай, эта ситуация в твоей жизни, о которой я говорю, очень неприятная для тебя, ты выберешь и покажешь мне красную карточку; если это только немножко неприятно для тебя – зеленую карточку; если этот случай в твоей жизни не страшен тебе – то покажешь мне желтую карточку».

Опросник:

1. Отвечаешь у доски на занятии.
2. Тебя ругает мама или папа.
3. Встречаешься с ребятами из детского сада.
4. Пойдешь в гости к незнакомым людям.
5. Ты остаешься дома один.
6. Сам подходишь разговаривать с воспитателем.
7. Не можешь справиться с заданием на занятии.
8. Сравниваешь себя с другими ребятами.
9. Думаешь о своих делах.
10. На тебя смотрят как на маленького.
11. Ты часто плачешь.
12. Воспитатель тебе неожиданно задает вопрос на занятии.
13. Никто не обращает внимания на тебя на занятии, когда ты хорошо и красиво выполнил работу.
14. С тобой не согласны, спорят с тобой.
15. Встречаешься со старшими ребятами во дворе или подъезде.
16. На тебя не обращают внимание, когда ты что-то делаешь, играешь.
17. Тебе снятся страшные сны.
18. Воспитатель дает трудное задание.

19. Выбираешь в игре главные роли.
20. Оценивают твою работу дома или ребята.
21. Не понимаешь объяснения воспитателя.
22. Ребята смеются над тобой, когда отвечаешь на занятии.
23. Смотришь ужасы по телевизору, рассказывают тебе «страшные» истории.
24. Думаешь о том, что будет, когда ты вырастешь большим.
25. На тебя сердятся (непонятно почему) взрослые (мама, папа, воспитательница).
26. Воспитатель оценивает твою работу, которую ты выполнил на занятии.
27. На тебя смотрят (наблюдают за тобой), когда ты что-то делаешь.
28. У тебя что-то не получается.
29. Ребята с тобой не играют (не берут никогда в игру), не дружат с тобой.
30. Воспитатель делает тебе замечание на занятии.

<i>Вид тревожности</i>	<i>Номер пункта шкалы</i>									
Учебная	1	6	7	12	13	18	21	22	26	30
Самооценочная	5	8	9	11	17	19	20	23	24	28
Межличностная	2	3	4	10	14	15	16	25	27	29

Обработка материала:

Ответ на каждый пункт шкалы оценивается количеством баллов: красная карточка – 3 балла, зеленая – 2, желтая – 0. Подсчитывается общая сумма баллов по каждому разделу (показывает уровень тревожности по соответствующей деятельности) и общая сумма по всем разделам (показатель по всей шкале – общий уровень тревожности).

Особого внимания требуют дети с высокой тревожностью (более 20 баллов по одному разделу или более 60 сум-

марный уровень) и «очень спокойные», особенно те случаи, когда оценки по каждому разделу не превышают 5 баллов или приближаются к 0.

Высокие баллы по отдельным видам тревожности или в целом свидетельствуют о реальном неблагополучии ребенка, которое может существовать даже вопреки объективному благополучному положению (особенно с точки зрения взрослых), являясь следствием определенных личностных конфликтов или нарушения в развитии самооценки.

Нормальный уровень тревожности, который присущ всем детям, колеблется в рамках от 10–15 баллов до 20.

Дети с высоким уровнем тревожности часто бывают очень впечатлительными, эмоциональными либо это свидетельствует о реальном неблагополучии их социального положения в семье, детском саду или сверстников. Но может также проявляться как следствие определенных личностных конфликтов.

Дети с особо низкими баллами – «чрезвычайно спокойные» (особенно когда это сочетается с неуспехом в общении, слабой коммуникабельностью) – требуют особого внимания психолога. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Ребенок отгораживается от неприятностей, не допускает неприятные переживания в сознание. Эмоциональное благополучие в этом случае достигается ребенком ценной неадекватной отношением к действительности и отрицательно сказывается на продуктивности деятельности. Работа с такими детьми требует особого такта и значительно времени, так как они отгораживаются от всех, а особенно от взрослых и никого не хотят допускать в свой внутренний мир или это «великий страх» перед взрослым вообще, порожденный отрицательным отношением взрослых к ребенку в ранние или дошкольные годы.

Особенности самооценки дошкольника

Подготовка к эксперименту. Для эксперимента нужны рисунки различных животных (медведя, зайца, петушка, собаки). Эти рисунки готовятся в нескольких вариантах. Вариант А включает рисунки всех животных, наиболее точно воспроизведенных. Вариант В – менее совершенные рисунки. Вариант С включает рисунки, выполненные в схематической форме с минимальным количеством деталей, нераскрашенные, приблизительно такие, которые смог бы нарисовать ребенок 3–5 лет.

Проведение эксперимента

Первая серия подготовительная. Отбираются дети, дающие правильные ответы на вопросы. Для этого ребенку попарно предъявляются рисунки одного и того же животного, и он должен сказать и показать, «какой лучше, а какой хуже». Используются все 3 сочетания: А и В, В и С, А и С. В результате ребенок дает 12 суждений.

Т.о., отбирают четверых детей младшего дошкольного возраста и четверых детей среднего дошкольного возраста.

Вторая серия. Участвуют только те дети, которые дали правильные суждения во всех 12 случаях. Детям предлагают соревноваться друг с другом в рисовании. Двоих детей приводят в комнату и усаживают за столики лицом к лицу, но на таком расстоянии, чтобы при разговоре с экспериментатором они не слышали друг друга. На столиках перед каждым ребенком стоит экран, не позволяющий ему видеть предмет, сделанный соперником. Экспериментатор дает каждому лист бумаги, карандаш и просит нарисовать мышку, с тем, чтобы узнать, «кто лучше рисует». После выполнения задания экспериментатор берет рисунок у одного ребенка и передает его другому. При этом он незаметно подменяет рисунок ребенка рисунком из класса А. В результате ребенок сравнивает свой рисунок с рисунком из класса А, думая, что он сделан соперником.

Обработка данных. Критериями, по которым мы судим об особенностях самооценки, служат количество объективных суждений о своей деятельности и количество «пристрастных» суждений.

*Проективная методика диагностики тревожности
(модификация методики Амен, Дорки, Теммл)*

Экспериментальный материал представляет собой шесть рисунков, на каждом из которых изображена типичная для каждого дошкольника ситуация. При этом два рисунка отражают отношения ребенка с воспитателем, два – с родителями, два – со сверстниками. Рисунки двусмысленны, то есть могут трактоваться ребенком как эмоционально негативные, так и эмоционально позитивные, в зависимости от опыта общения ребенка в аналогичной ситуации. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка при этом не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок дополняется двумя рисунками детской головы с улыбающимся и печальным лицом.

Рисунки предъявляются каждому ребенку поочередно один за другим. При этом экспериментатор спрашивает: «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка на рисунке: веселое или печальное? Почему ты так думаешь?» Ответы фиксируются.

К рисункам по порядку их предъявления даются следующие комментарии:

1. Она (он) пришла в детский сад.
2. Пояснений не дается.
3. Это воспитательница.
4. В него (нее) попали мячом.
5. Это мама.
6. Мама, папа и ребенок.

При обработке данной методики может быть проведен количественный и качественный анализы.

Количественный анализ: подсчитывается процент эмоционально негативных выборов по следующей формуле:

$$T = (\sum_{\text{эн.}} / 6) \times 100\%,$$

при этом T – индекс тревожности;

$\sum_{\text{эн.}}$ – количество эмоционально негативных выборов.

Качественный анализ: на основании каждого ответа ребенка делаются выводы относительно возможного эмоционального опыта ребенка в данной и подобной ей ситуации с выходом на причины именно этого выбора в рассматриваемой ситуации.

Изучение устойчивости внимания

Подготовка исследования: подобрать две пары картинок, содержащих по 10-15 различий; несколько неоконченных рисунков или рисунков с нелепым содержанием; несколько наполовину раскрашенных картинок.

Проведение исследования: проводят с детьми 5–7 лет 3 серии эксперимента, отличающиеся содержанием заданий.

Первая серия. «Сравни картинки». Ребенку показывают пары картинок и просят найти все различия.

Вторая серия. «Что неправильно?». Ребенку последовательно показывают неоконченные картинки и просят назвать, что недорисовано, или же показывают картинки нелепого содержания и просят найти несоответствие.

Третья серия. «Раскрась картинку». Ребенку дают наполовину раскрашенную картинку и просят раскрасить другую половину точно так же, как и первую.

Во всех сериях фиксируют время выполнения задания, время и количество отвлечений от его выполнения.

Обработка данных: Подсчитывают показатели успешности выполнения заданий по каждой серии. Таким показа-

телем в первой серии является число правильно названных различий картинок (из 10–15); во второй – число названных неоконченных деталей и нелепостей в рисунках; в третьей – число деталей, правильно раскрашенных. Результаты оформляют в таблицу. Сравнивают возрастные особенности устойчивости и целенаправленности внимания по выделенным показателям.

Изучение устойчивости и распределения внимания

Подготовка исследования: Подобрать 3–4 игры (например, «Что изменилось?»), направленных на проявление устойчивости внимания детей. Так, содержание игры «Что получилось?» заключается в том, что экспериментатор предлагает детям проводить на листе бумаги определенные линии по клеткам вправо, вверх, вниз, влево. При этом должна получиться фигура определенной формы, соответствующая имеющемуся у экспериментатора образцу. Любое отвлечение ребенка в такой игре неизбежно сказывается на правильности выполненной фигуры.

Содержание игры «Что случилось?» заключается в последовательном сравнении картинок, изображающих один предмет или сюжет, отличающиеся друг от друга некоторыми деталями. Ребенку показывают сначала первую картинку, затем вторую и просят сравнить их; затем показывают третью картинку и просят сравнить со второй и т.д. Ребенок должен указать все различия.

Подготовить большое количество карандашей трех цветов (например, 30), причем число карандашей каждого цвета должно быть одинаково.

Нарисовать на стандартном листе бумаги круг или квадрат, а внутри его нарисовать 10 маленьких беспорядочно расположенных кружков трех цветов.

Проведение исследования:

Первая серия проводится в форме выбранной игры индивидуально с детьми 4–7 лет.

Вторая серия. Ребенку 4–7 лет предлагают как можно быстрее разложить карандаши по цвету. Фиксируют время выполнения задания, ошибки и отвлечения.

Третья серия. Ребенку 6–7 лет в течение 20 сек. показывают большой круг с разноцветными кружками и просят сказать, сколько нарисовано кружков разного цвета.

Обработка данных: Подсчитывают число правильных ответов по каждой серии эксперимента. Результаты оформляют в таблицу по возрастам: 3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет.

В первой серии подсчитывают коэффициент устойчивости внимания; число найденных различий или соответствий полученной фигуры эталону (в зависимости от содержания игры) сопоставляют с числом истинных различий. Во второй серии показателем распределения внимания является время выполнения задания. В третьей серии – число названных кружков (в сопоставлении с истинным числом).

Найди и вычеркни

Ребенку показывают рисунок (Матрица с кольцами Ландольта – для старшего дошкольного возраста, для детей среднего дошкольного возраста предлагаются более простые рисунки). Ребенок перед началом исследования получает словесную инструкцию: «Сейчас я покажу тебе картинку с изображенными на ней предметами. Когда я скажу слово «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо до тех пор, пока я не скажу слово «стоп». В это время ты должен остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого я отмечу на твоём рисунке место, где ты остановился, и снова скажу слово «начинай». После этого ты продолжишь делать то же самое, т. е. искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится.

В этой методике ребенок работает 2,5 мин., в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек.) ему говорят слова «стоп» и «начинай».

Обработка и оценка результатов: при обработке и оценке результатов определяется количество предметов на рисунке, просмотренных ребенком в течение 2,5 мин., т. е. за все время выполнения задания, а также отдельно за каждый 30-секундный интервал. Полученные данные вносятся в формулу, по которой определяется общий показатель уровня развитости у ребенка одновременно двух свойств внимания: продуктивности и устойчивости:

$$S = \frac{0,5N - 2,8n}{t},$$

где S – показатель продуктивности и устойчивости внимания обследованного ребенка; N – количество изображений предметов на рисунке, просмотренных ребенком за время работы; t – время работы; n – количество ошибок, допущенных за время работы. Ошибками считаются пропущенные нужные или зачеркнутые ненужные изображения.

*Изучение взаимоотношений между детьми
в группе детского сада*

Подготовка исследования: подготовить переводные картинки (красочные, сюжетные), по 3 шт. на каждого ребенка и 6–8 запасных.

Проведение исследования: исследование проводится с детьми 3–7 лет в виде игры «Секрет», которая организуется 2 раза в год (в октябре-ноябре, апреле-мае) в первую половину дня вместо занятий. Каждого ребенка «по секрету» от остальных просят по собственному выбору подарить предложенные ему 3 картинки трем детям группы. Игру проводят двое взрослых, не работающих в группе (воспитатель другой группы, психолог, методист). Ее можно провести в приемной, здесь ставят подальше друг от друга 2

детских столика с двумя стульчиками у каждого (один стул для ребенка, другой – для взрослого). Перед началом эксперимента ребенку говорят: «Сегодня все дети вашей группы будут играть в интересную игру, которая называется «Секрет». По секрету, чтобы никто не знал, все будут дарить друг другу красивые картинки». Для облегчения выполнения задания можно сказать ребенку: «Ты будешь дарить ребятам, а они, наверное, подарят тебе». Далее ребенку дают 3 картинки и говорят: «Ты можешь подарить их тем детям, которым захочешь, только каждому по одной. Если хочешь, можно подарить картинки и тем ребятам, которые сейчас болеют». При затруднении можно помочь малышу: «Можешь подарить тем детям, которые тебе больше всех нравятся, с которыми ты любишь играть». После того как ребенок сделает свой выбор, его спрашивают: «Почему ты в первую очередь решил подарить картинку... (называется имя сверстника, которое ребенок произнес первым)?». Затем говорят: «Если бы у тебя было много-много картинок и только трем детям из группы не хватило, кому бы тогда ты не стал давать картинку и почему?». Все ответы записывают, а на оборотной стороне картинки – имя сверстника, которому она подарена.

Обработка данных: Подсчитывают число общих и взаимных выборов, количество детей, попавших в группы «предпочитаемых», «принятых», «изолированных», и уровень благополучия взаимоотношения в группе. Данные заносят в таблицу. Выбор обозначают +, взаимный выбор + в кружке.

На основании данных определяют статусное положение каждого ребенка и распределяют всех детей по условным статусным категориям:

I «предпочитаемые» – 6–7 выборов;

II «принятые» – 3–5 выборов;

III «непринятые» – 1–2 выбора;

IV «изолированные» – не получившие ни одного выбора.

Далее определяют уровень благополучия взаимоотношений в группе: соотносят число членов группы, находящихся в благоприятных статусных категориях (I, II), с числом членов группы, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях (III, IV). УБВ высокий при I+II и III+IV; средний при I+II=III+IV (или незначительном расхождении); низкий при значительном количественном преобладании числа членов группы, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях. Важным показателем УБВ является «индекс изолированности», т. е. процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории (он не должен превышать 15–20 %). Эмоциональное благополучие или самочувствие детей в системе личных взаимоотношений зависит и от числа взаимных выборов. Поэтому определяют коэффициент взаимности (КВ): $KB = (P1/P) \cdot 100\%$, где P – общее число выборов, сделанных в эксперименте; P1 – число взаимных выборов.

На основе определения статуса каждого члена группы делают вывод о наличии микрогруппы в коллективе (КВ ниже 20% может рассматриваться как отрицательный показатель). Анализируют критерии положительных и отрицательных выборов.

*Изучение причин изоляции дошкольников
в группе детского сада*

Проведение исследования: на основании социометрического эксперимента выделяют «изолированных» детей и наблюдают за их поведением, отношением к ним других детей группы во всех видах деятельности и во всех режимных моментах, а также за реакцией взрослых на те или иные ситуации. На каждого «изолированного» ребенка заводят дневник наблюдений, куда записывают все факты его поведения. Кроме этого, анализируют условия семейного воспитания детей, их поведение и особенности общения в пред-

ыдущие годы пребывания в детском саду, их взаимоотношения не только со сверстниками, но и со взрослыми. Исследование дополняют индивидуальной беседой с каждым «изолированным» ребенком: «Расскажи мне, пожалуйста, что ты знаешь о детях группы, о своих друзьях» и т.д.

Обработка результатов: Фактический материал наблюдений заносят в таблицу

Фамилия, имя, возраст ребенка	Критерий				
	особенности игровых умений	особенности владения коммуникативными средствами	характер общения со сверстниками	успех в какой-либо деятельности	отношение воспитателя к «изолированным»

Выясняют причины изоляции дошкольников, которые могут быть скрыты:

- в личных качествах;
- в трудностях взаимоотношений со сверстниками.

В большинстве случаев – это трудности операционального и мотивационного характера. Трудности операционального характера (I тип): недостаточная развитость игровых навыков и умений, отсутствие положительных форм взаимодействия и общения со сверстниками. Трудности мотивационного характера (II тип): несовпадение ведущих потребностей ребенка и сверстников в группе; эгоистическая направленность в поведении. Могут сочетаться оба типа.

Изучение критериев выбора партнера для общения

Подготовка исследования: Подготовить несколько вариантов вопросов для выбора партнера в разных видах деятельности, например: «С кем хочешь играть? Почему? Кого хочешь поздравить с праздником? С кем хочешь пойти в школу?» и т.д.; вопросы для беседы с детьми о причинах выбора партнера.

Проведение исследования: на основании результатов социометрического эксперимента (см. выше) беседуют с детьми 3–7 лет о причинах выбора партнера.

Исследование дополняют наблюдением за повседневным общением детей, в процессе которого проверяют и уточняют результаты социометрического эксперимента и беседы.

Для определения устойчивости общения и критериев общения эксперимент и наблюдение за детьми повторяют через 5–6 месяцев.

Обработка данных: Определяют число выборов детей, получивших подтверждение в результате беседы. Анализируют критерии выборов партнеров для общения и их устойчивость.

Детей распределяют на группы:

I группа – дети без осознанного мотива выбора, выделяющие лишь общее положительное отношение к сверстнику; обычно отвечают: «Просто нравится».

II группа – дети, выделяющие положительные качества сверстников: внешность, успешность выполнения той или иной деятельности и такие нравственные качества, как умение дружно играть, не драться, не ссориться, делиться игрушками.

III группа – дети, ставящие на первое место интерес к совместной деятельности (обычно это игра).

IV группа – дети, выделяющие дружеские отношения.

Лесенка (по В.Г. Щур)

Стимульный материал: рисунок лестницы, состоящей из 7 ступенек. Посередине нужно расположить фигурку ребенка, она может быть выполнена из бумаги.

Проведение теста: ребенку дают листок с нарисованной на нем лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли понял ребенок ваше объясне-

ние. В случае необходимости следует повторить его. После того задают вопросы, ответы записывают.

Инструкция: посмотри на эту лестницу. Видишь, тут стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше (показывает) ставят хороших детей, чем выше, тем дети лучше, а на самой верхней ступеньке – самые хорошие дети. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей (показывают), еще ниже – еще хуже, а на самой нижней ступеньке – самые плохие дети. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставит мама? Папа? Воспитательница?

«День рождения» (по М.А. Панфиловой)

Стимульный материал: можно использовать заготовку (большой круг в качестве стола и 10 кружочков – стульев вокруг).

Проведение: начать нужно с беседы о дне рождения, подарках, ярких впечатлениях. Ребенку предлагается нарисовать «атрибуты» дня рождения, в том числе стол со стульями, за которые он будет рассаживать детей. Это стол и послужит основой для самого тестирования. Но лучше создавать образ праздничного стола вместе с детьми. Если «стулья» окажутся разной величины, то вы сможете проанализировать выбор ребенком собственного места: претензии на лидерство (крупный стул) или неуверенность (маленький стул). Если информации будет недостаточно, то можно повторить игру: предложить нарисовать еще стол – для взрослых (если за предыдущим располагались только дети) или для детей (если за предыдущим располагались только взрослые). А может быть стол вообще для людей, если за предыдущем столом располагались только игрушки, предметы, животные.

Помните, что, предлагая ребенку тест-игру «день рождения», вы прикасаетесь к личному миру малыша. Поэтому необходимо обеспечить доверительный, безопасный контакт с ним.

Инструкция: давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором стоит праздничный пирог со свечами. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола нарисованы маленькие кружочки – это что? Конечно, стулья! Выбери стул, на который ты сядешь. Давай твой стул отметим звездочкой или снежинкой.

– Кого ты хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны?

– Ты будешь еще кого-то усаживать или уберем (зачеркнем) стульчики?

– Если ты хочешь еще кого-то посадить, то можно дорисовать «стульчики».

Развивающие и коррекционные упражнения

Упражнение № 1. «Недостающие картинки».

Цель: развитие памяти.

Ход: детям предлагается подобрать 7 – 8 пар картинок, связанных по смыслу, и разложить их попарно. Затем психолог убирает левый ряд картинок, оставляя правый. Ребенок должен назвать недостающие в левом ряду картинки.

Упражнение № 2. « Пары картинок».

Цель: развитие произвольной памяти.

Ход: ребенку предлагаются поочередно по 2 картинки, связанных по смыслу: кошка – молоко; булка – масло; мальчик – машина; зима – горка; стол – пирог; зубы – щетка; река – мост. Просят запомнить вторые картинки из пары, а потом назвать.

Упражнение № 3. «День рождения куклы».

Цель: развитие произвольной памяти.

Ход: психолог сообщает ребенку, что у куклы день рождения и скоро придут гости поздравлять именинницу. Затем достают 6–7 игрушек (гости) и называют их имена. Просят ребенка запомнить имена гостей, чтобы обращаться к каж-

дому гостю по имени. Ребенок должен всех угощать чаем, обращаясь по имени.

Упражнение № 4. «Пары картинок».

Цель: развитие слухоречевой памяти.

Ход: см. упражнение № 2, только ребенку предъявляются не пары картинок, а называются пары слов.

Упражнение № 5. «Мысленные образы и эмоции».

Цель: развитие слухоречевой памяти.

Ход:

Инструкция: я тебе буду говорить фразы, а ты после каждой закрой глаза и представь себе соответствующую картинку.

Лев, нападающий на антилопу.

Собака, виляющая хвостом.

Муха в твоём супе.

Миндальное печенье в коробочке в форме ромба.

Молния в темноте.

Пятно на твоей любимой рубашке.

Капли, сверкающие на солнце.

Крик ужаса в ночи.

Друг, ворующий твою любимую игрушку.

После этого ребенка просят назвать все фразы. Если он затрудняется, помогают, называя первое слово фразы.

Упражнение № 6. «Повторяй друг за другом».

Цель: развитие слухоречевой памяти.

Ход: игра в группе детей. Первый играющий называет любое слово, второй повторяет это слово и добавляет к нему какое-нибудь свое. Следующий называет по порядку названные до него слова и добавляет к ним свое слово и т.д. Тот, кто ошибается, выбывает из игры.

Упражнение № 7. «Найди главное».

Цели: развитие целенаправленного поиска решения, преодоление отвлекающих посторонних факторов, активизация мышления.

Ход:

Инструкция: я тебе буду читать ряд слов. Из этих слов ты должен выбрать только два, обозначающих главные признаки основного слова, т. е. то, без чего этот предмет не может быть. Другие слова тоже имеют отношение к этому слову, но они не главные.

Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода).

Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед).

Сапоги (шнурки, подошва. Каблук, молния, голенище).

Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево).

Игра (карты, игроки, штрафы, наказание, правила).

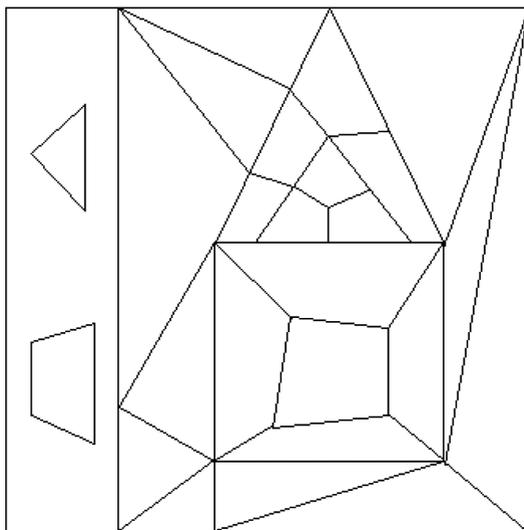
Сад (растения, садовник, собака, забор, земля).

Упражнение № 8. «Что спрятано?»

Цели: преодоление отвлекающих посторонних факторов, активизация мышления.

Ход

Инструкция: все треугольники на рисунке раскрась зеленым карандашом, а все четырехугольники – желтым. Отгадай, что спрятал художник.



Упражнение № 9. «Запомятай порядок».

Цель: развитие объема внимания.

Ход: а) играющим показать в руке 6–7 цветных карандашей. Через 20 секунд, убрав их, спросить о последовательности их расположения;

б) 5 – 6 человек выстраиваются в ряд в произвольном порядке. Водящий на 30 – 40 секунд поворачивается в их сторону и, отвернувшись, перечисляет, кто за кем стоит. Затем водящим становится другой.

Упражнение № 10. «Ищи безостановочно».

Цель: развитие объема внимания.

Ход: в течение 10–15 секунд увидеть вокруг себя возможно больше предметов одного и того же цвета (размера, формы, материала и т.п.), по сигналу один начинает их перечислять, другие его дополняют.

Упражнение № 11. «Заметь все».

Цель: развитие устойчивости, объема внимания.

Ход: положить в ряд 7–10 различных предметов и приоткрыть их. Приоткрыв их секунд на 10, снова закрыть и предложить ребенку перечислить их все.

Приоткрыть снова эти же предметы секунд на 8 – 10, спросить у ребенка, в какой последовательности они лежали.

Поменяв местами 2 каких-либо предмета, показать снова все предметы секунд на 10. Предложить ребенку назвать, какие 2 предмета переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Положив один на другой 8 предметов, предложить ребенку перечислить их подряд сверху вниз, а затем снизу вверх. Рассматривать 20 секунд, поставив набор, приложив друг к другу, положив 1 на другой, и т.п.

Упражнение № 12. «Цветные дома».

Цель: развитие устойчивости внимания.

Ход: такие дома можно построить для любимых игрушек, например, желтый домик для зайчика и зеленый – для мишки. Пусть домами будут стулья, а цветными сделайте их вы с ребенком, складывая на них вещи задуманного цвета. Затеите соревнование: кто найдет больше предметов своего цвета. Крупные вещи, которые нельзя принести на стул, разрешается просто называть.

Упражнение № 13. «Кочки».

Цели: преодоление страха неустойчивого положения, развитие умения справляться со своим эмоциональным состоянием.

Ход: расставляются на расстоянии одного шага (для ребенка) стулья, повернутые разными сторонами. Все вместе они образуют одну прямую или изгибающуюся линию. Стулья – камни. Дети по одному переходят по камням на другой берег. Остальные выражают недоверие детям. Часть детей изображают животных, пугающих идущих.

Упражнение № 14. «Кораблик».

Цели: устранение страхов неустойчивого положения, развитие умения принимать решения.

Ход: одеяло – кораблик, дети, взрослые – матросы. Один ребенок – капитан. Он должен давать команды. Матросы берутся за края одеяла и начинают медленно раскачивать корабль. По команде «буря» качка усиливается. Капитан подает команды. Корабль опускается на пол.

Упражнение № 15. «Мяч в кругу».

Цель: снятие торможения при необходимости отвечать.

Ход: бросание мяча друг другу стоящими в кругу детьми. Прежде чем кинуть мяч, нужно поймать взгляд другого участника и сказать любое пришедшее в голову доброе слово. Тот, кто не может найти слово, получает кегли, от которых должен освободиться в процессе игры, называя слова.

Упражнение № 16. «Назови ласково».

Цели: развитие позитивного самовосприятия, повышение самооценки.

Ход: ребенок называет себя именами, которые ему нравятся, так, как называют его дома. Дети повторяют.

Упражнение № 17. «Клубочек».

Цели: повышение самооценки, осознание и принятие своих индивидуальных особенностей.

Ход: дети вместе и ведущий передают по кругу клубок с вопросом: Ты кто? или Какой ты? И отвечают на него, презентуя себя.

Упражнение № 18. «Кто в домике живет?».

Цели: повышение самооценки, развитие рефлексии.

Ход: Дети «забираются» в домики, т. е. каждый над своей головой смыкает руки уголком. Ведущий стучится в каждый домик со словами: Кто в домике живет? Ребенок называет свое имя, потом отвечает на вопросы ведущего: Что ты любишь больше всего? В чем ты самый-самый? И т.п.

Упражнение № 19. «Игра «Уходи, страх, уходи!».

Цели: снятие страха и тревоги, релаксация.

Ход: дети ложатся на ковер по кругу. Между ними – подушки. Закрыв глаза, дети бьют ногами по полу, руками – по подушке с криком: «Уходи, страх, уходи!». Расслабляются в позе «звезда».

Упражнение № 20. «Зеркало».

Цель: дать возможность проявить активность пассивным детям.

Ход: выбирается водящий, остальные дети – зеркала. Водящий смотрится в зеркала, а они отражают все его движения. Взрослый следит за правильностью отражения.

Упражнение № 21. «Кошки-мышки».

Цель: развитие двигательных умений, снятие напряжения.

Ход: участники образуют круг и берутся за руки. Мышка находится внутри круга, а кошка снаружи. Кошка должна поймать мышку. Игроки, образующие круг, защищают мышку от кошки. Кошке же разрешается прорывать сцепленные руки, перепрыгивать через них. Если кошка прорвется в круг, мышка может выбежать наружу.

Упражнение № 22. «Пуговица».

Цели: развитие произвольности поведения, памяти, пространственного восприятия.

Ход: играют 2 человека. Перед ними лежат 2 одинаковых набора пуговиц, в каждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле – это квадрат, разделенный на клетки. Начиная игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц.

Упражнение 23. «Снеговики и матрешки».

Найти различия (у снеговиков, у матрешек). Можно играть вдвоем (например, ребенок и психолог или воспитатель) или группой, называя различия по очереди. Побеждает тот, кто указал последнее различие.

Упражнение 24. «Хрюши».

Предлагаются бланки с изображениями поросят, расположенных по 10 в каждом ряду (5–12 рядов). Варианты заданий:

- а) подчеркни (сосчитай) веселых (грустных) поросят;
- б) подчеркни веселых (грустных) поросят с двумя ушками (одним ушком);
- в) подчеркни веселых (грустных) поросят с двумя ушками (одним ушком), без челки (с челкой). Задания усложняются постепенно: а), б), в).

Упражнение 25. «Отметь фигурки».

Ребенку предлагается бланк, на котором изображены несколько рядов, состоящих из 5 фигурок – звездочек, квадратов, треугольников, кругов, ромбов, крестиков и прямоугольников. Ребенок должен, просматривая каждую строчку, как можно быстрее отметить карандашом разными способами две, а затем и три указанные ему фигурки.

Упражнение 26. «Заметь все».

Раскладывают в ряд 7–10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 с, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы секунд на 8–10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали.

Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 с. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а например, один на другом с тем, чтобы дети перечислили их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т.п.).

Упражнение 27. «Муха».

Необходимо вырезанное из картона небольшое квадратное полотно, состоящее из 9 клеток. По клеточкам игрового поля следует перемещать воображаемую «муху». Перемещение «мухи» с одной клетки на другую происходит путем подачи ей команд «вверх», «вниз», «вправо», «влево». Исходное положение мухи указывается перед началом игры (например, в центре). Ведущий подает 7 команд, за которые игрок должен внимательно проследить (без помощи паль-

цев или указки, только глазами), после чего сделать еще три перемещения по собственным командам и в конце указать местонахождение «мухи».

Упражнение 28. «Слушай и исполняй».

Ведущий называет несколько действий, но не показывает их. Разрешается повторить это задание 1–2 раза. Затем дети должны повторить эти действия в своих движениях в той последовательности, в какой они были названы ведущим.

1) Повернуть голову направо, повернуть голову прямо, опустить голову вниз, повернуть голову прямо.

2) Поднять правую руку вверх, поднять левую руку вверх, опустить обе руки.

3) Повернуться налево, присесть, встать.

4) Поднять правую ногу, стоять на одной левой ноге, поставить правую ногу.

Упражнение 29. «Лабиринты».

Ребенку постепенно (по мере прохождения) выдаются картинки с изображением лабиринтов разной сложности (сложность постепенно увеличивается). Дается следующая инструкция: на острове в лабиринте спрятан клад. Но чтобы до него добраться, надо пройти лабиринт, не запутавшись в нем. Если ребенок прошел все лабиринты и смог выйти из них, ему присваивается звание «Искатель кладов».

Упражнение 30. «Перепутанные линии».

Ребенку предлагается рисунок с перепутанными линиями. Он должен выбрать одну из линий и проследить взглядом от ее начала до конца, особенно когда она переплетается с другими линиями.

Упражнение 31. «Запрещенный номер».

Дети становятся в кружок. Выбирается цифра, которую нельзя произносить. Вместо нее игрок должен хлопать в ладоши. Например, запрещенная цифра 5. Первый участник говорит 1, следующий, 2 и так продолжается счет по кругу. Пятый участник молча хлопает в ладоши 5 раз. Шестой го-

ворит 6 и так до 10. Потом все повторяется сначала. Темп игры постоянно нарастает.

Вариации: можно проводить со словами, цветами, именами и т.д.

Упражнение 32. «Назови себя»

Цель: Учить представлять себя коллективу сверстников.

Содержание: Ребенку предлагается представить себя, назвав свое имя так, как ему больше нравится, как его называют дома или как хотел бы, чтобы его называли в группе.

Упражнение 33. «Позови ласково»

Цель: воспитывать доброжелательное отношение детей друг к другу.

Содержание: ребенку предлагается бросить мяч или передать игрушку любому сверстнику, ласково назвав его по имени.

Упражнение 34. «Художник»

Цель: развитие коммуникативных способностей, наблюдательности, памяти.

Содержание: из группы детей выбираются 2 ребенка, остальные – «зрители». Один из выбранных (по желанию) – «художник», другой – «заказывает ему свой портрет». «Художник» внимательно смотрит на своего «заказчика» 1,5–2 минуты, затем отворачивается и по памяти описывает внешность ребенка.

Если «художник» медлит, разрешается задавать вопросы типа: «Какие у ... волосы?» «Во что он (она) одет (а)?» и т.п.

Запрещаются высказывания обидных замечаний в адрес детей, фиксирующие какие-либо физические недостатки. Взрослый должен подчеркивать внешние достоинства детей, чтобы дети последовали его примеру, например: «Вспомни, какая ... красивая», и т.п.

Упражнение 35. «Зеркала»

Цель: развитие коммуникативных способностей, наблюдательности.

Содержание: Из группы выбирается один водящий. Представляется, что он пришел в магазин, где много зеркал. Водящий встает в центр, а дети – полукругом вокруг него. Водящий заказывает движение, а «зеркала» тотчас же повторяют это движение.

В роли водящего должны побывать все желающие дети.

Упражнение 36. «Тень»

Цель: развитие внутренней свободы и раскованности у детей, развитие наблюдательности.

Содержание: из группы детей выбираются 2 ребенка. Остальные – «зрители». Один ребенок – «путник», а другой – его «тень». «Путник» идет через поле, а за ним на 2–3 шага сзади идет второй ребенок, его «тень». Последний игрок старается точь-в-точь скопировать движения первого. Желательно стимулировать «путника» к выполнению разных движений: сорвать цветок, присесть, поскакать на одной ноге, остановиться и посмотреть из-под руки и т.д.

Упражнение 37. «Почетный гость»

Цель: Утвердить право личности в группе детей.

Содержание: взрослый объясняет: «Сейчас один из вас на время покинет комнату и подождет за дверью, пока его не позовут. Человек за дверью – ваш почетный гость. Вообразим себе, что он иностранец. Каждый из вас постарается позвать руку гостю, о чем-то спросить, что-то рассказать» и т.д.

Упражнение 38. «Разведчики»

Цель: развитие коммуникативных, организаторских способностей и наблюдательности.

Содержание: Вариант 1. Из группы выбираются «разведчик» и «командир». Остальные дети – «отряд». В комнате расставлены стулья, кубики хаотично. «Разведчик» проходит между препятствиями с разных сторон. «Командир» наблюдает за действиями «разведчика». Затем он проводит «отряд» по тому пути, который был ему показан «разведчиком». Потом уже второй «разведчик» прокладывает но-

вый путь, и новый «командир» повторяет его. Вариант 2. В целом игра проводится также, но только «командир» ведет «отряд» из того места, на котором закончил свой путь «разведчик», и в то место, из которого «разведчик» вышел.

Упражнение 39. «Никогда не унывай».

Цель: научить детей по выражению лица определять настроение другого человека, формировать умение выражать сочувствие тому, кто в нем нуждается.

Содержание: дети рассматривают картинки, изображающие детские лица. Детям предлагают подумать о том, что могло огорчить, удивить, обрадовать ребенка, изображенного на картинке. Затем каждый ребенок выбирает себе одну картинку и должен придумать, как можно утешить огорченного ребенка, порадоваться вместе с улыбающимися.

Упражнение 40. «Цветик-семицветик»

Цель: учить детей считаться с интересами других, сотрудничать со сверстниками.

Содержание: вариант 1. Взрослый предлагает бумажный цветок. Каждый ребенок, сорвав лепесток, может задумать желание, но чтобы оно было направлено на других детей. Рассказать о нем можно тогда, когда лепесток «облетит весь свет». Дети по очереди кружатся вместе со всеми, приговаривая: «Лети, лети, лепесток, через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделав круг. Лишь коснешься ты земли – быть по-моему вели!». Потом ребенок возвращается с лепестком на место и открывает другим детям свое желание.

Вариант 2. Один лепесток срывают двое детей. Держась за руки, они «совершают полет», обдумывая и согласовывая друг с другом общее желание, переключая его на общественные цели.

Упражнение 41. «Разноцветный букет»

Цель: учить детей взаимодействовать друг с другом, испытывать от общения друг с другом положительные эмоции.

Содержание: вариант 1. Каждый ребенок объявляет себя цветком и находит себе другой цветок для букета, объясняя свой выбор. Затем все «букетики» объединяются в один «букет» и устраивают хоровод цветов.

Вариант 2. Ведущий дает каждому ребенку определенный цветок и составляет «букетики». Затем все «букетики» объединяются в один «букет» и устраивают хоровод цветов.

Проигрывание проблемных ситуаций, являющихся травмирующими для застенчивых детей: публичное выступление, ситуация знакомства. Ребенку предлагается ситуация, в которой он должен изобразить самого себя. Ситуации могут быть самыми разнообразными. Прочие роли выполняют другие дети. Иногда после проигрывания бывает полезно для играющего поменяться ролями с партнером и «оказаться на месте» того, с кем он общался.

Примеры ситуаций

1. Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг был почти последним. Он очень расстроился. Помоги ему успокоиться.

2. Твой друг попросил у тебя поиграть твою любимую игрушку, а отдал ее сломанной.

3. Мама принесла три апельсина: тебе и твоему брату (сестре). Как ты поделишь эти апельсины? Почему?

4. Ребята из вашей группы играют в интересную игру. А ты опоздал в детский сад, и игра уже началась. Попроси, чтобы ребята и тебя приняли в игру. Что ты будешь делать, если они не захотят принять тебя?

Эта игра поможет ребенку освоить эффективные способы поведения и использовать их в реальной жизни.

«Вырисовывание страхов» (методика Панфиловой «Страхи в домиках» – синтез двух методик: модифицированная беседа А.И. Захарова и тест «красный дом, черный дом»).

Ребенку предлагается нарисовать два дома – красный и черный (предложит уже готовые зарисовки домов). В эти

дома предлагается расселить страхи: в красный – «нестрашные», в черный – «страшные страхи». После выполнения задания ребенку предлагается закрыть на замок черный дом (нарисовать его), а ключ выбросить или потерять.

Коррекция посредством сказки

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предложила систему «сказкотерапевтической психокоррекции», которая понимается как процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширения поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных оптимальных выходов из различных ситуаций. Основные приемы: переписывание сказки, постановка сказок с помощью кукол, сочинение сказок.

Волшебные сказки описывают глубинный человеческий опыт прохождения эмоциональных кризисов и преодоления страхов. Во время работы над сказкой ребенок получает конкретные способы борьбы со своими страхами, его эмоциональный мир окрашивается более радостными тонами. С другой стороны, в сказке пугающий персонаж или явление может вовсе таким не выглядеть. Примером этому служит сказка Т. Вершининой «Волшебница темнота».

Коррекция страхов посредством игры

«Смелый разведчик»

В компании со взрослым проводится игра в войну. Ребенок оставляет себе свое имя. Ребенок получает задание сходить ночью в разведку. В затемненном помещении раскладывается оружие, принадлежащее врагу. Ребенок должен все сосчитать и доложить командиру (взрослому). Командир награждает его медалью за отвагу.

«Ночные звуки»

Утенок убежал с птичьего двора. Ночь застала его в лесу. Испортилась погода. Пошел дождь. Поднялся ветер. Деревья громко скрипели и гнули ветки под напором ветра почти до земли, а утенку казалось, что его хватают большие темные

и мокрые лапы. Перекликались филины, а утенок думал, что это кто-то кричит от боли. Долго мчался утенок по лесу, пока нашел себе местечко, где можно было спрятаться.

Притемняют свет в помещении. Остальные дети изображают деревья, коряги, пни. Под музыку Бургмюллера Ф. «Баллада» дети в угрожающих позах, издают пугающие звуки. Утенок прячется в маленькую пещеру (под столом), дрожит. Когда музыка заканчивается, дети подходят к герою.

А также «битва», «страх», «бобры», «кукольные прятки» (Т. Шишова. Страхи – это серьезно. М., 1997.)

«Родительское сочинение». В.В. Столин

Задание написать сочинение дается после установления контакта с родителями и предварительной беседы. Процесс написания должен быть интимным. Задача консультанта – постараться убедить в важности данного мероприятия.

Темы сочинений: «мой ребенок», «прошлое, настоящее и будущее моего ребенка», «что бы я хотел(а) изменить в своем ребенке», «я как родитель», «моя семья», «я узнала, что у меня будет ребенок».

Реакция на предложение написать сочинение является важным штрихом к образу подопечного: принятие предложения с первого раза или категорический отказ могут свидетельствовать либо о доверительном отношении к психологу, либо об отсутствии его и наличии психологических «барьеров».

Инструкция: «Уважаемый родитель, вам необходимо максимально полно, в свободной форме рассказать о вашем ребенке. Сообщите о нем, пожалуйста, самое главное, поделитесь своими тревогами: только в этом случае психологи могут оказать вам действенную помощь. Объем вашего рассказа о ребенке не ограничивается». Сочинение обрабатывается методом контент-анализа.

Консультирование родителей, «как справиться с детской истерикой».

Каждый взрослый сталкивается с детской истерикой.
Как быть?

Советы психолога:

1. Помните, даже самые замечательные мамы оказываются в такой ситуации, и дело не в маме, а в темпераменте и характере ребенка. Необходимо задуматься над причиной истерики: ребенок устал, хочет спать, голоден; ребенку не хватает внимания; ребенок манипулирует вами (понаблюдайте за ребенком, как именно он плачет, что помогает его успокоить). Если ребенок манипулирует, дайте ему понять, что вы не одобряете его действий.

2. Если истерика в самом разгаре, улучите момент, когда ребенок набирает воздух, чтобы закричать, и очень выразительно и захватывающе начните рассказывать какую-нибудь захватывающую историю.

3. Можно взять ребенка на руки, прижать к себе и ждать, когда все закончится, выражать сочувствие желательно одной часто повторяющейся фразой.

4. Главное средство от истерик – не впадать в такое же неистовство, стараясь сохранить спокойствие, выразить свое сочувствие ребенку: «Я знаю, как это обидно», «Я понимаю, что ты сейчас злишься, потому что мы не можем сейчас тебе купить...». Ребенок не услышит вас с первого раза, но, повторив эту фразу раз 20, вы достигнете до своего малыша. Договоритесь с ребенком, узнайте причину истерики.

5. Дети 3–5 лет способны воспринимать логические объяснения. Пора учить ребенка переживать и проживать неприятности, а не делать вид, что ничего не произошло.

6. По возможности забудьте, что на вас смотрят: эти люди и сами не раз попадали в такую же ситуацию.

7. Когда происходит истерика, не корите себя, ребенка, его характер. Чаще беседуйте со своим ребенком о его настроении, желаниях, интересах и обязанностях.

Постановка спектаклей

Дети разыгрывают по ролям небольшие сценки. Могут быть использованы разнообразные сюжеты из детских сказок, стихов, песенок. Дети прослушивают содержание сюжета, распределяют между собой роли и разыгрывают содержание сюжета. Желательно, чтобы при проведении спектакля в комнате звучала негромкая музыка. Важно, чтобы настроение музыки совпадало с настроением спектакля. Музыкальное сопровождение способствует созданию и поддержанию эмоционального фона. Для каждого спектакля можно подготовить костюмы и маски. Это поможет ребенку раскрепоститься, снимет физическое напряжение, которое возникает при общении с незнакомыми людьми. Аплодисменты зрителей способствуют повышению самооценки ребенка и преодолению его застенчивости.

Упражнение 42. Наделение функциями контролера, носителя норм и требований любимой игрушки: «Кто к нам пришел? Мишка. А что он говорит? Давайте послушаем. Все дети на улице гуляют, и Ванечке пора. Вот Мишка и кофточку нам принес. Посмотри, Миша, как Ванечка сам одевается».

Упражнение 43. Выполнение простых поручений. Здесь могут быть самые разные варианты: «Коленька, принеси бабушке тапочки». И ребенок (11 месяцев) приносит. Для детей 5 лет другой текст: «Положи ключи на стол. Дай мне книгу. Закрой дверь». Ребенок выполняет трехкратное действие после восприятия инструкции. Старшие дошкольники воспринимают на слух и действуют без наглядного образца в соответствии с указаниями: «Положи карандаш справа от себя. Положи листок перед собой. Отступи слева и сверху по две клеточки. Поставь точку посередине третьей клеточки и т.д.».

Упражнение 44. Выдвижение промежуточных целей. До дома еще далеко, ребенок просится на руки. Взрослый: «Там собачка. Пойдем, собачку посмотрим. А там голуби,

пойдем к голубям. Вот дойдем до деревца и отдохнем. Видишь машину? Давай, кто быстрее до нее? Вот и пришли».

Упражнение 45. Ограничение и конкретизация целей. «Рисуй кружочки» (указание на процесс, которому не видно конца). «Нарисуй одну строчку кружочков» (конкретизация целей, указание на момент достижения цели). «Нарисуй три красивых кружочка» (конкретизация цели, указание на качество).

Упражнение 46. Создание возможности выбора цели: «Как ты хочешь? И почему? Как ты считаешь возможным? Ты можешь...». Вопрос: «Почему?» необходим для создания мотива действия.

Упражнение 47. Создание ситуации борьбы мотивов: «А почему ты так хочешь? А как можно поступить по-другому? А как лучше? А как бы поступил другой?».

Упражнение 48. Прогнозирование и обсуждение возможных последствий. «А что будет, если?».

Упражнение 49. Действие в игровом образе. Например: ребенок бежит по комнате с мячом, остановиться не может. «А где же моя «мышка»? надо сказать, что кошка идет, может мышку поймать. Вот «мышка»(обращаемся к ребенку). Ванечка, как ты, «мышка», бегать будешь? Тихонько, чтобы кошка не услышала».

Упражнение 50. Предвосхищение в игре реальных событий (особенно эмоциональных). Ребенку предстоит поступление в детский сад. Разыгрываем сначала действия с куклой: «Наша куколка Маша пойдет в детский сад. Иди, Машенька, поздоровайся. У тебя будет свой шкафчик, обедать ты будешь здесь, спать в кроватке. Потом мама за тобой придет». Затем тот же вариант разыгрывается с ребенком.

Упражнение 51. Моделирование в игре возможных реальных ситуаций. Используем, например, игры-драматизации для тренинга желательного поведения: «Можно ли детям открывать кому-либо дверь, когда дома один? Давай послуша-

ем сказку «Семеро козлят и волк». А теперь поиграем. Ты будешь «козленочком». Далее разыгрывается «сказочное» действие и обсуждается поставленный вопрос».

Упражнение 52. Совместное сюжетное рисование, создание сценария, процесса, программ действия: «Сегодня воскресенье. Давайте подумаем и нарисуем то, что будем делать сегодня». Этим планом руководствуются в течение дня. Вечером перед сном можно по картинкам вспомнить и обсудить весь день.

Упражнение 53. Совместная выработка правил, заключение договоров. Иногда дошкольники начинают сквернословить. Можно договориться: «Играем так: кто скажет плохое слово – у того изо рта выскочит лягушка, кто хорошее – цветок».

Упражнение 54. Обыгрывание последствий, возможных реальных действий. «А что будет, если...?». Обыгрывание последствий дает право на ошибку, которая в реальной жизни бывает для него опасна, а благодаря игре ребенок может осознать всю полноту ситуации и выбрать правильное действие».

Подготовимся к работе. «Что нам надо делать для...?» (ребенок перечисляет и приносит, например, для уборки квартиры: тряпочки, веник, ведро и т.д.)

– Усвоение алгоритма трудового действия. Выполнение действий по указанию взрослого. Попутно учим ребенка считать, различать форму предметов, размер и др.

– Помощник на кухне. Исполнение реального трудового действия: участие в приготовлении пищи по рецепту.

– Обязательное поручение. «Ванечка всегда приносит на стол ножи, хлеб и чашки, всегда поливает цветы, кормит рыбок».

– Решение мыслительных задач возрастающей трудности, требующих возрастание усилий, преодоление неуспеха. Может быть несколько вариантов. Главное – научить его

пользоваться не методом проб и ошибок, а направлять усилия на усвоение обобщенного способа действий.

– Оказание помощи взрослому. Незаменимость ребенка (что-то, что может сделать только он).

– Объяснение ребенку поведения взрослого, помощь в понимании взрослого, прогнозирование его действий. В ситуациях: «Попробуй угадать, что я сейчас думаю, что чувствую?».

– Побуждение и поддержка нравственных исканий ребенка. «Правильно поступает кто-то? Как поступить мне?».

– Принятие нравственной нормы и отнесение ее к самому себе.

– Репетиция действий. Ребенку впервые предстоит сходить в магазин. В результате беседы он должен точно и связно описать последовательность своих действий. В таком предварительном описании используется много глаголов, это способствует сознанию своей активности и целенаправленности.

Упражнение 55. Коррекция эмоциональных состояний и личностных качеств дошкольника (в данном случае, замкнутости).

Коммуникативные способности включают в себя три компонента:

– Я хочу общаться с другими (мотивация общения).

– Я знаю, как общаться с другими (знакомство с коммуникативными навыками).

– Я умею общаться с другими (уровень овладения коммуникативными навыками).

Замкнутый ребенок не хочет и не знает, как общаться с другими. В этом различии психологических особенностей общения замкнутых и застенчивых детей и кроется секрет коррекции этих личностных качеств. Работа с замкнутым ребенком должна быть прежде всего направлена на формирование желания общаться и развитие коммуникативных навыков.

Замкнутость ребенка имеет свои истоки. Она выступает в поведении ребенка достаточно рано и обычно имеет в раннем возрасте такие предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, плаксивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с малейшими изменениями в жизни ребенка (поезд на дачу, поход в гости и т.д.). Для этих людей характерны также страх перед другими людьми, долго не проходящее беспокойство.

При общении с замкнутым ребенком необходимо постоянно расширять круг его пассивного общения. При этом надо создавать такие ситуации, чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности, например, при разговоре держать его за руку или поглаживать по голове.

В процессе постепенного приобщения ребенка к обществу у него формируется спокойное и адекватное отношение к общению, развиваются необходимые навыки общения, совершенствуется речь. Замкнутость можно и нужно корректировать.

«Незнайка».

Каждый ребенок – Незнайка. Ведущий задает детям различные вопросы, а они только пожимают плечами, разводят руками.

Выразительные движения: приподнятые брови, опущенные уголки рта, приподнятые на миг плечи, руки слегка разводятся в стороны, ладони раскрыты. После игры определяется лучший Незнайка.

Упражнение 56. «Изобрази пословицу».

Дети разбиваются на подгруппы. Каждая подгруппа задумывает какую-нибудь пословицу и изображает ее с помощью мимики и жестов. Пословицы выбираются достаточно простые, знакомые всем детям. Вторая группа угадывает пословицу.

Упражнение 57. «Назови свои сильные стороны».

Каждый ребенок в течение нескольких минут рассказывает о своих сильных сторонах, о том, что он любит. Ценит и принимает в себе то, что дает ему чувство уверенности в себе. Необязательно говорить только о положительных чертах характера. Важно, чтобы ребенок говорил прямо, не умаляя своих достоинств. Стараться, чтобы он как можно меньше использовал засоряющие язык слова, например, «ну», «вот», «если» и т.п.

Упражнение 58. «Близнецы».

Обыгрывается сюжет, как будто все вокруг стали одинаковыми. Одинаково думают, одеваются и т.п. После игры проводится обсуждение, понравилось ли всем быть одинаковыми, в чем были трудности.

Упражнение 59. «Закончи предложение».

Дети поочередно заканчивают каждое из предложений:

– Я хочу...

– Я умею...

– Я смогу...

– Я добьюсь...

Ребенка можно попросить обосновать тот или иной ответ.

Упражнение 60. Совместный рисунок «Как мы боремся с трудностями».

Предварительная беседа. «Не нужно бояться ошибок и неудач. Мы растем, развиваемся. Каждый день ставит перед нами новые задачи, с которыми нам нужно справляться, каждый день мы учимся делать что-то новое. А на новой дороге не обойтись без ошибок и неудач. Не бойтесь их! Трудности, с которыми мы справляемся, делают нас сильнее, умнее, увереннее в себе. Главное – не расстраиваться, не опускать руки, не обвинять себя и окружающих в том, что не повезло. Нужно терпеливо исправлять ошибки, преодолевать трудности. Давайте подумаем вместе, что значит: «На ошибках учатся?». Наши ошибки помогают нам по-

нять, что было сделано не так, и в следующий раз добиться успеха.

После беседы обговорите вместе с детьми различные способы преодоления трудностей, пусть они попробуют придумать их сами, вспомнят примеры других.

После беседы предложите детям нарисовать эти способы.

Упражнение 61. «Смак».

Для этой игры можно использовать любые материалы. Она обычно очень охотно воспринимается замкнутыми детьми, т.к. построена по сценарию проведения известной телевизионной передачи. Подойдут и другие телепередачи, которые нравятся ребенку.

Ребенку предлагается представить себе, что он самый лучший повар на свете и его пригласили выступить на передаче «Смак», чтобы продемонстрировать способы приготовления самых изысканных блюд. При этом необходимо выбрать ведущего (им может быть взрослый). Желательно также, чтобы присутствовали зрители.

Упражнение 62. «Паровозик».

Дети встают в круг. По очереди они выступают в роли ведущего, который показывает определенные движения (без слов). Ведущий – паровозик, который ведет за собой вагоны, повторяющие все его движения. Дети – «вагончики» – должны повторить то, что изображает ведущий, и если он показывает не просто набор движений, а какого-нибудь человека или животное, отгадать, кого он изображает.

Упражнение 63. «Ищем клад».

Включает в себя две части. Первая часть способствует развитию доверия детей друг к другу и помогает им лучше осознать и понять себя и своих друзей.

Детей просят разбиться на две команды несколько необычным способом. Им предлагается заглянуть друг другу в глаза и выстроиться в ряд по цвету глаз, начиная с ребят

с самыми темными глазами и заканчивая детьми со светлыми. Затем образовавшийся ряд разбивают на две части, образуя тем самым команды: «светлоглазых» и «темноглазых».

Во второй части игры детям говорится, что сейчас каждая команда начинает искать «клад», спрятанный в комнате.

Упражнение 64. «Маленький скульптор».

Выполняется в парах. Дается задание начать лепить из пластилина какую-нибудь фигуру, лучше что-то фантастическое. Через определенное время дети меняются фигурами, и теперь каждый должен долепить фигуру партнера. После выполнения задания дети обмениваются замечаниями, правильно ли поняли их замысел, что они сами хотели бы слепить.

Упражнение 65. Рисунок «Я в будущем».

Ребенку дается задание нарисовать себя таким, каким он видит себя в будущем. Обсуждая с ним рисунок, спросите, как он будет выглядеть, как он будет себя чувствовать, какими будут его отношения с одноклассниками, с друзьями.

Упражнение 66. «Встреча через 5 лет».

Дети ставят спектакль. Они будут режиссерами, авторами и зрителями. Обговариваются примерный сценарий, место встречи, обстановка. Взрослый напоминает о том, что дети должны продемонстрировать все свое умение общаться. Каждый ребенок играет себя таким, каким он станет через 5 лет.

Литература, используемая при составлении диагностических и коррекционных программ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. Вузов. М.: Академия, 1999.
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Ось-89, 2001.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: Учебное пособие/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др. Минск, 1992. 237 с.

4. Игры с правилами в детском саду. Сборник дидактических и подвижных игр / под ред. А.И. Сорокиной /. М.: Просвещение, 1970.
5. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
6. Кравченко О.П. Как научить ребенка не бояться / О.П. Кравченко // Психолог в детском саду. 2000. № 4.
7. Кудрина Г.Я. Диагностика детей дошкольного возраста. Иркутск, 1996.
8. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 2001.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК; Воронеж, 2000.
10. Прокина Н.Ф. Практикум по детской психологии: пособие для студентов 2 курса заоч. и веч. отд-ний фак. дошкол. воспитания пединститутов / под ред Л.А. Венгера. М.: МГЗПИ, 1985. 64 с.
11. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А.Д. Андреева и др.; под ред. И.В.Дубровиной; Издательский центр. М.: Академия, 1998.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М.: Владос, 1996. 529 с.
13. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия. 2002.
14. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
15. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина; ЭКСМО. М.: Апрель Пресс, 2001.
16. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет / под ред. О.М. Дьяченко. М.: Просвещение, 1991.
17. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2003.

Список рекомендуемой литературы

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993.
2. Безруких М.М. Как подготовить ребёнка к школе и по какой программе лучше учиться. М., 1993.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания: пер. с англ. М., 1986.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Ч. 1. М., 2001.
6. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Ч. 2. М., 2001.
7. Венгер Л.А., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития дошкольника. М., 1978.
8. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1992.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? М., 1997.
10. Детская практическая психология: учебник / под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. М., 2000. 255 с.
11. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. М., 1987.
12. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учебное пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др.; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск, 1992.
13. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 6.
14. Захаров Л.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. М., 1986.
15. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка: учебное пособие / Российское педагогическое общество. М., 1997.
16. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития ребёнка: пособие по практической психологии. М., 1997.
17. Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М., 1997. 432 с.

18. Курчинка Мэри Ш. Ребёнок с «характером» / пер. на рус. В. Гаврилова. СПб., 1996. 352 с.
19. Одаренные дети: пер. с англ. М., 1991.
20. Практическая психология в образовании: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998. 528 с.
21. Прокина Н.Ф. Практикум по детской психологии: пособие для студентов II курса заоч. и веч. отд-ний фак. дошк. восп. пед-тов /под ред Л.А. Венгера. М., 1985. 64 с.
22. Психолог в детском саду. М., 1995.
23. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М., 1996. 529 с.
24. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях у детей-дошкольников // Отношения между сверстниками в группе д/с. М., 1978.
25. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. М., 1995.
26. Скрипкина Т.П., Гулянец Э.К. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов. Ростов н/Д, 1993.
27. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
28. Столин В.В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. 1982. № 4.
29. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.
30. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. Харьков, 1996.
31. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. М., 1990.
32. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д, 2003. 33. Шмаков С., Безбородова Н. От игры к самовоспитанию: сб. игр-коррекций. М., 1993.
34. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Коселевой. М., 1985.
35. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. СПб., 2002.

Содержание

<i>Тема 1. Становление и развитие отечественной дошкольной психологической службы</i>	3
<i>Тема 2. Содержание деятельности психолога в дошкольном учреждении</i>	9
<i>Тема 3. Составляющие и направления психического развития детей</i>	19
<i>Тема 4. Детская одаренность, творчество, способности</i>	40
<i>Тема 5. Общие подходы к процедуре психологического обследования и коррекционному процессу в дошкольном возрасте</i>	50
<i>Тема 6. Изучение и коррекция особенностей эмоционально-личностного развития детей раннего и дошкольного возраста</i>	75
<i>Тема 7. Диагностика и коррекция развития познавательной сферы детей раннего и дошкольного возраста</i>	130
<i>Тема 8. Диагностика и коррекция межличностного взаимодействия дошкольника со сверстниками и взрослыми</i>	167
<i>Тема 9. Составление психологического портрета, психологической характеристики ребенка дошкольного возраста</i>	204
Рабочая тетрадь для обучающихся по индивидуальным планам или дистанционно.....	212
Методические и справочные материалы «Психологические трудности детей и их коррекция».....	215
Список рекомендуемой литературы.....	275

Учебное издание

Ольга Васильевна Груздева

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ
И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА
С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Практикум

Редактор *Н.А. Агафонова*

Корректор *А.П. Малахова*

Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 20.01.16. Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 17,38. Бумага офсетная.

Тираж 300 экз. Заказ № 01-РИО-004

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,

т. 295-03-40