

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра психологии развития

Ю9.я7

Л136

Г.Н. Лаврова

**МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Учебное пособие

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
2005

Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 90 с.

В учебном пособии рассматриваются современные методы диагностики и коррекции психического развития детей в дошкольном возрасте. Представленный материал используется в рамках вузовского курса «Методы психологического обследования и коррекции когнитивной и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста».

Пособие предназначено студентам очного и заочного обучения по специализации «Психология развития и возрастная психология», аспирантам, практическим психологам, работающим в сфере образования и социальной защиты.

В пособии приведены литературные источники для дополнительного изучения особенностей психического развития детей дошкольного возраста [1–60].

Табл. 6, список лит. – 60 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии.

Рецензенты: канд. пед. наук, доцент В.Я. Салахова,
канд. псих. наук, доцент Т.А. Кирдяшкина.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время особую социальную значимость приобретает внедрение в систему образования специальных организационных форм активной дифференцированной помощи детям, испытывающим значительные трудности в усвоении программ обучения, в адаптации к социальным требованиям общества.

Испытывая систематические трудности в учёбе, дети теряют интерес сначала к «трудным» предметам, а затем и к школе в целом. Начальное отставание в учёбе ведёт к педагогической запущенности, трудновоспитуемости, школьной и социальной дезадаптации в подростковом возрасте.

Своевременная психологическая и педагогическая помощь детям является необходимой предпосылкой их успешного обучения и воспитания. Многие проблемы трудностей в обучении кроются в раннем и дошкольном возрасте.

Доказано, что чем раньше начинается целенаправленная работа с ребёнком, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а в некоторых случаях возможно предупреждение вторичных нарушений развития.

Наиболее эффективными для изучения психического развития детей дошкольного возраста являются методики, разработанные отечественными учеными под руководством Е.А. Стребелевой, которые позволяют более полно определить уровень развития ребенка и разработать эффективные коррекционно-развивающие мероприятия.

Психологическая помощь ребенку в условиях образовательного учреждения предполагает также и овладение психологами практическими навыками и умениями в области методов и техник игротерапии, арттерапии, конгруэнтной коммуникации и других способов психологического воздействия с целью эффективного преодоления трудностей развития ребенка, оптимизации его развития, формирования зрелой гармоничной личности.

Глава 1. АКТУАЛЬНОСТЬ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

1.1. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сегодня по всей стране, в столичных городах и в провинциальных, прежде чем шести-семилетний дошкольник переступит порог 1-го класса, его предварительно подвергнут всевозможному тестированию, выявлению интеллектуального индекса, экзаменам, а уж после этого направят в лицей, гимназию, общеобразовательную школу, класс коррекции или школу для умственно отсталых.

По мнению Н.Я. Селиверстовой, большинство детей боятся и не хотят идти в школу. Она является для ребенка дополнительным стрессогенным фактором, потому что количество здоровых дошкольников практически упало до нуля, стремительно увеличивается накопление патологических состояний уже в раннем возрасте, государственная система дошкольного воспитания, пусть несовершенная, но стабильная и понятная, претерпевает изменения не в сторону гуманизма и у родителей фактически нет выбора, за исключением тех немногих, у кого есть деньги [50].

Проблема тестирования шестилетних детей находится в точке пересечения трех областей знаний: педагогики, психологии и психодиагностики.

Однако по определению Н.Я. Селиверстовой, детская психология взяла на себя в основном исследовательскую функцию как более престижную, отделившись от педагогики, оставила ей процесс воспитания и развития, отчего пострадала прежде всего детская психология [50].

Если мы проанализируем ряд монографий (как правило, коллективных), посвященных проблемам дошкольного возраста, то, несмотря на ценные выводы и наблюдения, заметим, что педагогические ситуации, которые лежали в основе психологических опытов и экспериментов, отличаются искусственностью и, следовательно, выводы неприемлемы к практике.

В результате, когда были сняты идеологические запреты, психология ничего не смогла предложить массовой школе, кроме тестирования самой беззащитной части детей и сортировки их по классам разного типа в стиле худших ошибок запрещенной когда-то педологии [50, с.16].

А. Асмолов считает, что в отношении к педагогике академическая психология и ныне испытывает комплекс собственной полноценности.

Самый большой авторитет в области тестирования А. Анастаси считает, что тесты не следует широко публиковать ни в целях описания, ни в целях использования, так как это делает невалидным их последующее применение.

Недопустимой публикацию тестов большими тиражами считает и солидное академическое издание «Общая психодиагностика» (Под ред. А.А. Бодалёва) [50].

Однако Е.И. Рогов называет это мнение анахронизмом: «Ведь никто уже давно не призывает закрыть аптеки, где продаются опасные при таком подходе лекарства» [50, с.17].

Мы склонны поддержать точку зрения Н.Я. Селиверстовой, которая не согласна с мнением Е.И. Рогова, так как опасные лекарства все-таки выдаются по рецепту и их применение в опасных для человека целях наказуемо по закону. Что же касается самих тестов, то и здесь сталкиваются взаимоисключающие позиции. Полемика вокруг тестов не утихает до сих пор, а началась она сразу же, как только первые шкалы Бине стали использоваться в массовой школе. Приведем ряд мнений.

А. Анастаси отмечает, что тесты на IQ говорят только об успешности выполнения содержащегося в них набора заданий:

«Ни один психологический тест не в состоянии измерить ничего, кроме поведения. Будет ли такое поведение показателем другого поведения, определяется только эмпирическим путем» [50, с. 17].

Э. Стоунс также высказывает сомнение относительно объективности тестовых методик: «Все начинается с представлений создателя теста, которые благодаря магии различных статистических манипуляций превращаются в самостоятельную сущность... Валидность – ахиллесова пята тестирования. Я не знаю никакого способа, при котором валидность какого-либо теста устанавливалась бы раз и навсегда. Лучшее, что можем сделать при создании тестов, – это добиться одобрения специалистов в той области деятельности, для которой предназначен тест» [50, с. 18].

Таким образом, сомнения касаются и сущности, и содержания, и результата тестов на интеллект. Сомнения увеличиваются, если мы обратимся к выяснению сущности предмета теста – интеллекта. Какой тип интеллекта, какую модель измеряет или характеризует тест: Р. Стернберга, Ж. Пиаже, Ч. Спирмена, Р. Кеттелла, Дж. Гилфорда или какую-либо другую? Вряд ли на этот вопрос есть однозначный ответ. И, наконец, самое главное [50, с. 18].

Как отмечает Н.Я. Селиверстова, в отношении тестирования детей наука сталкивается с еще большим количеством проблем, так для дошкольников вообще не пригодны групповые тесты, здесь требуется тонкая осторожная индивидуальная работа, сущность которой составляет процесс межличностного общения.

Тестирование шестилеток требует особой обстановки, доверия, контакта. На результат тестирования оказывают влияние психические состояния ребенка, в первую очередь высокая степень тревожности. Как показывает А. Анастаси, период тестирования не может быть продолжительным. Ребенок боится незнакомых людей, легко отвлекается, для него характерен негативизм, – все это естественные для его возраста явления [50].

Самое опасное в тестировании детей – это «жесткая, негибкая и неизменная классификация индивидов... несмыслимый штамп неполноценности» [50, с.18].

По этой причине в 1964 г. было прекращено применение групповых интеллектуальных тестов в общественных школах Нью-Йорка. Массовое тестирование неопытными людьми оказалось опасным. Мировой педагогический опыт на протяжении XX столетия доказал, что массовое тестирование детей есть не что иное, как их социальная селекция.

Как указывает Н.Я. Селиверстова, в этом плане не в порядке оправдания, а лишь констатируя исторический факт, следует признать, что знаменитое постановление ЦК ВКП(б) от 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» было последовательным и логичным. Пролетарская партия защитила пролетарских детей, которые показывали низкие результаты по тестам, а следовательно, отправлялись в классы «дезорганизаторов», «трудновоспитуемых» и «умственно отсталых» дети из малоимущих пролетарских и полупролетарских семей [50, с.19].

Справедливо восклицает Н.Я. Селиверстова: «А кто сегодня защитит детей из семей, в которых родители не могут полноценно накормить ребенка, тем более заплатить за престижную школу? Не наступаем ли мы вновь на те же исторические грабли, ибо социальные и нравственные последствия повсеместно осуществляемой сортировки детей достаточно легко предсказуемы?» [50, с. 18].

Психологический механизм распространившейся «моды» на отбор детей, как и ряда других педагогических методов, Э. Стоуне объясняет склонностью людей, в том числе и педагогов, достигать удобных для себя целей и результатов как можно менее энергозатратным способом. Лишь немногие способны сознательно выбирать трудные пути.

Следующей проблемой в настоящее время является подготовка детей к школе. Как всегда, спрос рождает предложение, поэтому особо следует сказать о той литературе, которая посвящена подготовке детей к школе.

Данная проблема имеет три аспекта: теоретический, методический, диагностический.

Что касается теоретических аспектов, которые отражены в работах А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Я.Л. Коломинского, А.А. Реана, то они интересны в основном специалистам и привлекают лишь немногих педагогов-исследователей.

Зато множество сборников тренировочных задач и упражнений и особенно диагностических тестов пользуется неизменным спросом.

Мы склонны поддержать точку зрения Н.Я. Селиверстовой о том, что эта литература:

- 1) характеризуется конъюнктурностью, так как появляется в ответ на запрос рынка психолого-педагогических услуг;
- 2) абсолютизирует интеллектуальный компонент.

Методические рекомендации, адресованные родителям, не достигают цели, так как предлагаемые упражнения и задания разнородны и бессистемны и требуют профессиональной компетентности.

Учителя используют литературу в качестве дополнительного материала к процессу обучения, который они начинают с шестилетними детьми. Лишь немногие пособия обеспечены теоретической справкой и методическим обоснованием практических форм работы.

Обобщая вышеизложенное, Н.Я. Селиверстова констатирует, что никакие социальные потрясения не освобождают ученых, представляющих науку о детстве, от чувства долга и ответственности перед детьми.

Количество созданных на сегодняшний день тестов исчисляется тысячами, но стандартизированные тесты для дошкольников создать очень трудно, поэтому из одной книжки в другую путешествует тест Керна-Йерасека, особенно любимый в массовой школе. Стандартизированные тесты полезны при обследовании большого количества детей для того, чтобы результаты обследования доводить до сведения политиков, чиновников и рядовых учителей. Но как часто показывает практика трудные ученики, имея низкие школьные оценки, показывают по тестам высокие результаты. И как утверждает Н.Я. Селиверстова, обычно это дети, у которых недостаток культуры есть основная причина неадекватности их национального и межличностного поведения. И если бы использовались нестандартизированные тесты, многие из таких детей могли бы считаться отстающими в развитии вследствие неблагоприятных субъективных оценок учителей, которые имеют тенденцию высоко оценивать конформное поведение, характерное для детей [50].

В.В. Зеньковский «Психология детства» глубоко и всесторонне показывает, что ребенок дошкольного возраста воспринимает мир иррационально, познает в первую очередь чувственно и лишь во вторую – интеллектуально.

Это говорит о том, что многое зависит от личности тестирующего «Ценность качественных наблюдений зависит от умения, опыта и психологического чутья психолога, от его понимания, насколько метод наблюдения ограничен и субъективен» [50]. Абсолютизация интеллектуальной стороны личности ребенка ведет к явлению дидактогении, усиление которой все чаще констатируют социологи, а это в свою очередь ведет к увеличению неврозов, неразвитости эмоциональной сферы, инфантилизму. Дети не становятся в процессе обучения умнее, но становятся бесчувственней, их поведение делается более деструктивным.

Такой результат есть следствие чрезмерно рационализированной прагматичной педагогики.

«Но развитие педагогического чувства – его кто изучает? А между тем практический воспитатель – это на три четверти чувства. Понятие «психологического чутья», как и «педагогического чувства» относится к сфере интуитивно-эмоционального познания, не поддающегося социометрии [50, с. 20].

Отличие педагогики, а следовательно, и психологии, которая является теоретическим фундаментом педагогики, от всех других наук в том, что ее непреложные аксиомы требуют нового доказательства в каждом новом поколении детей, живущих в иных социально-экономических условиях.

Лучшие представители психолого-педагогической науки умели разрешать противоречия между теорией и практикой в пользу человеколюбия, соединять педагогику и психологию, поворачивая науки о ребенке лицом к самому ребенку.

В настоящее время, как показывает Н.Я. Селиверстова, становится все более очевидным, что расчлененно-аналитический подход в рамках только естественно-научной парадигмы себя исчерпал. Целостный подход, общее развитие – вот куда должны быть устремлены усилия как ученых, так и практиков, и не порознь, а вместе, тогда период поступления ребенка в школу перестанет быть «критическим», «кризисным», «опасным». Но чтобы это произошло, в изменении нуждается сама философско-методологическая основа психодиагностики. Ученым необ-

ходимо направить исследования в русло разработки и научного обоснования самой процедуры тестирования, критериев оценок и этической стороны психодиагностики детей [50, с. 21].

Мы склонны поддержать мнение Н.Я. Селиверстовой, что стандартизированные методики, проективные тесты, критериально-ориентированные задания будут вполне уживаться друг с другом, если выдвинуть общую цель их использования: психологическое благополучие ребенка, создание условий для его достойного воспитания и развития. В этом гуманистическая сущность психодиагностики [50, с. 22].

1.2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЗАДАЧИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ

В отечественной психологии и педагогике давно признана необходимость систематического контроля за ходом психического развития детей.

Контроль за психическим развитием ребенка позволяет [41, с. 5]:

- своевременно обнаружить нарушения в онтогенезе;
- дает возможность организовать работу по компенсации, коррекции и предупреждению вторичных отклонений в развитии.

В связи с этим необходимо всестороннее изучение особенностей развития детей дошкольного возраста, основных типов нормального и аномального развития в их многообразии.

В последние годы в России начали работать психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК). Эта служба в своей деятельности руководствуется Конвенцией ООН о правах ребенка, действующим законодательством об образовании Российской Федерации и проектом типового положения о ПМПК.

Вместе с тем, деятельность ПМПК потребовала [12, 41]:

- 1) научного понимания возрастной диагностики психического развития;
- 2) разработки принципов отбора методик для психолого-педагогического обследования ребенка, а также параметров оценки психического развития.

Эта проблема возникла в связи с тем, что во многих странах мира теория и практика в области диагностики психического развития ребенка сводится к традиционным принципам и методам, ориентированным на тестирование.

Бесспорно, зарубежный опыт заслуживает самого внимательного отношения и изучения. В нашей стране, в силу многих причин, он не может быть положен в основу диагностики психического развития детей [41, с. 5].

По определению Е.А. Стребелевой, принципиальным моментом, не допускающим прямого заимствования в этой области, является глубокое расхождение в понимании природы психического развития ребенка, его движущих сил и механизмов.

В настоящее время в области психолого-медико-педагогической диагностики отечественные исследователи применяют комплексное возрастное изучение ребенка с учетом его социальной ситуации развития.

Как показывает практика, в первую очередь, такое изучение необходимо детям с легкими нарушениями высшей нервной деятельности, так как отклонения у них

сначала проявляются на поведенческом уровне и лишь позднее – в учебной деятельности.

Это приводит к тому, что легкие мозговые дисфункции выявляются главным образом в школьном возрасте, когда клиническая картина становится выраженной, а психологические проблемы приобретают глубокий и генерализованный характер [41, с. 5].

Современные методы диагностики отклонений в психическом развитии с использованием вариантов диагностического обучения разработанные Е.А. Стребелевой позволяют выявить нарушения в раннем и дошкольном возрасте.

Дифференциальная диагностика нарушений в психическом развитии детей имеет личностно-ориентированную направленность и предполагает проведение социально-психологического анализа условий жизни и развития ребенка. Это, в свою очередь, дает возможность своевременно включить ребенка в коррекционное обучение, направленное на предупреждение вторичных отклонений [12, 41, с. 6].

Е.А. Стребелева отмечает, что есть еще один важный аспект диагностической деятельности – это консультирование.

Практика показывает, что у некоторых детей дошкольного возраста наблюдаются невротические и патохарактерологические проявления в поведении – повышенная конфликтность и агрессивность, что осложняет межличностные отношения ребенка в коллективе сверстников. В отдельных случаях это связано с неблагоприятными отношениями взрослых в семье, с отсутствием единых требований к воспитанию ребенка, которые не учитывают его личностные, возрастные особенности и потребности. И как указывает Е.А. Стребелева, служба психолого-педагогического консультирования позволяет наметить пути улучшения социальной ситуации развития ребенка, определить условия коррекции его личностных качеств, дает рекомендации по установлению правильных взаимоотношений в семье и коллективе сверстников.

На современном этапе развития консультативно-диагностической службы работа должна быть направлена [41, с. 7]:

- на активную пропаганду психологических знаний среди учителей, воспитателей и родителей;
- на разработку рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы с детьми;
- на профилактику отклонений от нормального хода психического развития ребенка.

В настоящее время важнейшей задачей психолого-педагогического консультирования является работа с родителями.

Известно, что характер семейного воспитания оказывает влияние на становление образа «Я» в детском возрасте, позиции ребенка по отношению к миру.

Именно в семье создаются уникальные условия для формирования ценностных ориентации, установок, эмоционального отношения к другим людям, что создает основу для развития личности ребенка в целом. Успешность коррекционной работы, направленной на формирование адекватного типа семейного воспитания в случаях его нарушений, во многом определяется особенностями роди-

тельской позиции [12, 41, с. 7]. Отсюда следует, что основной задачей работы с родителями является повышение уровня их психологической грамотности, компетентности в области психолого-педагогических знаний о закономерностях развития ребенка.

Особую направленность составляет работа с родителями, воспитывающими детей с нарушениями в развитии, в целях разрешения их собственных личностных проблем, накладывающих отпечаток на характер семейного воспитания.

Е.А. Стребелева выделяет конкретные задачи психолого-педагогического обследования детей [40, 41, с. 8]:

- 1) раннее выявление отклонений в развитии, их коррекция и профилактика нарушений в поведении и деятельности;
- 2) выявление причин и характера первичных нарушений в развитии у ребенка, а также определение степени этого нарушения;
- 3) выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка (личностных и интеллектуальных);
- 4) определение условий воспитания ребенка;
- 5) обоснование педагогического прогноза;
- 6) разработка индивидуальной коррекционной программы развития;
- 7) организация коррекционной работы с родителями и детьми.

1.3. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

В отечественной специальной психологии дифференциальная диагностика строится на основе комплексного психолого-педагогического и клинического изучения ребенка. Специфика психолого-педагогического обследования заключается в системном анализе явлений детского развития [40, 41, с. 8]:

- изучении социальной ситуации развития ребенка;
- рассмотрении иерархии деятельности и психологических новообразований в сфере сознания и личности ребенка.

Общеизвестно, что психическое развитие ребенка есть единство биологического и социального факторов. На каждом возрастном этапе присвоение человеческого опыта происходит по-своему, что определяется степенью биологического созревания. На каждом возрастном этапе сочетание биологического и социального изменяется, вступает в новые взаимоотношения, что находит свое выражение в сочетании уровней физического и психического развития. Необходимыми условиями развития ребенка являются:

- 1) полноценность и сохранность нейроанатомических структур и тонких физиологических механизмов мозговой деятельности (так же как и органов чувств, двигательной системы и, по сути дела, всех других функциональных систем организма);
- 2) соответствующая, специально организуемая активная деятельность ребенка во внешней среде.

Только в этом случае нормально функционирующий мозг открывает возможность формирования любой специфически человеческой способности.

Усвоение общественного опыта происходит в процессе активной деятельности самого ребенка: общения, предметной деятельности, игры, учения и др. В противоречиях, порождаемых собственной активной деятельностью ребенка в мире, и заключены подлинные движущие силы его развития. Начиная с самых ранних этапов онтогенеза, *общение* как вид активной деятельности ребенка предполагает возможность тесного практического взаимодействия ребенка со взрослым. Первоначально это в форме совместных действий со взрослым, затем по подражанию, впоследствии самостоятельная деятельность, которая со временем приобретает характер творческой деятельности [12, 41, с. 9–10]. Поэтому необходимо раскрывать родителям особенности ребенка, отражающие конкретную систему его взаимоотношений со взрослыми;

3) обучение и воспитание ребенка.

Психическое развитие ребенка, формирование его личности в целом теснейшим образом связаны с процессом обучения и воспитания. Формирование представлений об окружающей действительности происходит двумя путями: стихийно-практическое взаимодействие ребенка с окружающим миром и со сверстниками, целенаправленное обучение, организованное взрослыми. Оба пути – каждый по-своему – вносят свой вклад в формирование психики ребенка. Отсюда, как указывает Е.А. Стребелева, возникает необходимость анализа всех его представлений об окружающей действительности [12, 41, с. 9–10].

Современный подход к диагностике развития детей дошкольного возраста опирается на положения отечественной психологии о том, что в основе умственного развития лежит овладение детьми разными видами познавательных ориентировочных действий. При этом ведущее место среди них занимают перцептивные и мыслительные действия [41, с. 11].

Образование перцептивных и мыслительных действий у детей происходит путем интериоризации внешних, материальных, ориентировочных действий, когда обследование предметов и явлений, выделение их свойств и отношений происходит при участии различного рода реальных манипуляций.

Внешние ориентировочные действия либо возникают внутри практической деятельности в результате преобразования практических действий в «побуждающие», ориентировочные, либо усваиваются ребенком в ходе обучения.

На каждом возрастном этапе ребенок овладевает познавательными действиями определенного типа. Итак, умственное развитие выступает как закономерный процесс, имеющий свою логику, определяется более общей логикой развития личности ребенка, изменением места, занимаемого им в системе общественных отношений, и сменой видов деятельности, внутри которых формируются познавательные действия.

Известно, что развитие восприятия включает в себя два взаимосвязанных аспекта: формирование и совершенствование представлений о разновидностях каждого свойства предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов; формирование и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых в ходе использования эталонов при анализе свойств реальных предметов. Именно,

ориентировочное, познавательное действие является основной структурной единицей познания [41, с. 12].

В дошкольном возрасте выделяют несколько типов перцептивных действий, различающихся в зависимости от особенностей соотношения между свойствами обследуемых предметов и применяемыми в процессе обследования сенсорными эталонами. Для развития познавательных действий характерна система показателей умственного развития ребенка, включающая степень сформированности пяти типов познавательных действий:

- трех типов перцептивных (целенаправленные пробы; практическое примеривание; зрительная ориентировка);
- двух мыслительных (интеллектуальных) действий, образного и логического мышления [41, с. 12].

Таким образом, по определению Е.А. Стребелевой, в основе ее системы психолого-педагогической диагностики детей дошкольного возраста, лежит идея понимания познавательных психических процессов как ориентировочных действий, направленных на обследование предметов и явлений, на выяснение и запечатление их свойств и отношений.

1.4. Принципы психолого-педагогической диагностики детей

Современная диагностика детей опирается на ряд основополагающих принципов [40, 41, с. 12–13]:

1) *комплексный подход к диагностике* – это означает всестороннее обследование и оценка особенностей развития ребенка, охватывающее познавательную деятельность, поведение, эмоции, состояние зрения, слуха, двигательной сферы, неврологический статус, соматическое состояние;

2) *целостное и системное изучение ребенка* – это предполагает обнаружение не просто отдельных проявлений нарушений психического развития, но и связей между ними, определение причин, и установление иерархии обнаруженных нарушений или отклонений в развитии;

3) *динамическое изучение ребенка* – принцип динамического изучения опирается на концепцию Л.С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребенка – актуальном и потенциальном, т.е. зоне «ближайшего развития». Это возможно определить в процессе сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении ребенком новых способов действия;

4) *учет возрастных особенностей развития* – это значит необходимо ориентироваться при изучении ребенка на возрастную периодизацию. В отечественной психологии признана определенная последовательность стадий развития, которые не могут опережать друг друга;

5) *качественный анализ результатов диагностики* – его содержание определяют параметры:

- отношение ребенка к заданиям;
- способы ориентировки в условиях задания;
- характер его ошибок;

- отношение к результату своей деятельности.

При этом необходимо определить уровень психического развития ребенка и его личностные особенности. Качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных, и они выступают во взаимосвязи.

1.5. УСЛОВИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Необходимыми условиями для проведения психологического обследования ребенка дошкольного возраста являются:

- специальное помещение для работы (в комнате не должно быть медицинских инструментов, ярких красочных плакатов);
- обязательное знакомство ребёнка с данной комнатой;
- установления эмоционального контакта с ребёнком (накануне выяснить, как называют ребёнка дома, что он любит, ни в коем случае не называть ребёнка по фамилии);
- сидеть ребёнок должен рядом с психологом или с боку, возможно на коленях матери, но не через стол;
- категорически не допускаются комментарии или оценки со стороны психолога во время обследования;
- необходимо поддерживать положительный настрой в контакте с ребёнком, поощрять его действия: «Молодец!», «У тебя всё получится»;
- учитывать поведение, реплики родителей, но психолог должен критично относиться к любым заявлениям родителей в особенности к высказываниям типа: «Это он всё знает, дома всё и у него получалось»;
- начинать с заданий, заведомо доступных для ребенка, затем постепенно усложнять задания;
- чередовать словесные и наглядные методики для предупреждения утомления;
- учитывать индивидуальных особенностей личности ребенка.

По определению С.Д. Забрамной, следует учитывать при анализе работы ребенка во время обследования следующие критерии [16, 17]:

- эмоциональное отношение ребенка к обследованию;
- понимание инструкции и цели задания;
- характер деятельности и способы выполнения задания;
- перенос показанного способа на аналогичные задания, обучаемость;
- характер оказываемой ребенку помощи и умение её использовать;
- умение адекватно оценивать результат своей работы.

Помощь ребенку предлагается определять по системе, разработанной А.Я. Ивановой (1979) и общепринятой в патопсихологии.

1. Простые виды помощи:

- уточнение инструкции, умение ребенка повторить ее;
- организация внимания;
- подбадривание, поощрение;
- просьба объяснить, почему он производит то или иное действие.

2. Значительные виды помощи:

- уточняющие вопросы;
- критические замечания и возражения экспериментатора;
- подсказка, совет действовать тем или иным способом;
- демонстрация действия и просьба самостоятельно повторить его.

3. Более значительные виды помощи:

– совместное с ребенком выполнение задания, после чего испытуемый должен самостоятельно повторить решение. Часто в условиях экспериментального обучения приходится длительно обучать детей выполнению тех или иных заданий с последующей проверкой способности переноса способа действия.

Как показывает практика подбор методик и порядок их предъявления для обследования будет зависеть:

- от состояния ребенка и его контактности. В одних случаях обследование удастся начать с беседы, в других – используя невербальные задания;
- от целей обследования. Так, например, при установлении причин трудностей в обучении будут преобладать задания, позволяющие определить сформированность мыслительных операций, словарный запас, характер произвольной деятельности ребенка и пр.

При нарушениях эмоционально-волевой сферы поведения необходимы иные методики. Основная часть диагностической процедуры должна быть построена в виде игры с ребенком и должна учитывать характер предлагаемых пособий, предметов и реакцию ребенка на них.

Глава 2. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство – большой и ответственный период психического развития ребенка. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, например, игра, общение со взрослыми и сверстниками, но и закладывается фундамент познавательных способностей.

В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Активно усваиваются нравственные формы поведения. Нарушение любого из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка.

К важным особенностям дошкольного возраста можно отнести то обстоятельство, что многие неблагоприятные характеристики ребенка носят латентный ха-

рактер. С одной стороны, некоторые нежелательные проявления оказываются преходящими, временными и постепенно, по мере взросления ребенок теряет их а с другой стороны, именно к концу дошкольного возраста у ребенка складываются устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей [6, 9, 23, 36, 52].

Более того, многочисленные факты свидетельствуют о том, что если соответствующие интеллектуальные или эмоциональные качества по тем или иным причинам не получают должного развития в раннем возрасте, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается делом трудным, а подчас невозможным [6, 9, 52].

В дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка происходят большие изменения во всем психическом развитии:

- 1) чрезвычайно возрастает познавательная активность
- 2) развивается восприятие;
- 3) наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления;
- 4) происходит становление смысловой памяти,
- 5) развитие произвольного внимания;

6) значительно возрастает роль речи как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения и разных видов детской деятельности. В трудах А.В. Запорожца отмечается, что у дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления [9];

7) появляются новые виды деятельности:

- игра – первый и основной вид совместной деятельности дошкольников;
- изобразительная деятельность – первая продуктивная деятельность ребенка;
- элементы трудовой деятельности.

Каждый вид деятельности ставит определенные задачи перед восприятием, мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития. Продуктивная деятельность способствует не только развитию восприятия и представлений ребенка. Она также требует развития моторики, зрительно-двигательной координации, развития мышления, анализа объекта, выделения главного, воображения, оперирования образами-представлениями. Продуктивная деятельность оказывает также большое влияние на развитие личности ребенка - требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца [9, 23, 36, 59];

8) происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается развитие воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

Итак, выше было отмечено, что в дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка чрезвычайно возрастает познавательная активность, интерес к познанию окружающего мира. Недаром дети-дошкольники проходят через возраст «почемучек». Основой познания для ребенка дошкольного возраста является чувственное познание – восприятие, наглядное мышление.

Именно от того, как сформированы у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, а также дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте идет путем: совершенствования перцептивных действий, усвоения систем сенсорных эталонов, выработанных человечеством на протяжении всей истории (геометрических форм, цветов спектра, мер веса, величин, времени, системы фонем родного языка, звуковысотного ряда и т.п.) [23, 36].

В отечественной психологии и педагогике принято выделять младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый возрастной период связан не только с дальнейшим развитием, но и с существенной перестройкой умственной деятельности и личности ребенка, необходимой для его успешного перехода к новому социальному статусу – статусу школьника. Ниже приводится краткая характеристика основных психологических новообразований детей дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

Основные психологические новообразования детей дошкольного возраста

Особенности развития детей с учетом возраста		
<i>Младший возраст</i>	<i>Средний возраст</i>	<i>Старший возраст</i>
Восприятие		
1. Выделение свойств и отношений объектов может происходить практически, но и зрительно, с помощью перцептивных действий. 2. Дети умеют работать по образцу, выделяя при этом цвет, форму, величину, материал и другие свойства предметов, а также некоторые пространственные отношения между ними. 3. Перцептивные действия еще недостаточно совершенны. Произошел только первый шаг – переход от практической ориентировки к ориентировке перцептивной (при складывании матрешки ребенок уже заранее выбира-	1. Усваивают многие сенсорные эталоны (названия форм и предметов: круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник), но пока еще бессистемно. 2. Дети с нормальным интеллектом решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб и зрительным соотношением. 3. Если ребенок не может сравнить предметы по величине (одинаковых по форме), то необходимо	1. Усваивают отдельные эталоны, и системы, в которые эти эталоны включены. 2. Производят обобщение предметов по существенным признакам и свойствам. 3. Складывается представление о пространстве, развивается ориентировка в нем. 4. Изменяется целостное восприятие предметов. Оно становится более четким и одновременно более расчлененным (ребенок не только хорошо представляет себе об-

Особенности развития детей с учетом возраста		
<i>Младший возраст</i>	<i>Средний возраст</i>	<i>Старший возраст</i>
ет те ее элементы, которые кажутся ему подходящими). Но этот выбор еще часто неточен, поэтому ребенок проверяет его правильность, примеривая выбранные части друг к другу и при необходимости заменяя их. Это есть развернутая перцептивная ориентировка	провести дополнительное обследование и направить на консультацию к дефектологу	щие очертания предмета, но и умеет выделять его существенные части, правильно представляет себе их форму, соотношение по величине, пространственное расположение). 5. Дети решают практические и проблемно-практические задачи методом практического примеривания и методом зрительной ориентировки
Мышление		
1. Мышление наглядно-действенное (НД) и тесно связано с восприятием. 2. Проблемная ситуация разрешается с помощью вспомогательных средств или орудий	1. Основным видом мышления ребенка является наглядно-образное мышление (НОМ). 2. Свободно ориентируется в условиях практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации	1. Наглядно-образное мышление становится более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения. 2. На основе образного мышления начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность усваивать элементарные научные знания

Особенности развития детей с учетом возраста		
Младший возраст	Средний возраст	Старший возраст
Память		
<p>1. Процессы памяти непроизвольны.</p> <p>2. В них преобладает узнавание.</p> <p>3. Объем памяти существенно зависит от того, увязан материал в смысловое целое или разрознен. Может запомнить 2–3 слова или 3–4 названия предметов.</p> <p>4. Если ребенку этого возраста дают какое-либо поручение, то он мчится его сразу выполнять</p>	<p>1. У детей развивается произвольная память.</p> <p>2. Ребенок уже принимает разнообразные задачи на запоминание и начинает прилагать специальные усилия для того, чтобы запомнить. Если ребенку этого возраста дают какое-либо поручение, то он сначала повторяет задание, а затем идет его выполнять.</p> <p>3. Постепенно увеличивается объем запоминаемого материала. Ребенок удерживает в памяти 5–6 предметов или картинок</p>	<p>1. Пользуется приемами опосредованного запоминания материала.</p> <p>2. Преобладает образная память.</p> <p>3. Ребенок может запомнить 7–8 предметов.</p> <p>4. Если ребенок не может запомнить больше 3-х слов с четвертого предъявления следует обратить внимание на психосоматическое состояние ребенка и обратиться к неврологу</p>
Воображение		
<p>1. Только начинает развиваться и прежде всего в игре. Первые проявления – это использование предметов заместителей (палочка вместо ложечки, стул – машина и т.п.).</p> <p>2. К концу мл. возраста осваивает первое творческое действие «опредмечивание» (называет несколько предметов, подходящие к одной картинке – схеме)</p>	<p>1. Действие опредмечивания остается основным при выполнении заданий на воображение.</p> <p>2. Придуманные сказки – вариации знакомых сказок</p>	<p>1. Дети могут использовать способ «включение» (заданный элемент действительности является отправной точкой воображения ребенка, некоторой частью созданной им композиции: круг – мяч и дорисовывается футболист).</p> <p>2. Может сочинить сказку или историю на заданную тему и наполняет интересными и порой оригинальными деталями</p>

Особенности развития детей с учетом возраста		
Младший возраст	Средний возраст	Старший возраст
Внимание		
<p>1. Внимание непроизвольно и крайне неустойчиво.</p> <p>2. Может заниматься, не отрываясь от увлекательной для него деятельностью в течение 5 минут.</p> <p>3. Если ребенок в 4 года не может сосредоточиться даже на новом материале в течение нескольких минут, то необходима консультация у дефектолога и др. специалистов</p>	<p>1. Растет устойчивость внимания. Может работать в течение 10–15 минут.</p> <p>2. Ребенок может выполнять действия по правилу «первый элемент произвольного внимания».</p> <p>Отсюда увлечение настольными и подвижными играми</p>	<p>1. Происходит переход от непроизвольного к произвольному вниманию и главным средством организации внимания является речь.</p> <p>2. Ребенок может заниматься неинтересной работой 10 минут.</p> <p>3. Может действовать по двум правилам одновременно.</p> <p>4. Если ребенок не может сосредоточиться на необходимой и неинтересной работе даже в течение 5-10 минут, то необходима дополнительная консультация у специалистов</p>
Игра		
<p>1. Игра представляет собой продолжение и развитие предметной деятельности. Ребенок использует реальные предметы и изображающие их игрушки строго по назначению.</p> <p>2. Процессуальные игровые действия заменяются цепочкой действий. Здесь еще нет сюжета и не отражаются взаимоотношения людей</p>	<p>1. Предметы и предметные действия перестают интересовать ребенка.</p> <p>2. В центре внимания оказываются отношения людей.</p> <p>3. Возникает сюжетно-ролевая игра. Дети могут выбрать тему игры, создать условия для нее, выполнить соответствующие действия и правила, имеют опыт игродраматизаций. У них формируется умение совместно играть друг с другом</p>	<p>1. Сюжетно-ролевая игра становится преобладающей, оказывает большое влияние на развитие их взаимоотношений, на усвоение ребенком нравственных норм, на развитие его личности в целом</p>

Особенности развития детей с учетом возраста		
<i>Младший возраст</i>	<i>Средний возраст</i>	<i>Старший возраст</i>
Продуктивные виды деятельности		
<p>1. Предметный рисунок, появляются у нормально развивающихся детей к концу третьего – началу четвертого года жизни.</p> <p>2. Замысел меняется по ходу изображения.</p> <p>3. Сооружают постройки из 2–3 элементов, в 4 года могут конструировать по готовому образцу и по схеме</p>	<p>1. Отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности.</p> <p>2. Замысел опережает изображение.</p> <p>3. Могут работать по схемам, по плану, предложенному взрослым, но и сами планируют свою деятельность</p>	<p>1. В рисунках отражение сюжета.</p> <p>2. Сюжет, замысел опережает изображение, появляются элементы композиции.</p> <p>3. Дети могут создавать и обыгрывать весьма сложные постройки, конструкции</p>
Речь		
<p>1. Слово у ребенка часто оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным или генерализованным, а в ряде случаев понимание его ребенком может быть вовсе неверным.</p> <p>2. Направляющую и организующую роль выполняет речь взрослого. Она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности. Но включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в усвоении и осуществлении какой-либо деятельности. Ребенку необходимы и другие средства передачи знаний и организации деятельности: показ действий, образец, совместные действия взрослого и ребенка</p>	<p>1. Слово направляет деятельность ребенка и помогает передавать ему знания, но словесное инструктирование, передача опыта в словесной форме еще нуждаются в чувственной опоре и качественно меняет его.</p> <p>2. Речь, сопровождающая деятельность ребенка, превращается сначала в фиксирующую, а затем в планирующую</p>	<p>1. Слово начинает служить источником знаний, передачи общественного опыта.</p> <p>2. Речь активно включается в усвоение знаний, развитие мышления, в сенсорное развитие, в нравственное, эстетическое воспитание ребенка, в формирование его деятельности и личности</p>

При обследовании детей 7-го года жизни необходимо обратить внимание не только на уровень развития познавательной деятельности, но и на предпосылки к учебной деятельности [41, с. 42].

В настоящее время параллельно существует трехлетнее и четырехлетнее начальное обучение. Поэтому как указывает Е.А. Стебелева, обследование должно быть ориентировано на обоснованное определение условий школьного обучения.

Готовность к школьному обучению включает в себя необходимый уровень физического и психического развития ребенка, определенных навыков, а также обобщенных представлений об окружающем мире. На сегодняшний день сложилось, в целом, общепризнанное понимание феномена «психологическая готовность к школьному обучению» как сложного структурного образования, состоящего из ряда компонентов.

Под психологической готовностью к школе многие исследователи понимают наличие комплекса определенных психологических качеств, которые уже сформировались к моменту поступления в школу и могут быть диагностированы с помощью специальных методик.

Компоненты психологической готовности к школе: мотивационная сфера; интеллектуальная сфера; коммуникативная сфера и развитие речи; произвольная сфера. Рассмотрим содержание компонентов несколько подробнее с позиций Е.А. Стребелевой [41, с. 42–44].

Мотивационная сфера. Центральное место в этой сфере занимает сформированность «внутренней позиции школьника» как проявление его социальной зрелости и системы мотивов, проявляющихся в познавательном выборе, мотивах самоутверждения, установления и сохранения положительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Интеллектуальная сфера. Готовность проявляется в определенном уровне наглядно-образного мышления, наличии элементов логического мышления, образной и смысловой памяти, произвольного внимания, необходимого уровня развития перцептивной сферы и воображения. *Важной предпосылкой* к школьному обучению являются общие интеллектуальные умения:

- осознание цели деятельности, поставленной взрослым;
- умение продумать способы ее достижения, планировать свои действия;
- контролировать себя во время работы;
- правильно оценить полученные результаты.

Коммуникативная сфера. Известно, что поступление ребенка в школу изменяет социальную ситуацию его развития. Следовательно, ребенок должен быть готов к новым формам сотрудничества со взрослыми и со сверстниками. Диагностируется умение строить правильные взаимоотношения в совместной деятельности.

Произвольная сфера. Произвольное поведение ребенка зарождается в дошкольном возрасте в процессе ролевой игры и позволяет ему подняться на более высокую ступень в своем развитии. Игра является «школой произвольного поведения», т.к. процесс обучения в школе с самого начала опирается на определенный уровень развития произвольности детей.

Произвольность поведения проявляется и в тех предпосылках учебной деятельности, которые Д.Б. Эльконин выделяет в качестве показателей готовности к обучению в школе. Серьезного внимания требует формирование *волевой готовности* будущего первоклассника [59]. Компоненты:

- умение делать не только то, что хочется, но и то, что потребует учитель, режим, программа;
- делать не только приятное, но и необходимое;
- управлять своим поведением, вниманием, мышлением и памятью.

Под готовностью организма ребенка к школьному обучению рассматривается уровень морфологического и функционального развития, который позволяет ребенку выдержать требования школьной жизни и учебной нагрузки. Критерием готовности служит работоспособность детей в течение учебного дня, учебной недели и т.д.

Готовность психических процессов. Определяется уровень сформированности восприятия, мышления, памяти, речи, внимания. Критерием готовности выступает произвольность познавательной деятельности, способность к обобщению и развитая речь, т.е. возможность грамматически правильно, последовательно и связно строить свои высказывания [40, 41].

2.2. ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Диагностика познавательного развития показывает реальные достижения ребенка, сложившиеся в ходе воспитания и обучения. Но как указывает Е.А. Стребелева, следует иметь в виду, что в случаях серьезных недостатков в умственном развитии необходимо применять не только метод психолого-педагогического эксперимента, но и другие методы: изучение истории развития ребенка, наблюдение за поведением и игрой. В более сложных случаях требуется клиническое, нейрофизиологическое, патопсихологическое изучение ребенка.

Е.А. Стребелевой определены основные параметры оценки умственной деятельности ребенка: принятие задания; способы выполнения задания; обучаемость в процессе обследования; отношение к результату своей деятельности, которые определяют *качественную характеристику* деятельности ребенка. Рассмотрим их подробнее [12, 40, 41, с. 15–17]:

1. *Принятие задачи:* согласие ребенка выполнять предложенное задание независимо от качества самого выполнения. Ребенок проявляет интерес либо к игрушкам, либо к познавательным задачам.

2. *Способы выполнения задания:* хаотические действия; метод практической ориентировки – метод «проб и ошибок», метод практического примеривания; метод зрительной ориентировки.

Адекватность действий определяют как соответствие действий ребенка условиям данного задания, характеру материала и требованиям инструкции. Наиболее примитивным способом является действие «силой» или хаотичное действие без учета свойств и качеств предметов.

Неадекватное выполнение задания во всех случаях свидетельствует о значительном нарушении умственного развития ребенка.

3. *Диагностическое обучение*: обучаемость осуществляется только в пределах тех заданий, которые рекомендуются для детей данного возраста.

В процессе обследования детям надо предлагать следующие виды помощи:

- выполнение действия по подражанию;
- выполнение задания по подражанию с использованием указательных жестов;
- выполнение задания с речевой инструкцией.

На уровне элементарного подражания ребенок может усвоить от взрослого способ выполнения того или иного задания. Количество показов выполнения задания не должно превышать **двух раз**. При этом речь взрослого должна служить указателем цели данного задания, организации действий ребенка и оценки результативности его действий. Обучаемость в процессе обследования, т.е. переход ребенка от низкого способа ориентировки к более высокому, свидетельствует о потенциальных возможностях ребенка. Отсутствие обучаемости в процессе диагностического обследования может быть связано с грубым снижением интеллекта или с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

4. *Отношение ребенка к результату своей деятельности*. Подавляющее большинство нормально развивающихся детей проявляет активный интерес к предложенным заданиям и к конечному результату. Для детей с нарушениями интеллекта, как правило, характерно безразличное отношение к заданиям и к полученному результату [40, 41, с. 15–17].

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл – ребенок не принимает задания и не понимает условий задачи даже после обучения, ведет себя неадекватно по отношению к способам действия в данном задании, не выделяет его цели;

2 балла – ребенок принимает задание, начинает его выполнять, однако самостоятельно не достигает цели, в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания;

3 балла – ребенок принял и понял условия задания, но при его выполнении опирается на низкий уровень ориентировки, после обучения переходит на более высокий тип ориентировочной деятельности, заинтересован в конечном результате;

4 балла – ребенок сразу принимает и понимает условия задания, самостоятельно пользуется адекватными способами ориентировки при его выполнении, стремится к положительному результату.

Суммарное количество баллов, полученных при выполнении десяти заданий, является важным показателем психического развития, который сравнивается с количеством баллов, характерным для нормально развивающихся детей данного возраста (34–40 баллов).

«Такой подход к оценке действий ребенка позволяет определить не только «актуальный» уровень развития, но и потенциальный, т.е. «зону ближайшего развития». Это, в свою очередь, дает возможность составить индивидуальную программу коррекционного обучения для каждого ребенка» [40, 41, с. 15–17].

2.3. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Предлагаемый комплекс методик, разработанный Стребелевой Е.А., позволит осуществлять контроль за ходом психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в различных условиях, и выявить неблагоприятные варианты психического развития в целях коррекции познавательной деятельности, личностных качеств и формирования готовности к обучению в школе (табл. 2).

Помни! Нормально развивающиеся дети пятого года жизни при выполнении практических задач пользуются методом практического примеривания и часто переходят на зрительную ориентировку. При решении мыслительных задач в основном пользуются оперированием образами-представлениями, т.е. решают задачи в наглядно-образном плане [12, 41, с. 58–64].

Таблица 2

Перечень заданий для обследования детей 4–5 лет

№ п/п	Название задания
1	Разборка и складывание матрешки
2	Разборка и складывание пирамидки: из шести колец (или можно использовать методику «Угадай чего нет»)
3	Коробка форм (почтовый ящик): из пяти форм
4	Разрезная картинка: из четырех частей
5	Цветные кубики: семи цветов
6	Достань ключик: задача на картинке (или можно использовать методику «Расскажи»)
7	Посчитай
8	Построй из палочек
9	Нарисуй человека (адаптированный вариант методики Гудинаф–Харрисона)
10	Поиграй

Описание заданий

1. Разборка и складывание матрешки [12, с. 266]

Цель: выявить уровень развития практической ориентировки на величину, обучаемость.

Оборудование: четырехместная (пятиместная) матрешка.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку четырехместную (пятиместную) матрешку и просит ее раскрыть, рассмотреть другие матрешки. Затем предлагает собрать все матрешки в одну. При затруднении взрослый берет матрешку и просит ребенка посмотреть, как он это делает: «Сначала беру маленькую матрешку и ищу чуть меньше, затем подбираю к ней платочек и т.д.». Психолог показывает складывание матрешки методом проб, привлекая внимание ребен-

ка к поиску следующей части. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату своей деятельности.

Оценка в баллах [12, с. 270]:

- 1 балл – не понимает цель и действует неадекватно даже в условиях обучения;
- 2 балла – понимает цель, но действует хаотически, т.е. не учитывает величину, в процессе обучения действует адекватно, а после обучения самостоятельно задание не выполняет;
- 3 балла – понимает цель, складывает матрешку методом перебора вариантов, в условиях обучения действует адекватно после обучения переходит к выполнению задания, пользуясь целенаправленными пробами;
- 4 балла – понимает цель и самостоятельно складывает матрешку, пользуясь целенаправленными пробами.

2. Разборка и складывание пирамидки [12, с. 266]

Цель: выявить умение ребенка отвлечься от цвета и выделить величину как основной принцип действия, выявить практическую ориентировку на величину.

Оборудование: пирамидка из четырех (шести) колец, кольца разного размера, разного цвета.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый начинает разбирать ее сам и привлекает ребенка к этому действию. Затем предлагает собрать такую же пирамидку. В случаях затруднения взрослый показывает ребенку, как надо подбирать колечки по размеру: «Надо брать каждый раз большое колечко». Затем показывает способ прикладывания одного колечка к другому, чтобы увидеть разницу в их величине. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 270]:

- 1 балл – не понимает цель, действует неадекватно;
- 2 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения не учитывает размер колец;
- 3 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения переходит к самостоятельному выполнению задания;
- 4 балла – понимает цель, собирает самостоятельно пирамидку с учетом размера колец.

Угадай, чего нет (сравнение картинок) [41, с. 61–67]

Цель: выявить умение анализировать, сравнивать изображения, находить сходство и различие, решать задачи в образном плане с опорой на наглядность.

Оборудование: две сюжетные картинки с изображением одинаковых полок и стоящих на них игрушек и одной и той же девочки. На первой картинке игрушки находятся на полках в одном порядке и девочка тянется рукой к игру-

шечной кошке, а на второй – игрушки нарисованы в другом порядке, а девочка уходит, унося в руках какую-то игрушку. Что она взяла, не показано.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две картинки. Психолог предлагает ребенку рассмотреть картинки, а затем рассказывает: «Это девочка Катя, у нее много игрушек, она их переставила и унесла с собой только одну игрушку. Догадайся, какую игрушку унесла Катя».

Обучение: в тех случаях, когда ребенок начинает перечислять все игрушки по очереди, психолог еще раз обращает внимание ребенка на то, что игрушки стоят на других местах, напоминая о том, что девочка унесла только одну игрушку. Если после этого ребенок не решил задачу, то показывается способ решения: психолог берет палочку и поочередно соотносит игрушки на первой и второй картинках: «Это кошка стояла здесь наверху, а Катя переставила наверх. Вот где». Затем психолог отдает палочку ребенку и говорит: «далее проверяй ты, какой игрушки нет, значит, ее унесла Катя»

Оценка действий ребенка: принятие задания; способы выполнения: самостоятельно решает задачу в умственном плане сравнивая и анализируя картинки, решает задачу после объяснения, решает задачу способом практического соотнесения, показанного взрослым; результат выполнения задания.

Оценка в баллах:

1 балл – ребенок не принимает и не понимает задание; в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает его условия; при самостоятельном выполнении перечисляет все переставленные игрушки; после обучения не переходит к адекватным способам выполнения; к конечному результату безразличен;

3 балла – ребенок принимает задание, понимает его условия, но самостоятельно выполнить его не может; после обучения решает задачу; заинтересован в конечном результате;

4 балла – ребенок принимает и понимает задание; сам решает задачу в умственном плане.

3. Коробка форм («почтовый ящик») [12, с. 266]

Цель: выявить уровень развития практической ориентировки на форму, обучаемость.

Оборудование: «почтовый ящик» – пластмассовая или деревянная коробка с четырьмя (пятью) прорезями разной формы; восемь объемных геометрических фигур, соответствующих прорезям коробки.

Проведение обследования: взрослый ставит перед ребенком коробку, обращая внимание на прорези, а рядом выкладывает объемные фигуры так, чтобы основание каждой фигуры, соответствующее форме прорези, оказалось вверх. Ребенку предлагают опустить все фигурки в свои прорези, т.е. определить, к какой прорези подходит та или иная форма. В случае затруднения взрослый просит ребенка примерить фигурку к прорези, поворачивая нужной стороной, показывает, как это нужно делать.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 270–271]:

- 1 балл – не понимает цель, действует неадекватно даже в условиях обучения;
- 2 балла – понимает цель, при опускании фигур в прорези действует хаотически, после обучения не переходит на другой уровень действий;
- 3 балла – понимает цель, при выполнении задания использует метод перебора вариантов, после обучения действует методом целенаправленных проб либо методом зрительного соотнесения;
- 4 балла – понимает цель, задание выполняет самостоятельно методом целенаправленных проб.

4. Разрезная картинка [12, с. 267]

Цель: выявить уровень развития целостного восприятия предметной картинки.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из них разрезана на три (четыре) части по диагонали.

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку четыре части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку».

Обучение: взрослый показывает, как надо соединить части в целое. После этого снова предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 271]:

- 1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения;
- 2 балла – принимает задание, но условий задания не понимает, действует хаотически, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения;
- 3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет задание методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб;
- 4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

5. Цветные кубики [12, с. 267]

Цель: выявить уровень развития восприятия цвета (выделение по слову, название цвета).

Оборудование: цветные кубики пяти (семи) цветов: два красных, два желтых, два зеленых, два синих, два белых (голубых и розовых).

Проведение обследования: перед ребенком ставят цветные кубики и просят показать кубик определенного цвета: «Покажи, где красный, синий, зеленый». Затем предлагают назвать цвета всех кубиков. Если ребенок не выделяет цвет по слову, проводится обучение. Ребенка просят показать такой кубик, как в руке у взрослого, т.е. уточняется уровень сличения. Затем учат соотносить цвет кубика со словом-названием, повторив при этом цвет два-три раза «Покажи, где желтый, вот желтый. Найди, где желтый».

Оценка действий ребенка: принятие задания, отмечается уровень восприятия цвета (сличение, узнавание цвета по слову, называние), обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 271]:

- 1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно;
- 2 балла – принимает задание, сличает два-три цвета, после обучения не может выделить цвет по слову-названию;
- 3 балла – принимает задание, сличает все основные цвета, может выделить по слову два-три цвета, но не называет;
- 4 балла – принимает задание, выделяет цвет по слову-названию, может называть все или почти все предложенные цвета

6. Достань ключик [12, с. 268]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: сюжетная картинка с изображением следующей ситуации: в комнате стоит мальчик, в руках у него машинка, он смотрит на ключик, который висит на стене, на гвоздике. Недалеко от мальчика стоят два стула – большой и маленький.

Проведение обследования: психолог предлагает ребенку рассмотреть картинку, затем говорит: «Мальчик хочет завести машинку ключиком, но не знает, как его достать. Расскажи мальчику, как надо достать ключик».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, решение в наглядно-действенном плане, имеются ли попытки решить задачу в действенном плане.

Оценка в баллах [12, с. 272]:

- 1 балл – не принимает задание;
- 2 балла – принимает задание, но не понимает условия задачи, пытается решать неадекватным способом, используя практические действия, либо отказывается от решения («Не знаю»);
- 3 балла – принимает задание, пытается решить задачу в наглядно-образном плане, но не может проанализировать целостную ситуацию, изображенную на картинке, поэтому перечисляет объекты, изображенные на картинке;
- 4 балла – принимает задание, самостоятельно анализирует ситуацию, изображенную на картинке, воспринимает ее как целостную, понимает взаимосвязь всех изображенных предметов, решает задачу в наглядно-образном плане.

Расскажи (сюжетная картинка «Зимой») [41, с. 64]

Цель: выявить уровень понимания, восприятия, сюжетного изображения, развитие связной речи.

Оборудование: картинка с изображением зимнего сюжета (кругом белый снег; с горки бежит кошка, за ней гонится собака, впряженная в санки; двое смеющихся детей лежат недалеко от санок в снегу).

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку рассмотреть картинку и рассказать о ней. Если ребенок не начинает рассказывать, то тогда экспериментатор последовательно задает ему уточняющие вопросы: «Какое

время года здесь нарисовано? Что случилось с ребятами; Что они хотели? Почему им не удалось съехать с горки на санках? Почему так быстро побежала собака? Кого кошка увидела? »

Обучение: если ребенок не может ответить на эти вопросы, то взрослый организует рассматривание сюжетного изображения: «Давай посмотрим, кто тут лежит в снегу; (указывая на детей). Почему дети оказались в сугробе; Что случилось с санками? А это кто бежит (указывая на собаку)? За кем побежала собака? Что хотели дети? Почему им не удалось съехать с горки на санках?» Обследование прекращается, если ребенок молчит или отвечает неадекватно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; способ выполнения (самостоятельно составляет рассказ); уровень восприятия и понимания сюжета – не отвечает на вопросы, дает ответы, не отражающие смысловую сторону изображенного сюжета (перечисляет объекты), отвечает одним словом, отражающим содержание сюжетного изображения, отвечает на вопросы фразовой речью, отражающей смысловое содержание сюжетного изображения.

Оценка в баллах [41, с. 68]:

1 балл – ребенок не принимает и не понимает задание. Действует в условиях обучения неадекватно;

2 балла – ребенок принимает, но не понимает задание; перечисляет предметы и объекты, изображенные на картинке, не объединяя их в единый сюжет;

3 балла – ребенок принимает, понимает смысловую сторону сюжета, но объяснить ее в связном рассказе не может; на вопросы отвечает однословно, показывая, что смысл понятен;

4 балла – принимает и понимает задание; составляет связный рассказ (три-четыре предложения), отражая в нем основную причинно-следственную зависимость.

7. Посчитай [41, с. 62–63]

Цель: выявить наличие количественных представлений.

Оборудование: 10 плоских палочек, экран.

Проведение обследования: (для детей 4 лет 6 месяцев предлагают задания в пределах трех, а после 4 лет 6 месяцев до 5 лет в пределах пяти) Перед ребенком кладут 10 палочек и просят взять три, затем – три, потом еще две палочки. Каждый раз спрашивать: «Сколько ты взял палочек?» Если ребенок выполнил задание, то предлагают выполнить счетные операции в пределах трех (пяти). Психолог раскладывает в ряд три (пять) палочки, предлагая ребенку запомнить их количество, и закрывает их экраном, за которым убирает две палочки. Потом кладет эти палочки перед ним, спрашивая его «Сколько там осталось?», указывая жестом на экран. После этого экран убирают и сравнивают ответ ребенка. Затем снова повторяют задание, но убирается одна палочка.

Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может выделить определенное количество палочек по словесной инструкции, ему предлагается выполнить это по показу. Взрослый на глазах ребенка берет три палочки, кладет на свою ладонь и

говорит: «Возьми, как я три палочки». Если ребенок не справляется, то его просят взять одну палочку, а затем много палочек. Счетным операциям не обучают.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, сформированность восприятия количества в пределах трех (пяти); умение выполнять счетные операции в пределах трех (пяти), обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [41, с. 67]:

1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно (разбрасывает палочки, берет их в рот, размахивает ими и т.д.);

2 балла – задание принимает и понимает, но по словесной инструкции не может выделить определенное количество, в условиях обучения может действовать адекватно, но выделяет палочки в пределах трех, счетные операции недоступны, безразличен к конечному результату;

3 балла – задание принимает, выделяет из множества трех, но в пределах пяти затрудняется, счетные операции выполняет только в пределах трех, заинтересован в конечном результате;

4 балла – задание принимает, выделяет из множества заданное количество и выполняет счетные операции по представлению, заинтересован в конечном результате.

8. Конструирование [12, с. 269]

Цель: выявить умение создавать конструкции из четырех (пяти) элементов по образцу, обучаемость.

Оборудование: 10 плоских палочек одного цвета.

Проведение обследования: взрослый строит за экраном фигурку из плоских палочек. Затем показывает постройку и просит ребенка построить такую же. При затруднениях ребенка просят построить по показу.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение работать по образцу или по показу, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 272]:

1 балл – не принимает задание, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, по образцу задание не выполняет, после обучения пытается выполнить какую-либо постройку, но данный образец не строит;

3 балла – принимает задание, по образцу самостоятельно задание выполнить не может, но после показа может перейти на самостоятельное выполнение задачи;

4 балла – принимает задание и самостоятельно выполняет его по образцу.

9. Нарисуй человека [41, с. 63]

Цель: выявить уровень развития предметного рисунка, особенности поведения в определенной ситуации, целенаправленности деятельности.

Оборудование: цветные фломастеры, карандаши и бумага.

Проведение обследования: ребенку дают бумагу и просят нарисовать как можно лучше человека (мужчину). Если ребенок выполняет рисунок не в полный рост, то ему предлагают дорисовать. Затем проводится беседа, в которой уточняют особенности изображения или неточности.

Обучение не проводится.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, соответствие рисунка словесной инструкции, уровень изображения предметного рисунка (черкание, предпосылки к предметному рисунку, предметный рисунок, «головоног», изображение человека – наличие лица, частей тела.

Оценка в баллах [41, с. 67–68]

1 балл – действует неадекватно, мнет бумагу, берет ее в рот, размахивает карандашом и т. п.;

2 балла – принимает задание, предметный рисунок в виде черкания или предпосылок к предметному рисунку – рисует голову (круг);

3 балла – принимает задание, рисует человека в виде «головонога»: голова и ноги или голова и туловище;

4 балла – принимает задание, рисует все основные части тела и лица человека.

10. Игра [12, с. 269–270]

Цель: выявить особенности интереса ребенка к игрушкам, характер употребления игрушек, характер игры (манипуляция, процессуальные действия или элементы сюжета).

Оборудование: игровой уголок, где находятся кукла, коляски, наборы одежды и посуды для куклы, машина, кубики, солдатики, ворота, мяч, тазик с водой, мелкие игрушки, куклы «би-ба-бо».

Проведение обследования: взрослый приглашает ребенка в игровой уголок и эмоционально вовлекает его в совместные действия с игрушками. Сначала предлагается покормить куклу, затем покатать ее в коляске, потом уложить спать.

Если ребенок не хочет играть с куклой, ему предлагают нагрузить кубики: машину и принять участие в строительстве. Взрослый строит дорогу из кирпичиков, а затем сажает в машину маленькую куклу и просит ребенка провезти ее по дорожке. В случае отказа ребенку предлагают поиграть около тазика с водой: опускают туда по одной мелкой игрушке (шарики, рыбки и т.д.), затем предлагают поймать их сачком.

Оценка действий ребенка: отношение к игрушкам, интерес и характер действий с игрушками, избирательность в игрушках.

Оценка в баллах [12, с. 275]:

1 балл – не включается в игру со взрослыми;

2 балла – включается в игру, интерес к игрушкам поверхностный, выполняет процессуальные действия с игрушками;

3 балла – включается в игру, выполняет ряд предметно-игровых действий с игрушками;

4 балла – включается в игру, может организовать сюжетную игру.

2.4. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

В возрасте 3–4 лет у ребёнка проявляется способность оценивать свои результаты, он огорчается, если не получается задуманное. Всё больше приобретают интерес для ребёнка его сверстники.

Характерны трудности и конфликты между детьми, так как социальный опыт и их речевые возможности невелики. В условиях неудачи дети обращаются к взрослым, одобрение которых служит мотивацией интересов детей.

У детей появляется способность отодвинуть поступок на более позднее время. Это показатель развития воли. «Несформированность такого качества есть показатель определённого отставания развития волевых действий у детей» [23, с.79].

Способность управлять своим вниманием очень невелика. Переключение внимания с помощью словесной инструкции требует неоднократного повторения. Устойчивость незначительная и зависит от степени заинтересованности ребёнка (на индивидуальном занятии со взрослым 25–30 минут с перерывами). Объём внимания, измеряемый стандартизированными способами, не превышает одного объекта [11, с.12]. В этом возрасте появляется целая группа страхов, связанных со сказочными героями, темнотой пустой комнаты, особенно предрасположены к этому малообщительные дети, ограниченные в контактах. У таких детей кроме страхов могут возникать агрессивность, упрямство, капризы [52, с. 262].

В 4 года устойчивость внимания ребёнка возрастает. Большинство детей могут сосредоточенно заниматься какой-либо деятельностью в течение 15–20 минут (лепить, рисовать, клеить, строить), а игры у некоторых детей длятся 30 минут. В игровой ситуации может действовать сразу с 2–3 предметами (у продавца несколько видов товара), однако вне игры это вызывает затруднение [11, с.47].

В 4–5 лет происходит дальнейшее развитие чувства 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 [14, с.70–71].

Наиболее важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается соподчинение мотивов. Уже в возрасте 3–4 лет ребёнок может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. В возрасте 4–5 лет ребёнок уже может подавить свои непосредственные побуждения, например, не реагировать на привлекательный предмет. Наиболее сильным мотивом для ребёнка становится поощрение, получение награды, более слабым – наказание, ещё слабее – собственное обещание ребёнка. Появляются мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием – мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества.

Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Неудача действует всегда отрицательно, она не стимулирует продолжение деятельности и проявление настойчивости. 5-летний ребёнок преувеличивает свои достижения. Имеет разнообразные переживания, но ещё не осознаёт их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: «мне радостно», «мне взгрустнулось» [23, с. 94–102].

В этом возрасте обращает на себя внимание и вызывает обоснованную тревогу детская агрессивность (удары ногами и кулаками, щипание, угрозы, разрушение построек сверстников и прочее). Существенную роль играет в этом семья, поэтому специалисту необходимо обратить внимание на позиции взрослых, на использование гуманных методов и изменить воспитание в семье.

Такие эмоциональные состояния, как депрессия, конфликтность, тревожность, чувство враждебности, неполноценности также нуждаются в своевременном распознавании и коррекции. Основной причиной этих состояний является депривация потребности ребёнка в общении со стороны родных (в семье) и сверстников (в детском саду и во дворе) [14, с. 68].

2.5. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ

Для изучения уровня психического развития детей 6-го года жизни Е.А. Стребелева предлагает следующие задания, которые приведены в табл. 3 [12, 40, 41].

Таблица 3

Перечень заданий для обследования детей 6-го года жизни

№ п/п	Наименование задания
1	Включение в ряд
2	Лесенка
3	Классификация картинок по функциональному назначению представления о временах года
4	Группировка картинок по способу действия
5	Счет
6	Найди время года
7	Нарисуй целое
8	Серия сюжетных картинок «Утро мальчика»
9	Сложи разрезную картинку
10	Сравни

Описание заданий

1. Включение в ряд (методика А.А. Венгер) [41, с. 94–95]

Цель: выявить уровень развития ориентировочно-познавательной деятельности, а именно ориентировки на величину.

Оборудование: экран, шестиместная матрешка.

Проведение обследования: психолог берет шестиместную матрешку и на глазах у ребенка разбирает и собирает ее попарно. Затем выстраивает матрешки в ряд по величине, соблюдая между ними равные интервалы. Взрослый за экраном убирает одну из матрешек и выравнивает интервал между оставшимися. Ребенку дают эту матрешку и просят поставить ее на свое место. При этом не следует обращать внимание на то, что ряд равномерно увеличивается или уменьшается.

Когда матрешка окажется поставленной на свое место, взрослый предлагает ребенку продолжить игру. Ребенок должен поставить в ряд две-три матрешки (каждый раз по одной).

Обучение: если ребенок ставит матрешку без учета величины, взрослый исправляет его ошибку, говоря и действуя: «Нет, эту матрешку надо поставить сюда». Затем еще раз предлагает поиграть и убирает за экраном другую матрешку, но принцип выстраивания в ряд не объясняет.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость.

Оценка в баллах [41, с. 101]:

1 балл – не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, но не понимает условия задачи, ставит матрешки в ряд без учета их размера, после показа правильного размещения матрешек самостоятельно не ориентируется на величину;

3 балла – принимает и понимает условия задачи, выполняет задание, пользуясь практическим примериванием;

4 балла – принимает и понимает условия задачи, выполняет задание, пользуясь зрительной ориентировкой.

2. Лесенка [12, с. 275; 41, с. 95]

Цель: выявить уровень развития конструктивных способностей, умение работать по памяти, по образцу.

Оборудование: 20 плоских палочек одного цвета, экран.

Проведение обследования: взрослый на глазах у ребенка строит «лесенку» из десяти палочек и предлагает ему запомнить эту «лесенку». Затем взрослый закрывает «лесенку» экраном и просит ребенка построить такую же. При затруднениях проводится обучение.

Обучение: взрослый еще раз строит «лесенку», обращая внимание ребенка на то, как он это делает. Закрывает свою «лесенку» экраном и просит ребенка построить такую же. Если у ребенка отмечаются трудности, задание предлагают выполнить по образцу.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения – по памяти, по образцу, после обучения, по показу.

Оценка в баллах [12, с. 279; 41, с. 101]:

1 балл – не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, но не понимает его условий, раскладывает палочки иначе, чем в образце, не может построить не только по памяти, но и по образцу; выполняет задание на основе показа или воспроизводит только элементы «лесенки»;

3 балла – принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить сразу не может, после повторного показа самостоятельно выполняет задание по образцу;

4 балла – принимает и понимает задание, умеет воспроизвести конструкцию по памяти.

3. Классификация картинок по функциональному назначению [12, с.275]

Цель: выявить умение ребенка понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, т.е. уровень развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: восемь предметных картинок с изображением одежды и восемь – с изображением посуды.

Проведение обследования: психолог кладет перед ребенком на стол картинку с изображением одежды (пальто) так, чтобы можно было выложить вертикальный ряд. Затем показывает картинку с изображением посуды (чашки) и кладет на стол на некотором расстоянии от первой так, чтобы под ней можно было выложить другой вертикальный ряд (параллельный первому).

После этого взрослый берет картинку с изображением шапки, спрашивает у ребенка, положить ли ее под изображением пальто или под изображением чашки, и сам кладет под изображение пальто.

Картинку с изображением ложки располагают под изображением чашки. После этого ребенку последовательно (по одной) дают в руку картинки, на каждой из которых изображена одежда или предмет посуды, и просят положить картинку в один из столбцов.

Если он положил картинку неверно, взрослый не исправляет ошибку.

Порядок подачи картинок нужно постоянно менять, чтобы ребенок не ориентировался на порядок предъявления.

После того, как ребенок разложит картинки, его спрашивают: «Расскажи, какие – в этом ряду, а какие – в другом», т.е. выявляется умение ребенка обобщать и выражать в словесной форме свои действия.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения, умение работать по образцу, умение в речевом плане обобщать принцип группировки.

Оценка в баллах [12, с. 280]:

1 балл – не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, выполняет классификацию без учета основного признака, раскладывает картинки либо по очереди, либо в один ряд, потом в другой;

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию по основному признаку, но не может обобщить в речевом плане принцип группировки;

4 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию с учетом основного признака, может его обобщить в речевом плане.

4. Группировка картинок по способу действия [12, с. 276]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: восемь пар предметных картинок, с одними из которых можно действовать, с другими – нельзя.

Проведение обследования: психолог кладет перед ребенком рядом две картинки: на одной – шарик с веревочкой, на другой – шарик без веревочки. Затем взрослый показывает ребенку картинку с изображением флажка с древком, спрашивает «Куда его надо положить?» – и сам кладет под изображение шарика с веревочкой. Картинку с изображением флажка без древка кладут под изображение шарика без веревочки.

После этого ребенку дают по одной картинке, вперемешку, чтобы он не ориентировался на порядок предъявления. Далее ребенка просят рассказать, какие картинки в первом ряду, какие – во втором, т.е. выясняют, может ли он обобщить принцип группировки в речевом плане.

Оценка действий ребенка: принятие задания, умение работать по образцу, умение вычленить принцип группировки в речевом плане.

Оценка в баллах [12, с. 280]:

1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – задание принимает, раскладывает картинки без учета основного принципа;

3 балла – задание принимает, раскладывает картинки с учетом основного принципа, но не может обобщить принцип группировки в речевом плане;

4 балла – задание принимает, раскладывает картинки с учетом основного принципа, может обобщить принцип группировки в своих высказываниях.

5. Счет [12, с.276–277]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного и элементов логического мышления, т.е. уровень развития количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане.

Оборудование: 15 плоских палочек одного цвета, экран.

Проведение обследования.

Первый вариант: взрослый кладет перед ребенком 15 палочек и предлагает ему взять пять палочек. Далее ребенку предлагают запомнить, сколько у него палочек, и закрывают их экраном. За экраном взрослый отнимает три палочки, показывает ребенку это количество и спрашивает: «Сколько там осталось палочек?».

После ответа ребенка взрослый показывает две палочки, кладет их за экран к предыдущим двум палочкам. Не открывая экрана, спрашивает у ребенка: «Сколько там палочек?»;

Обучение: взрослый уменьшает количество палочек сначала в пределах четырех, а если ребенок затрудняется, то и до трех. При этом используется открытое предъявление задания (экран совсем убирается).

Второй вариант: если ребенок отвечает правильно, ему предлагают устную задачу: «В коробке лежало четыре карандаша, два из них красные, остальные – синие. Сколько там было синих карандашей?» При затруднениях проводится обучение.

Обучение: ребенку предлагают взять четыре палочки и с опорой на них решить задачу. Взрослый повторяет условие задачи о карандашах и предлагает ребенку решить задачу, используя палочки. Если ребенок задачу решил, можно предложить аналогичную задачу: «У девочки было четыре воздушных шарика, осталось два. Сколько лопнуло шариков?»

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание условий задачи, умение выполнять счетные операции по представлению, решать устные задачи.

Оценка в баллах [12, с. 280; 41, с. 102]:

1 балл – действует с палочками, не ориентируясь на количественный признак.

2 балла – принимает задание, но количественные представления сформированы на самом элементарном уровне – может выделить только в пределах трех из множества, счетные операции по представлению выполняет только в пределах трех, устные задачи не решает.

3 балла – принимает и понимает цель задания, пересчитывает палочки в пределах пяти действенным путем (дотрагивается пальцем до каждой палочки), выполняет счетные операции по представлению в пределах трех. Устную задачу самостоятельно решить не может; после обучения устную задачу решает только с использованием палочек.

4 балла – принимает и понимает цель задания, пересчитывает палочки в пределах пяти зрительным путем, выполняет счетные операции в пределах пяти, решает предложенные задачи.

6. Найди время года [12, с. 277]

Цель: выяснить уровень развития наглядно-образного мышления, т.е. уровень сформированности представлений о временах года.

Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребенка просят показать, где изображены зима, лето, осень, весна. Затем спрашивают: «Расскажи, как ты догадался, что здесь изображена зима». В случаях затруднения проводится обучение.

Обучение: перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года – лета и зимы. Задают ему уточняющие вопросы: «Что бывает зимой? Найди, где здесь изображена зима».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, уровень сформированности временных представлений, умение объяснить в словесном плане свои действия.

Оценка в баллах [12, с.280]:

- 1 балл – не понимает цели, перекладывает картинки;
- 2 балла – принимает задание, но не соотносит изображения времен года с их названиями, т.е. не сформированы временные представления, но после обучения может выделить картинки изображением зимы и лета;
- 3 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времен года с их названиями (зима лето);
- 4 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времен года с их названиями, может объяснить выбор определенного времени года.

7. Нарисуй целое (методика А.А. Венгер) [41, с.100]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления, сформированность предметного рисунка.

Оборудование: две картинки, на которых нарисована всем знакомая игрушка – неваляшка (одна картинка разрезана), бумага и карандаши (фломастеры).

Проведение обследования: взрослый кладет перед ребенком части разрезной картинки с изображением неваляшки и просит его нарисовать целую. Картинку предварительно не складывают. Если ребенок не может выполнить задание, проводится обучение.

Обучение: ребенку дают разрезную картинку и предлагают сложить ее, а затем нарисовать. Если ребенок затрудняется, то взрослый помогает ему, затем снова предлагает выполнить рисунок.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; умение нарисовать предмет по разрезной картинке; анализ рисунка; обучаемость, результат.

Оценка в баллах [2005, с.103]:

- 1 балл – ребенок не принимает задание, в условиях обучения действует неадекватно;
- 2 балла – ребенок принимает задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не может, после складывания картинки ребенок пытается изобразить предмет, но получаются только элементы предмета (неваляшки);
- 3 балла – ребенок принимает задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не может, после складывания картинки ребенок рисует предмет.
- 4 балла – ребенок принимает задание, может нарисовать предмет по разрезной картинке, рисует с интересом.

8. Серия сюжетных картинок «Утро мальчика» [41, с. 100–101]

Цель: выявить умение определять временную последовательность событий, обобщать свой практический опыт (сформированность наглядно-образного мышления).

Оборудование: четыре картинки с изображением ситуаций, знакомых детям из повседневного опыта. На первой картинке – мальчик, проснувшись, сидит на постели, недалеко от него лежит его одежда; на второй – умывается; на третьей – сидит на стуле и одевается, четвертой – одетый мальчик сидит за столом и завтракает.

Проведение обследования: перед ребенком в последовательности выкладывают четыре картинки и просят его рассмотреть и разложить их: «Разложи все картинки по порядку: что мальчик делал сначала, что потом, чем завершились его действия».

Обучение: если ребенок не раскладывает картинки или начинает выполнять задание неверно, то взрослый показывает их и говорит: Вот первая картинка. Утро. Мальчик проснулся. А теперь разложи картинки так, чтобы было понятно, что мальчик делал потом». В случаях затруднений взрослый кладет верно вторую картинку: «А теперь мальчик одевается. А что потом будет делать?»

Оценка в баллах [41, с.103–104]:

1 балл – ребенок не принимает задание, не воспринимает изображенный сюжет на картинке.

2 балла – ребенок принимает задание, однако не воспринимает серию картинок как единое событие; называет каждое действие в отдельности, не объединяя их в единый сюжет во временной последовательности.

3 балла – ребенок принимает задание; раскладывает картинки не всегда точно; ориентируется на временную последовательность; после обучения начинает понимать единый сюжет; может рассказать о событии.

4 балла – ребенок принимает задание; самостоятельно раскладывает картинки, четко ориентируясь на временную последовательность; рассказывает о них.

9. Сложи разрезную картинку [41, с. 96]

Цель: выявить уровень развития целостного восприятия сюжетного изображения на картинке.

Оборудование: две одинаковые сюжетные картинки (мишка на лошадке), одна из которых разрезана на четыре части по диагонали.

Проведение обследования: психолог дает ребенку части картинки и просит: «Сделай целую картинку».

Обучение: если ребенок не может правильно соединить части картинки, то сначала показывается целая картинка, а затем предлагается сложить разрезную. Если ребенок снова испытывает трудности, то психолог сам накладывает часть разрезной картинки на целую и предлагает ребенку наложить другие части. После чего ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [41, с.102]:

1 балл – ребенок не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает его условий, раскладывает картинки без учета целостного восприятия предметного изображения, в процессе обучения пытается складывать картинку, но после обучения не переходит на самостоятельное выполнение задания.

3 балла – ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно его выполнить не может, после обучения справляется с заданием.

4 балла – ребенок принимает и понимает задание, самостоятельно справляется с заданием.

10. Сравни (сюжетные картинки «Летом») [41, с. 99]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления (восприятия целостной ситуации, изображенной на картинках), умение сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображенного на картинках.

Оборудование: две сюжетные картинки. На первой изображено яркое солнце (слева вверху), зеленые деревья, на дорожке напротив друг друга стоят две девочки, одетые в летние платья, у каждой в руках мороженое на палочке, рядом с ними стоят сумки с продуктами, недалеко находится киоск «Мороженое» с открытым окном. На второй картинке сюжет тот же, но произошли некоторые изменения: заходящее солнце (нарисовано справа), окно киоска закрыто, эти же девочки стоят напротив друг друга и удивленно смотрят на палочки. Мороженое растаяло, видны только его последние падающие капли: на земле лужа от мороженого.

Проведение обследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно ее рассмотреть, затем рядом кладут вторую. Предлагают сравнить их и рассказать о различиях.

Обучение: если ребенок не отвечает или отвечает неверно, ему задают уточняющие вопросы, активизирующие восприятие и понимание целостной ситуации, изображенной на картинках: «Какое время года здесь изображено? Как ты догадался, что это происходило летом? Что девочки держат в руках? Что случилось? Почему девочки не съели мороженое?»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; понимание ребенком ситуации и событий, изображенных на картинках; способность объяснить динамику сюжета, представленного на картинках.

Оценка в баллах [41, с. 103]:

1 балл – ребенок не понимает цель задания, не воспринимает сюжет, изображенный на картинках;

2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает, что на двух картинках изображено одно и то же событие, основной сюжет не понимает, не воспринимает ситуацию в динамике, на уточняющие вопросы отвечает неадекватно;

3 балла – ребенок принимает задание, но самостоятельно не может воспринять целостную ситуацию, после уточняющих вопросов отвечает правильно;

4 балла – ребенок принимает задание, самостоятельно может понять целостность сюжета и рассказать о динамике события, изображенного на картинках.

2.6. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

В данном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности

лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребёнка. Ребёнок начинает радоваться, печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему ещё предстоит сделать.

Появляются такие эмоции, как сочувствие другому человеку, сопереживание. Последовательно развивается соподчинение мотивов, и детям в старшем возрасте легче ограничить свои непосредственные желания.

Успех в деятельности остаётся в этом возрасте сильным стимулом, но многих детей побуждает к деятельности и неуспех. Приобретает способность оценивать своё поведение с позиций моральных норм. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме [23, с. 96 – 102].

Существенное влияние на поведение дошкольника начинают оказывать такие побуждения, как интерес к миру взрослых, стремление быть похожими на них, интересы к новым видам деятельности (лепка, конструирование, рисование), установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье, в детском саду. Ребёнок чувствителен к оценкам взрослых.

Мотивом деятельности нередко выступают стремление завоевать симпатию сверстников, которые им нравятся, самолюбие, желание самоутвердиться, соревновательные мотивы (быть лучше других, выиграть, победить) [14, с.61].

Происходят качественные изменения в развитии внимания. Повышается его устойчивость, объём, переключение возрастает, что наиболее существенно, его произвольность, способность ребёнка к всё более направленному сосредоточению.

Если младший дошкольник внимателен только к тому, что наиболее ярко и ново для него, то дети старшего дошкольного возраста могут удерживать своё внимание на решении самых различных задач.

В 5 лет продолжается рост устойчивости внимания. Важным показателем развития внимания является то, что в деятельности ребёнка появляется действие по правилу – первый необходимый элемент произвольного внимания. Именно в этом возрасте дети активно начинают играть в игры с правилами: настольные (лото, детское домино), подвижные игры (прятки, колдунчики) [11, с.47].

2.7. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ 7-ГО ГОДА ЖИЗНИ

Для изучения уровня психического развития детей 7-го года жизни Е.А. Стребелева предлагает следующие задания, которые приведены в табл. 4 [12, 40, 41].

Перечень заданий для диагностики детей 7-го года жизни

№ п/п	Наименование задания
1	Сложи (разрезная картинка «Клоун»)
2	Представления об окружающем (беседа)
3	Найди время года
4	Количественные представления и счет
5	Расскажи (серия сюжетных картинок «Зимой»)
6	Найди место фигуре
7	Группировка картинок по количественному признаку
8	Дорисуй
9	Продолжи ряд (письмо)
10	Анализ слова

Описание заданий

1. Сложи (разрезная картинка «Клоун») [41, с.105]

Цель: выявить уровень развития интереса к познавательным задачам, установление сотрудничества с незнакомым взрослым в новой обстановке, выявить уровень развития целостного восприятия предметного изображения.

Оборудование: две картинки с изображением клоуна, одна из них разрезана на пять частей.

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку части разрезной картинки, просит их рассмотреть и говорит: «Сложи картинку». В случае затруднений проводится обучение.

Обучение: взрослый показывает ребенку целую картинку и просит сделать такую же. Если ребенок снова не справляется с заданием, то взрослый начинает накладывать на целую картинку части разрезной – голову, затем руки. Далее ребенку предлагают завершить складывание клоуна. Только после этого его просят самостоятельно выполнить задание, ориентируясь на образец.

Оценка действий ребенка: принятие задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.

Оценка в баллах [41, с. 110]:

1 балл – ребенок не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – ребенок принимает задание, но складывает картинку, не ориентируясь на целостность изображения даже после показа образца;

3 балла – ребенок принимает задание, выполняет задание с помощью, после обучения задание выполняет, пользуясь практическим примериванием;

4 балла – ребенок принимает и понимает задание, самостоятельно выполняет, пользуясь различными типами ориентировки.

2. Представления об окружающем (беседа) [41, с. 105]

Цель: выявить уровень ориентировки в окружающем мире, запаса знаний о себе и своей семье.

Оборудование: рекомендуемые вопросы и задания: «Как тебя зовут?, сколько тебе лет? Когда твой день рождения? Назови свой домашний адрес. Расскажи о своем доме. Сколько в нем этажей? На каком этаже ваша квартира? Расскажи о своей семье. Как твоя фамилия? Как зовут твоих родителей? кто еще с вами живет? Хочешь ли ты идти в школу? Как ты думаешь, что интересного будет в школе? В какой класс ты сразу поступишь?» При затруднениях можно задавать уточняющие вопросы.

Оценка действий ребенка: умение отвечать на заданные вопросы; знания и представления о себе и своей семье, наличие представлений о школе, уровень сформированности положительного отношения к школе.

Оценка в баллах [41, с. 110–111]:

1 балл – ребенок не вступает в речевое общение, контакт и сотрудничество с незнакомыми взрослыми устанавливается на эмоциональном и деловом уровне;

2 балла – ребенок принимает задание, вступает в речевой контакт, однако ответы оказываются неадекватными поставленным вопросам;

3 балла – ребенок принимает и понимает задание, отвечает с помощью дополнительных, уточняющих вопросов, демонстрируя недостаточный уровень сформированности представлений об окружающем;

4 балла – ребенок принимает и понимает задание, с интересом отвечает на поставленные вопросы, демонстрируя сформированность представлений об окружающем.

3. Найди время года [41, с. 106]

Цель: выявить уровень развития временных представлений, умение ребенка устанавливать причинно-следственные связи.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением четырех времен года с ярко выраженными специфическими признаками.

Проведение обследования: перед ребенком на столе раскладывают картинки с изображением времен года – зимы, лета, осени, весны. Ребенку предлагают рассмотреть их и спрашивают:

«Скажи, какое сейчас время года. Покажи его на картинке. Какое время года наступит потом?» Уточняют знания ребенка о последовательности времен года.

Обучение: взрослый помогает ребенку соотнести настоящее время года с изображением на картинке, а потом задает ему уточняющие вопросы. «Когда зима закончится, какое время года наступит?» В это время ярко светит солнце, тает снег, появляется зеленая трава. Найди это время года на картинке. Однако если

ребенок не справляется с заданием, его просят найти изображение определенного времени года.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания умение определить время года в период обследования и соотнести его с изображением на картинке; уровень сформированности временных представлений: обобщенный, элементарный, фрагментарный и отсутствие представлений.

Оценка в баллах [41, с. 111]

1 балл – не принимает и не понимает задание;

2 балла – принимает задание, но не может назвать время года в момент обследования, не соотносит его с изображением на картинке, раскладывает картинки без учета временной последовательности. Отмечаются только фрагментарные представления о временах года;

3 балла – принимает и понимает задание, имеются представления о всех временах года, может соотнести слово и изображение, однако представления об определенной смене времен года еще не сформированы;

4 балла – принимает и понимает задание, соотносит время года в момент обследования с изображением на картинке, знает определенную последовательность времен года.

4. Количественные представления и счет [41, с. 106]

Цель: выявить уровень сформированности представлений о количестве, умение выполнять счетные операции в уме (развитие наглядно-образного и элементов логического мышления).

Оборудование: счетные палочки, экран.

Проведение обследования:

Первый вариант: ребенку предлагают посчитать до десяти и обратно. Затем вопросы: «Какое число больше: 5 или 6? Какое число меньше: 6 или 7? Какое число стоит после пяти? Какое число стоит между тремя и пятью?» Если ребенок испытывает затруднения в этих заданиях, то обучение не проводится.

Второй вариант: ребенку говорят: «Сейчас поиграем. Ты возьмешь 6 палочек, а я буду к ним прибавлять или отнимать. А ты скажешь, что я сделала: прибавила или отняла. А потом посчитаешь, сколько я прибавила или сколько отняла». Сначала предлагают взять шесть палочек из пятнадцати и, раскладывая их в ряд, просят палочки пересчитать и запомнить их количество. Затем закрывают их экраном и отнимают две палочки. Затем открывают экран и спрашивают: «Что я сделала: прибавила или отняла? Сколько отняла?» Далее палочки кладут на место и закрывают экраном, предварительно попросив ребенка запомнить их количество. За экраном прибавляют две палочки, открывают его и спрашивают: что я сделала: прибавила или отняла? Сколько я прибавила?» и т. д.

Обучение: если ребенок затрудняется в определении операции и количества палочек, то ему предлагают решить такого же рода задачу в пределах пяти, при затруднении в пределах четырех. Если ребенок не решает задачи в пределах четырех, то ему предлагают выполнить счетные операции в пределах трех с открытым результатом.

Третий вариант (решение устных задач) предлагается, если ребенок отвечает верно в первых двух вариантах. Условия задач: «Во дворе гуляли 6 детей, из них 2 мальчика, а остальные девочки. Сколько девочек гуляло во дворе?»; «На лужайке стоял пенек, а из-за пенька торчали 6 ушек зайчиков. Как ты думаешь, сколько зайчиков сидело за пеньком?». В случае затруднений проводится обучение.

Обучение: ребенку предлагают воспользоваться палочками и решать задачи с опорой на них. Затем предлагают решить аналогичные задачи устно: «На лужайке сидели 6 зайчиков, 2 зайчика убежали. Сколько зайчиков осталось?»; «За забором стояли гуси. Были видны только лапки. Я посчитала: всего 6 лапок. Сколько гусей за забором?».

Оценка действий ребенка: принятие задачи и понимание ее условий; умение выполнять счетные операции по представлению; умение решать устные задачи в пределах шести, обучаемость – умение переносить способы решения задач на аналогичные; результат.

Оценка в баллах [41, с. 111]:

1 балл – ребенок не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно;
2 балла – ребенок принимает задание, количественные представления сформированы в пределах трех, решение задач недоступно;

3 балла – ребенок принимает и понимает задание, количественные представления только в пределах пяти, устные задачи выполняет в пределах трех;

4 балла – ребенок принимает и понимает задание, все виды заданий выполняет правильно.

5. Расскажи (серия сюжетных картинок «Зимой») [41, с. 107–108]

Цель: Выявить умение определять временную последовательность событий, объединять последовательные действия в единый сюжет.

Оборудование: четыре сюжетные картинки с изображением знакомой детям жизненной ситуации. На первой картинке идет снег, дети одеты в зимнюю одежду, ловят снежинки; на второй – дети катают снежный ком; мальчик катает маленький ком для головы, а двое ребят ставят один ком на другой; на четвертой дети слепили снеговика, вместо шапки надевают на него ведро.

Проведение обследования: ребенку предлагают посмотреть картинки и говорят: «Подумай, как составить рассказ по этим картинкам». Если ребенок затрудняется психолог уточняет: «Разложи картинки так, чтобы получился рассказ, в котором есть начало, продолжение и окончание». После выполнения задания (независимо от того, правильно или нет) оценку действий ребенка не дают, а предлагают составить рассказ. В процессе рассказывания ребенок может менять местами картинки.

Оценка действий ребенка: Понимание единого сюжета, учет временной и логической последовательности, способность передавать сюжет и последовательность событий в рассказе.

Оценка в баллах [41, с. 111]:

1 балл – не понимает задание, перекладывает картинки либо ведет себя неадекватно заданию;

2 балла – ребенок принимает задание, раскладывает картинки, не ориентируясь на последовательность событий, после оказания помощи не объединяет их в общий сюжет. (Воспринимает каждую картинку изолированно, т.е. не объединяет серию картинок в один сюжет: рассказывает о каждой картинке отдельно);

3 балла – ребенок принимает задание, раскладывает с учетом последовательности событий, в некоторых случаях требуется только первый вид помощи, но самостоятельно рассказать о действиях не может;

4 балла – ребенок принимает задание, самостоятельно раскладывает картинки с учетом последовательности событий и составляет рассказ.

6. Найди место фигуре (матрица фигур) [12, с. 282]

Цель: выявить уровень развития логического мышления.

Оборудование: три квадратные таблицы, разделенные на 36 клеток (шесть рядов по шесть клеток). Верхняя строка таблицы заполнена изображениями треугольников, нижняя – изображениями кругов (фигуры расположены по убывающей величине). В левой и правой графах сверху вниз расположены треугольник, трапеция, квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг. Все фигуры в левой графе – самые крупные, в правой – самые мелкие. 16 внутренних клеток таблицы не заполнены.

Задача, стоящая перед ребенком, заключается в том, чтобы мысленно разместить в пустых клетках три фигуры, нарисованные под таблицей, в соответствии с их формой и величиной (выбранная для каждой фигуры клетка отмечается карандашом).

Для правильного решения задачи ребенок должен учесть принцип построения таблицы (сочетание классификации фигур по форме и величине) и найти для каждой фигуры нужную строку и графу.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку внимательно рассмотреть одну таблицу. Она разделена на клетки. В некоторых из них нарисованы фигурки разной формы и разной величины. Все фигурки расположены в определенном порядке. Каждая фигурка имеет свою клетку.

После того как ребенок рассмотрел таблицу, взрослый говорит: «А теперь посмотри середину таблицы. Здесь много пустых клеточек. У тебя внизу под таблицей три фигурки. Для них есть свои места в таблице, они отмечены крестиками. Посмотри внимательно, для какой фигурки поставлен каждый крестик. Покажи, в какую клеточку нужно поставить каждую фигурку».

Затем ребенку дают другую таблицу, где внизу нарисованы другие три фигурки. Взрослый говорит: «Найди место в таблице и отметь те клетки, куда нужно поставить фигурки».

Обучение: если ребенок затрудняется в выполнении задания, ему помогают определить место для каждой фигурки, активизируя при этом ориентировочно-познавательную деятельность ребенка. После обучения ему предлагают еще один

вариант таблицы для самостоятельного выполнения задания, где необходимо расставить по местам другие фигурки, т.е. отметить нужные места крестиками.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способ выполнения – самостоятельно или после обучения, результат.

Оценка в баллах [12, с. 287–288]:

1 балл – не принимает и не понимает задание;

2 балла – принимает задание, но трудности вызывает анализ условий задачи и само решение в мысленном плане, пытается поставить крестики в любой клеточке, т.е. не выполняет задание ни на классификацию, ни на сериацию;

3 балла – принимает задание, понимает его условие, решает задачу в плане классификации (выбор по форме), трудности отмечаются в выборе по размеру, т.е. в плане сериации. Это говорит о недостаточном уровне развития перцептивных действий;

4 балла – принимает и понимает задание, решает задачу в плане классификации и сериации.

7. Группировка картинок по количественному признаку [12, с. 284]

Цель: выявить уровень развития наглядного логического мышления.

Оборудование: парные картинки с изображением предметов различных по количеству: 1-я пара (на одной – много цветных карандашей, на другой – один карандаш), 2-я пара (на одной – много яблок, на другой – одно); 3-я пара (на одной – много цыплят, на другой – один) и т.д.

Проведение обследования: перед ребенком кладут пару картинок, на которых изображены: на одной – пять цветных карандашей, на другой – один. Ребенку предлагают рассмотреть эти картинки, а остальные разложить под ними, чтобы получился вертикальный ряд.

Взрослый говорит: «Все похожие на эту картинку (указывает жестом на картинку, где много карандашей) будешь класть сюда, а все похожие на эту (где один предмет) будешь класть в другой ряд».

Затем ребенку дают по одной картинке вперемешку и в ход его действий не вмешиваются. После раскладывания картинок его просят объяснить, какие картинки он клал в один ряд, а какие – в другой.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способ выполнения, вычленение ребенком самостоятельно основного принципа группировки и умение обобщить этот принцип в речевом плане.

Оценка в баллах [12, с. 288]:

1 балл – не принимает и не понимает задание;

2 балла – принимает задание, но условия задачи не понимает, раскладывает картинки либо в одну сторону, либо по порядку (по очереди) то в одну сторону, то в другую;

3 балла – принимает задание, понимает условие задачи, раскладывает картинки по разным признакам, исправляет ошибки самостоятельно, в конечном итоге выделяет основной принцип группировки – признак количественный, однако речевых высказываниях сформулировать этот принцип не может;

4 балла – принимает и понимает условие задания, группирует по существенному признаку, в речевом плане формулирует этот принцип.

8. Дорисуй (окончание рисунка по заданной фигуре) [12, с. 285]

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления, воссоздающего воображения.

Оборудование: на одном листе – четыре круга, на другом – четыре полукруга, нарисованные в ряд на некотором расстоянии друг от друга, набор цветных фломастеров или карандашей.

Проведение обследования: сначала ребенку дают один лист с изображением четырех кругов и просят их дорисовать так, чтобы получились четыре разных предмета. Затем предлагают другой лист с изображением шести полукругов и просят нарисовать четыре разных предмета, используя цветные фломастеры.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, отношение (заинтересованность) к выполнению задания, анализ рисунков.

Оценка в баллах [12, с. 289]:

- 1 балл – не принимает или не понимает условия задания;
- 2 балла – принимает задание, но требуется многократная помощь к началу его деятельности, либо может дорисовать один предмет, либо «уходит» от условия задачи и начинает рисовать элементарные предметы (домики, дорожки и т.д.);
- 3 балла – принимает задание, дорисовывает два (редко три предмета); все заданные формы не использует, причем сами рисунки весьма однообразны;
- 4 балла – принимает задание, рисует с интересом, используя все предложенные формы.

9. Продолжи ряд (письмо) [12, с. 286]

Цель: выявить уровень развития готовности руки к письму, умение принять задание и проанализировать образец.

Оборудование: лист бумаги, на котором представлены три образца письменных заданий: на 1-й строчке – четыре палочки; на 2-й строчке – палочки и крючочки; на 3-й – треугольники; ручка.

Проведение обследования: ребенка просят написать на лист бумаги те элементы букв, которые даны в образце, ему говорят: «Продолжай писать».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; анализ образца, умение писать по образцу.

Оценка в баллах [12, с. 289]:

- 1 балл – не принимает или не понимает условия задачи;
- 2 балла – принимает задачу, но не может работать по образцу, пишет элементы букв, не учитывая принцип чередования, не всегда придерживается строчки;
- 3 балла – принимает задачу, работает по образцу, учитывает принцип чередования, но в процессе работы нарушает его, размеры элементов букв не всегда выдержаны;
- 4 балла – принимает задачу, работает с интересом, хорошо анализирует образец, учитывает принцип чередования, размеры элементов букв сохранены.

10. Анализ слова [12, с. 286]

Цель: выявить умение ребенка принимать новые познавательные задачи, связанные с учебной деятельностью.

Проведение обследования: взрослый говорит ребенку: «Я тебе назову слово, а ты посчитай, сколько там звуков». Называет слово «дом» и спрашивает: «Сколько там звуков?» После этого называет слова «стена», «хвост» и спрашивает «Какой звук второй? Назови третий, первый, четвертый, пятый звуки».

Обучение: если ребенок не может сказать, сколько звуков в слове «дом», взрослый медленно произносит каждый звук, считает их: «д – один звук, о – два, м – три». В этом слове – три звука. А теперь посчитай, сколько звуков в слове «кот». Другие слова в этих случаях для анализа не предлагаются.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение анализировать слова, обучаемость.

Оценка в баллах [12, с. 290]:

- 1 балл – не принимает задание или не понимает условия задачи;
- 2 балла – принимает задание, но не может выполнить анализ слова, после обучения не может определить место звука в слове;
- 3 балла – принимает задание, понимает его условия, однако самостоятельно проанализировать слово не может; после обучения выполняет анализ слова из трех звуков;
- 4 балла – принимает задание, понимает условия задачи, самостоятельно может проанализировать слова и определить место звука в слове из пяти-шести звуков.

2.8. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 6–7 ЛЕТ

Состояние активного внимания находит яркое выражение во внешнем облике ребёнка: глаза ребёнка широко открыты и устремлены на рассказчика, рот приоткрыт, дыхание прерывистое, поза неподвижна и обращена к интересующему объекту. Внешнее выражение внимания имеет индивидуальные особенности.

Например, для сангвиника и холерика характерны ярко выраженная внешняя форма внимания, разнообразие и выразительность движений (прикладывание руки к глазам или уху; наклон головы набок или сжатие головы руками, на лбу появляются вертикальные складки).

У флегматика и меланхолика наблюдается малоподвижность, кажущаяся невнимательность, пассивность на занятии. Проявление внимания зависит от ситуации – игровая или учебная деятельность [3, с. 36–41].

По полученным данным И.А. Баскаковой, у большинства детей старшего дошкольного возраста доминирует зрительное внимание. Довольно часто встречаются смешанные варианты. Слуховой тип преобладает крайне редко. Объём внимания старшего дошкольника составляет 4–6 предметов, оптимальное время экспозиции предметов 30 с. [3, с. 18–23].

Итак, в старшем дошкольном возрасте происходит переход от непроизвольного к произвольному вниманию, при этом главным средством организации внимания является речь.

Вызывает тревогу, если ребёнок в 6 лет, а особенно в 7 лет не может сосредоточиться на необходимой, но неинтересной деятельности даже в течение 5–10 минут [11, с. 48].

Начиная уже со старшего возраста получает развитие индивидуальная мотивационная система ребёнка. Выделяются доминирующие мотивы, то есть наиболее характерные ребёнку:

1) престижная (эгоистическая) мотивация (быть всегда и во всём первым, постоянно соперничает со сверстниками);

2) коллективистско-альтруистическая мотивация (интересы группы, общие игры, радости и заботы для ребёнка – главные);

3) социальные мотивы (важны занятия, всё, что говорит и требует взрослый. Для ребёнка значим мотив достижения успеха, интерес к содержанию деятельности). Но необходимо отметить, что даже в 7 лет у некоторых детей не появляется чёткого доминирования мотивов. Главное достижение дошкольного детства – соподчинение мотивов.

К 7 годам у большинства детей самооценка умений становится более адекватной, ребёнок ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчён», «я сердит».

Складывается половая идентификация: ребёнок осознаёт себя мальчиком или девочкой, имеют представления о соответствующих стилях поведения. Мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры только для мальчиков, только для девочек.

Начинается осознание себя во времени. В 6–7 лет ребёнок помнит себя в прошлом, осознаёт в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой» [23, с. 94–102].

2.9. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство отечественные ученые рассматривают как особо ответственный период в развитии ребенка, когда закладываются основные личностные механизмы, возникает первая модель мира – система представлений об окружающей действительности, о своих возможностях и отношениях с окружающими людьми. Выше представленные методы диагностики эмоционально-волевой сферы раскрывают особенности психического развития детей с учетом их возраста. Но как показывает практика, необходимо использовать и дополнительные методы диагностики для эффективного планирования коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Описание методик

1. Маски (модификация метода «Социометрия») [35, с. 46–47].

Цель: выявить статусное положение ребенка в группе сверстников

Оборудование: набор из четырех масок, нарисованных на бумаге, символизирующих хорошее и плохое настроение, и стремление к доминированию или подчинению.

Процедура проведения: применяется с 5 лет и старше. Четыре маски выкладывают в ряд перед ребенком. После того как он выбрал одну из них

Инструкция: «Посмотри на эти лица. Как ты думаешь, какое лицо чаще всего бывает у тебя, когда ты смотришь на ребят своей группы?» После того как он выбрал одну из них при ответе на первый вопрос, каждую из масок по очереди дают ребенку и задают вопрос: «А на кого ты смотришь обычно вот так? (психолог показывает каждую из масок по очереди). А кто из ребят на тебя чаще всего смотрит вот так? (психолог показывает по очереди каждую из масок). Принимается любой ответ, в том числе и отказ отвечать.

Анализ результатов: эмоциональное состояние ребенка в группе проявляется в выборе маски с определенным настроением, хорошим или плохим) при ответе на первый вопрос. Подсчитывают, сколько раз были выбраны маски с хорошим и плохим настроением при ответе на вопрос «На кого из ребят ты смотришь вот так?» Если ребенок удовлетворен своим местом в группе, то количество улыбающихся масок значительно превышает количество грустных.

Этот показатель важнее показателя статуса (лидерства или отверженности) ребенка, так как показывает удовлетворенность детей тем местом, которое они занимают.

В случае отверженности речь может идти о детях, которые предпочитают общаться со сверстниками дома, во дворе, а не в группе, а потому не испытывают тревоги от того, что здесь с ними мало общаются.

Этот вариант может быть связан и с нежеланием ребенка активно общаться, его незаинтересованностью в контактах со сверстниками.

В то же время и лидеры могут быть не удовлетворены своим положением, если они претендуют на более высокое место в группе либо стремятся к общению с кем-то из тех ребят, кто входит в другую группировку и не подчиняется данному лидеру.

Таким образом, выявляются так называемые «пассивные» и «активные» отверженные, то есть дети, которые спокойно переносят свою отверженность и не стремятся к общению, и дети, которые переживают свою отгороженность от группы.

Подсчитывают также и количество выборов «доминирование и подчинение» – как при первом вопросе (это самый важный показатель), так и при последующих ответах. Особенно это важно для детей, неудовлетворенных своим статусным местом.

Помни!

Те дети, у которых проявляется стремление к доминированию, не удовлетворены, как правило, своим статусным местом. Их не устраивает простое общение со сверстниками, они готовы лучше вообще прервать общение с ними, чем подчиняться.

При коррекции таких детей им важно показывать навыки организации деятельности сверстников, их игр, а не просто вводить их в группу на любые роли. Дети, у которых проявляется тенденция к подчинению, не удовлетворены именно своей отверженностью и готовы к общению в любой форме. Эти дети с готовностью примут любую помощь взрослого, в то время как дети первой группы к такой помощи относятся настороженно, часто предпочитая пробиваться самим.

2. Два домика [35, с. 47–48]

Цель: выявить характер отношений со сверстниками, их симпатии и антипатии к членам группы.

Оборудование: лист бумаги, на котором нарисованы два небольших стандартных домика. Один из них, что побольше – красного цвета, а другой – черного. Как правило, этот рисунок не заготавливают заранее, а делают на глазах у ребенка черным и красным карандашами.

Процедура проведения: проводится с детьми в возрасте 4–7 лет. В процессе рисования детям психолог рассказывает, что в одном красном домике много разных игрушек, книжек, в другом, черном, игрушек практически нет.

Инструкция. «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый записывает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Анализ результатов: интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

Помни!

Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный дом, оставаясь в одиночестве или окружая себя взрослыми. Как правило, это или очень закрытые, необщительные дети, либо дети конфликтные, успевшие поссориться почти со всеми. Этим детям особенно рекомендуется протестировать методом «Маски», для того чтобы определить степень их удовлетворенности своим положением в группе и выявить наличие стремления к доминированию, которое обычно присуще именно конфликтным детям.

3. Кактус [13, с. 38–39]

Цель: определить эмоциональные состояния ребенка, наличие агрессивности, ее направленность, интенсивность.

Оборудование: лист белой бумаги стандартного размера А4 и простой карандаш.

Процедура проведения: методика предназначена для работы с детьми старше трех лет. Применяется в комплексе с классическими тестами и основными методами психологии (наблюдение, эксперимент и др.).

При проведении диагностики испытуемому возможен вариант с использованием карандашей восьми «люшеровских» цветов, в этом случае при интерпретации учитываются соответствующие показатели теста Люшера.

Инструкция. «На листе белой бумаги нарисуй кактус - такой, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Анализ результатов:

При обработке результатов принимаются во внимание данные, свойственные всем графическим методам:

- пространственное расположение и размер рисунка,
- характеристики линий,
- сила нажима карандаша.

Кроме того, учитываются показатели, специфические именно для данной методики:

- характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный и пр.),
- характеристика иголок (размер, расположение, количество).

В рисунке ребенка могут проявиться следующие качества:

Агрессивность – наличие иголок, сильно торчащих, длинных, близко расположенных друг от друга.

Импульсивность – отрывистость линий, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству – крупный рисунок, расположенный в центре листа.

Неуверенность в себе, зависимость – маленький рисунок, расположенный внизу листа.

Демонстративность, открытость – наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм.

Скрытность, осторожность – расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм – использование ярких цветов (вариант с цветными карандашами), изображение «радостных» кактусов.

Тревожность – использование темных цветов (вариант с цветными карандашами), преобладание внутренней штриховки прерывистыми линиями.

Женственность – наличие украшений, цветов, мягких линий и форм.

Экстравертность – наличие на рисунке других кактусов или цветов.

Интровертность – на рисунке изображен один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности – наличие цветочного горшка на рисунке, изображение комнатного растения.

Отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества – дикорастущие, пустынные кактусы.

Внимание!

После завершения работы ребенку предлагают вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию рисунков.

1. Этот кактус домашний или дикий?
2. Этот кактус сильно колется? Его можно потрогать?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то что это за растение?
5. Когда кактус подрастет, то как он изменится (иголки, объем, отростки)?

При интерпретации выполненных рисунков необходимо учитывать изобразительный опыт ребенка (наличие или отсутствие его), использование стереотипов, шаблонов с учетом возрастных особенностей.

Наиболее полное собрание методик по изучению эмоциональной сферы детей представлено в учебно-методическом пособии: *Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста*/ Сост. С.В. Велиева – СПб.: Речь, 2005.

2.13. МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Тесты для определения особенностей латерализации

Как показывает практика, увеличилось число детей, демонстрирующих большое количество левосторонних моторных и сенсорных предпочтений. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго показали, что этот факт в значительной степени коррелирует с существенным изменением психофизиологических механизмов адаптации, спецификой аффективно-эмоциональных проявлений современных детей, особенностями развития их познавательной и регуляторно-волевой сфер [49, с. 106]. Условно неблагоприятным можно считать сочетание левого глаза и правой руки и, наоборот – ведущего правого глаза и ведущей левой руки. Для психолога практика это является дополнительным показателем, который должен быть включен в оценку прогноза дальнейшего развития и обучения ребенка. [49, с. 106].

В качестве практических проб для определения типа латеральных предпочтений ребенком психологом образования могут быть использованы тесты [5, 7, 24, 51].

Правила проведения тестов

1. Тестирование проводится индивидуально с каждым ребёнком.
2. Обследование проводится в спокойной обстановке. Не следует фиксировать внимание ребёнка на том, что вы определяете «рукость». Используйте инструкцию типа: «Сейчас мы с тобой поиграем» или «Я буду тебе давать задания, а ты постарайся их хорошо выполнить».
3. Психолог должен сидеть за столом строго напротив ребёнка.

4. Все приспособления, пособия, предметы следует класть строго на середину стола, на равном расстоянии от правой и левой руки. Не рабочие материалы лежат вне поля зрения ребёнка (на другом столе).

5. Желательно как можно меньше показывать задания самому психологу.

6. Малышей тестировать в игровой форме.

7. Дети и тем более подростки не должны догадываться об истинной цели эксперимента или, по крайней мере, не должны задумываться о ней. Например, следует говорить «покажи, как ты зажигаешь спичку», но не «какой рукой ты чиркаешь спичкой о коробок?» Последняя формулировка недопустима.

Методы определения ведущей руки [51, с. 111–112]

1. Ребёнку предлагается несколько спичечных коробков.

Инструкция: «Найди спичку в одном из коробков».

Ведущей считается та рука, которая открывает и закрывает коробок.

2. Ребёнку предлагается открыть и закрыть несколько пузырьков с отвинчивающимися крышками. Ведущая рука выполняет активные действия, не ведущая держит пузырёк.

3. Ребёнку предлагается развязать несколько узлов из шнурка средней толщины. Инструкция «Развяжи узелки». Ведущей считается та рука, которая развязывает узел, а другая держит.

4. Ребёнка просят протереть доску (игрушку, стол, стул и т.д.) тряпкой.

Инструкция «Протри стол». Активные действия выполняет ведущая рука.

5. Ребёнку предлагается поймать мяч одной рукой.

Инструкция «Лови мяч». Активные действия выполняет ведущая рука.

6. Ребёнку предлагается раздать карты.

Инструкция «Раздай карты». Ведущая рука раскладывает карты.

7. Погладить игрушку, держа её в руке.

Инструкция «Погладь зайку». Ведущая рука гладит.

8. Хлопать в ладоши.

Инструкция «Похлопай в ладоши». Ведущая рука сверху.

9. Рисовать пальцем одной руки круги на ладони другой.

Инструкция «Нарисуй круг на ладошке». Ведущая рука рисует круги на ладошке другой руки.

10. Завести часы.

Инструкция «Заведи часы». Ведущая рука выполняет активные, точно дозируемые движения, заводящие часы, а не ведущая рука держит часы.

11. Переплетение пальцев рук.

Инструкция «Переплети пальчики». Сверху оказывается большой палец ведущей руки.

12. Скрещивание рук – «поза Наполеона»

Инструкция «Покажи, как ты скрещиваешь руки». Кисть ведущей руки оказывается на предплечье другой руки, кисть не ведущей руки оказывается под предплечьем ведущей руки.

13. Детям старше 11 лет предлагается провести вертикальные линии на расстоянии 1–1,5 см. друг от друга сначала правой, а затем левой рукой за определённое время (например, одна минута).

Инструкция «Нарисуй вертикальные линии на расстоянии 1–1,5 см. правой рукой. Рисуем 30 секунд». После того, как ребёнок выполнит эту инструкцию предлагается это же самое сделать левой рукой в течение 30 секунд. Большее количество линий проводится ведущей рукой.

Анализ результатов:

Каждый тест оценивается в 1 балл.

Максимальное количество баллов – 13.

Предпочтение ребенком правой или левой руки считается определённым при наборе 2/3 возможных баллов в пользу одной из них.

Для определения скрытых признаков левшества, которые чаще всего неизвестны самому испытуемому и не подвержены влиянию научения, используются пробы «переплетения пальцев рук», «поза Наполеона» и «аплодирование» [37].

Тесты определения ведущей руки М. Озьяс [5, с. 55–56]

При проведении обследований детей особое внимание уделяется выполнению графических заданий и бытовых действий. По мнению французской исследовательницы М.Озьяс, в том случае, когда определение рукости вызывает какие-либо проблемы, необходимо проводить полное обследование, включающее 20 заданий, а в тех случаях, когда этих проблем нет, можно применить сокращённый вариант.

Полный вариант М. Озьяс включает следующие задания [5, с. 55–62]:

1. Завинтить крышки на бутылках.
2. Зажечь спички.
3. Разрезать бумагу ножницами.
4. Наколоть, нанизать пуговицы, бусины (при этом стержень, иголку необходимо вставлять в небольшое отверстие пуговиц, бусин).
5. Почистить обувь щеткой.
6. Намотать нитку на катушку.
7. Перелить из одного сосуда в другой.
8. Попасть иголкой, булавкой в небольшую точку.
9. Отвинтить гайку (рукой, ключом).
10. Сложить мелкие детали (пуговицы, бусины) в узкий цилиндр.
11. Разложить (раздать) карточки, (карты).
12. Проколоть дырочки (5–6 ударов).
13. Стереть ластиком предварительно нарисованные крестики.
14. Продеть нитку в иголку.
15. Почистить себя, стряхнуть с себя соринки, пыль.
16. Капнуть из пипетки в узкое отверстие бутылочки.
17. Достать бусинку ложкой из стакана.
18. Позвонить колокольчиком, дернуть за шнур звонка.

19. Закрывать, открыть молнию на сумке.

20. Взять стакан и сделать несколько глотков воды.

В тех случаях, когда выбирается рука для письма, автор (М. Озьяс) советует обратить внимание на следующие задания:

*зажигание спичек;

*накалывание бусин, пуговиц;

*переливание воды;

*прокалывание дырочек;

*раскладывание карточек;

*стирание ластиком рисунка;

*отряхивание (стряхнуть с себя соринки, пыль);

*капание из пипетки;

*доставание бусинки из стакана;

*звонок в колокольчик (всего 10 заданий).

В сокращённой батарее тестов нет графических тестов. Это в основном бытовые действия, требующие точности и ловкости и координации движений. Данные действия для ребёнка непривычны и не натренированы, а это позволяет получить более точную картину превосходства одной руки над другой.

**Тесты, разработанные отечественными исследователями
М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавским для определения ведущей руки
[5, с. 56–62].**

Тест №1. Рисование

Оборудование: лист бумаги, карандаш или фломастер.

Методика выполнения: ребёнку предлагается нарисовать то, что он хочет. После того как он закончит рисунок, попросите его нарисовать то же самое другой рукой. Часто дети отказываются: «Я не умею или не могу». Необходимо успокоить его и подбодрить: «Я знаю, что это трудно, но ты постарайся и у тебя получится».

Оценивается: какой рукой работает, какой рукой лучше качество выполнения рисунка, как держит карандаш (не)правильно, (не)удобно, в кулаке, высоко или низко), сильно ли напряжён при выполнении задания.

Рисунки, выполненные ведущей рукой, более четкие, пропорциональные, линии более ровные, тремор выражен значительно меньше, нет дополнительных штрихов, разорванных линий.

Тест №2. Найди спичку в коробочке

Оборудование: несколько коробков (8–10), в одном из них спичка.

Методика выполнения: ребёнку предлагается найти спичку: «Найди спичку в одной из коробочек».

Оценивается: какой рукой ребёнок совершает активные действия.

Ведущей считается та рука, которая совершает активное действие (открывает, закрывает).

Тест №3. Постройка колодца из палочек

Оборудование: спичечные палочки или плоские счётные палочки (20–30 штук).

Методика выполнения: ребёнку предлагается построить из палочек колодец.

Оценивается: какой рукой ребёнок совершает активные действия. Ведущая та рука, которая используется более активно.

Тест №4. Игра в мяч

Оборудование: мяч теннисный, так как его легко ловить и бросать одной рукой.

Методика выполнения: мяч кладётся на стол прямо перед ребёнком, и психолог просит взять мяч, бросить ему и поймать его несколько раз.

Оценивается: какой рукой ребёнок совершает активные действия. Ведущая та рука, которая используется более активно.

Тест №5. Вырезывание картинки

Оборудование: ножницы, соответствующие по размеру и форме руки ребёнка, открытка с рисунком 10–15 штук (цветок, зайчик, узор и т.п.).

Методика выполнения: ребёнку предлагается вырезать картинки.

Оценивается: какой рукой ребёнок совершает активные действия.

Ведущая – более активная рука, причём это необязательно та рука, в которой ребёнок держит ножницы, так как ножницы могут быть неподвижны, а открытку ребёнок будет поворачивать, облегчая процесс вырезания. Вырезывание может быть трудным и непоказательным, если ножницы не соответствуют размеру и по форме руке ребёнка. Все карточки (10–15 штук) ребёнок должен взять в одну руку, а другой (как правило, это ведущая рука) раскладывать.

Тест №6. «Собери бусы». Нанизывание (бусин, бисера, пуговиц)

Оборудование: бисер или бусинки или пуговицы, иглолка с ниткой или шнурок.

Методика выполнения: ребёнку предлагается сделать бусы из бисера или пуговиц.

Оценивается: активность руки.

Ведущей считается та рука, которая выполняет активное движение, независимо от того, в какой руке ребёнок держит иглолку или шнурок.

Тест №7. «Открой пузырьёк». Выполнение вращательных движений

Оборудование: 2–3 пузырьёк с закручивающимися крышками.

Методика выполнения: ребёнку предлагается открыть пузырьки.

Оценивается: активность руки при выполнении вращательных движений.

Ведущая та рука, которая более активна. Учтите, ребёнок может держать пузырьёк за крышку, а крутить сам пузырьёк.

Тест №8 «Развяжи узелок»

Оборудование: шнурок средней толщины с неплотно завязанными узелками.

Методика выполнения: ребёнку предлагается развязать узелки.

Оценивается: активность руки.

Ведущей считается та рука, которая развязывает узел (другая держит узел). В данном тесте бывает трудно выделить ведущую руку, так как развязывание узелков даётся ребёнку с трудом и он использует обе руки. Поэтому можно использовать вариант этого теста, а именно составление цепочки из скрепок. Как правило, ребёнок в одной руке держит скрепку, а другую скрепку пытается присоединить к цепочке (данное действие выполняет ведущая рука).

Тест №9. «Построй из кубиков дом, заборчик, сложи рисунок по образцу и т.п.

Оборудование: кубики не менее 10 штук или мозаика или конструктор.

Методика выполнения: ребёнку предлагается поиграть с кубиками и построить домик или заборчик.

Оценивается: активность руки.

Ведущая рука чаще берёт, укладывает и поправляет кубики, детали. В работе с кубиками часто наблюдается активность обеих рук, поэтому можно продублировать тест, предложив ребёнку мозаику с конкретным заданием по образцу.

Тест №10. Данные о семейном левшестве

Выясняется, есть ли в семье ребёнка леворукие родственники – родители, братья, сёстры, бабушки, дедушки в процессе беседы с родителями.

Для подведения итогов необходимо вести протокол результатов.

Форма протокола

Фамилия, имя ребёнка _____

Возраст _____

Дата тестирования _____

№ теста	Левая рука	Правая рука	Обе руки
1	+	–	–
2	–	+	–
3	–	–	+
...			
10			

При выраженном предпочтении левой руки ставится знак (+) в графу «Левая рука», при предпочтении правой – в графу «Правая рука». Если ребёнок одинаково активно использует обе руки, знак плюс ставится в графу «Обе руки».

Десятая строка таблицы должна содержать данные семейного левшества, которые берутся из беседы с родителями ребёнка. Если есть случаи левшества в семье, то в десятой строке ставится знак плюс в графе «Левая рука».

Если вы получите больше семи плюсов в графе «Левая рука», то ребёнок, скорее всего левша.

При выборе руки для письма следует учитывать не превалирование левой руки в бытовых действиях, а преимущество правой в графических. Ситуация может быть прямо противоположной. Поэтому полезно ещё раз проверить, какой рукой ребёнок выполняет непривычные действия (см. приведённые выше задания М. Озьяс).

Если ребёнок одинаково владеет обеими руками в бытовых условиях, то нередко начинает писать и правой и левой рукой, иногда рисует левой, а пишет правой, или перекладывает ручку из одной руки в другую, попеременно используя правую и левую руку, что сильно затрудняет процесс формирования навыка письма.

Исследования французских учёных показали, что, как правило (в 90% случаев), графические левши оказываются и бытовыми левшами, а графические правши (в 90% случаев) бытовыми правшами, причём это соотношение сохраняется в возрасте от 5 до 12 лет. Есть дети амбидекстры и в бытовых, и в графических действиях [5].

Такое разнообразие создаёт сложности при выборе руки для письма, и каждый из них может быть тем единственным случаем, который вы и должны будете определить.

Возможные варианты [5]

1. Ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры, т.е. дети, одинаково хорошо пишут и рисуют правой и левой рукой.

Как правило, эти дети левши, но дома и в детском саду их переучивали с раннего детства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму будет идти легче, если они будут писать левой рукой, хотя качество письма может быть неудовлетворительным.

2. Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой.

В жизни причиной использования при письме и рисовании левой руки может быть травма правой руки, нарушение моторных функций правой руки. В этом случае целесообразно учить ребёнка писать правой рукой.

Во всех случаях взрослые должны с пониманием отнестись к желанию ребёнка работать той или иной рукой.

Методы определения ведущего глаза

Для успешного обучения ребёнка необходимо знать, какой глаз и нога являются ведущими, так как переучивание или навязанная необходимость действовать не ведущей ногой или глазом могут дать тот же отрицательный эффект переучивания.

1. Проба с калейдоскопом.

Перед ребёнком на стол на равном расстоянии между обеими руками кладётся калейдоскоп и предлагается посмотреть в него одним глазом. Отмечается глаз, которым ребёнок это делает.

2. Проба с прицеливанием (проба Розенбаха).

Ребёнку дают в руку карандаш и предлагают ему, держа его в правой вытянутой руке, прицелиться в какой-нибудь отдалённый предмет, не прищуривая глаз. Затем психолог прикрывает один глаз ребёнка листом бумаги и предлагает скорректировать прицел. Затем процедура повторяется, но прикрывается уже другой глаз. При корректировке прицела ребёнок обычно несколько смещает руку с карандашом. Ведущим считается тот глаз, при закрытии которого, смещение руки при корректировке прицела было наибольшим [7, с. 268–269].

3. Тест «карта с дырой».

В листе плотной бумаги вырезается отверстие 1х1 см. Держа эту карту на небольшом расстоянии от глаз (30–40 см.), ребёнок рассматривает предмет, находящийся в 2–3 см. от него. Рассматривание обычно осуществляется ведущим глазом. При закрывании ведущего глаза, предмет смещается [51, с. 28–29].

4. В тёмной комнате ребёнка просят зафиксировать взглядом зажжённую свечку, а затем прикрыть пламени указательным пальцем вытянутой руки.

Находясь с боку, психолог видит глаза ребёнка и определяет, на какой из них падает тень от пальца. Она падает на ведущий глаз. Тестом можно пользоваться при определении ведущего глаза у детей дошкольного возраста [51, с.110].

5. Ребёнку дают лист бумаги с небольшим отверстием.

Психолог просит держать лист на вытянутых руках и смотреть двумя глазами на переносицу взрослого, стоящего в нескольких метрах перед ним. Взрослому виден либо правый, либо левый глаз ребёнка [7, 51].

6. Проба Литинского.

При выполнении пробы взгляд сначала фиксируется на кончике указательного пальца, а затем палец приближается на 2–3 см. к переносице ребёнка. Ведущий глаз быстрее устанавливается на точке фиксации и удерживает её, а не ведущий совершает горизонтальные движения отведения и приведения [51].

Методы определения ведущего уха [51, с.110]

1. Ребёнку предлагается оценить громкость тиканья часов тем и другим ухом.

Отмечается, к какому уху он подносит часы в первый раз и одинаково ли слышит тиканье разными ушами.

Для подростков тест необходимо маскировать под другое задание. Например, без часов: «Проверим ваше воображение. Представьте, что на столе лежат крохотные часики. Не беря их в руки, наклонитесь и представьте, что слышите, как они тикают».

2. Проба «шепот».

Ребёнку психолог говорит что-то шёпотом.

Обычно ребёнок подставляет ведущее ухо, которым легче и быстрее осознаётся услышанное.

Методы определения ведущей ноги [51, с. 110–111]

1. Ребёнку предлагается попрыгать на одной ноге, сделать шаг вперёд и шаг назад, встать на стул на колени. Нога, выполняющая движение первой, считается ведущей.

2. Ребёнку предлагается прыгнуть в длину. Ведущая нога является толчковой.

3. Сесть и закинуть ногу на ногу. Сверху оказывается функционально преобладающая нога.

4. Ребёнку предлагается сделать несколько скачков через скакалку. Ведущая нога поднимается первой и становится впереди не ведущей.

5. Измерение длины шага. Ребёнку предлагается пройти вперёд 5–10 шагов каждой ногой. Психолог измеряет длину шагов, вычисляет среднеарифметическую величину для каждой ноги. Шаги ведущей ноги длиннее, чем неведущей.

Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5–7 ЛЕТ

3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ГРУПП ДЕТЕЙ

Приводятся показатели умственного развития ребенка, разработанные Е.А. Стребелевой, а именно [41, с. 113–114]:

- 1) принятие задания
- 2) понимание условий этого задания,
- 3) способы выполнения практическая ориентировка (метод «проб», практическое примеривание, зрительная ориентировка),
- 4) обучаемость в процессе диагностики,
- 5) интерес к познавательным задачам,
- 6) интерес к продуктивным видам деятельности и ее особенности,
- 7) особенности речевого развития,
- 8) отношение к результатам своей деятельности.

В соответствии с этими показателями и количеством баллов Е.А. Стребелева условно относит по результатам диагностики детей к следующим группам.

Первую группу (10–12 баллов) составляют дети, которые не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают познавательных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Отсутствует предметный рисунок. Собственная речь этих детей характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы.

Анализ показателей этой группы детей говорит о глубоком недоразвитии познавательной деятельности.

Рекомендации:

1. Необходимо использовать клинические методы диагностики.
2. При обследовании детей необходимо использовать методики для детей раннего возраста в целях определения потенциальных возможностей развития и составления индивидуальных программ обучения и воспитания.

Во вторую группу (13–23 балла) входят дети, которые эмоционально реагируют на игрушки; они включаются в совместные действия со взрослым.

В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия. У них не сформированы продуктивные виды деятельности, они не могут работать по образцу. Активная речь этих детей характеризуется отдельными словами, элементарной фразой, отмечаются грубые нарушения грамматического строя речи, слоговой структуры слова и звукопроизношения.

Показатели обследования этой группы детей говорят о значительном недоразвитии познавательной деятельности.

Рекомендации:

1. Эти дети также нуждаются в комплексном изучении с использованием клинических методов.

2. В дальнейшем с ними необходимо организовать целенаправленную коррекционно-воспитательную работу в условиях специального образовательного учреждения.

Третью группу (24–33 балла) составляют дети, которые заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. В процессе выполнения познавательных задач они пользуются, в основном, практической ориентировкой – перебором вариантов, после диагностического обучения пользуются методом «проб». У этих детей отмечается интерес к продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию). Они не могут самостоятельно выполнить некоторые задания, но после диагностического обучения с заданием справляются. У них, как правило, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмами.

Рекомендации:

1. Эта группа детей нуждается в тщательном обследовании слуха, зрения и речи.

2. В зависимости от первичного нарушения строить систему коррекционно-воспитательной работы.

Четвертую группу (34–40 баллов) составляют дети, у которых отмечается интерес к познавательным задачам. При их выполнении дети пользуются, в основном, зрительной ориентировкой. У них имеется стойкий интерес к продуктивным видам деятельности, они самостоятельно справляются с предложенными заданиями. Речь этих детей фразовая, грамматически правильно построенная. Они достигают хорошего уровня умственного развития, у них сформированы предпосылки к учебной деятельности.

ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

4.1. ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольное детство – большой и ответственный период психического развития ребёнка. По выражению А.Н. Леонтьева – это возраст первоначального фактического складывания личности [6].

Типичные для дошкольного возраста трудности в развитии [6, 15, 33, 36]:

1. *Проблема соответствия уровня психического развития ребёнка возрастной норме.* Проблема может возникать как общее снижение уровня развития относительно нормы, так и в парциальной форме, а именно – трудности в речевом развитии, плохие память и внимание, дефекты пространственной ориентировки и т. д.

2. *Негативные тенденции личностного развития.* Коммуникативные проблемы: трудности общения со взрослыми (родителями, воспитателями), проявляется в упрямстве, непослушании, лжи; трудности общения со сверстниками, включая братьев и сестёр ребёнка.

Родители отмечают в одних случаях чрезмерную агрессивность и конфликтность ребёнка к сибсам, а в других – напротив, робость, боязливость, застенчивость в общении со сверстниками.

3. *Неорганизованность поведения ребёнка, включающая в себя:*

- недостаточную целенаправленность деятельности;
- неумение планировать, регулировать и оценивать свои действия.

Нередко жалобы, конфликты родителей с ребёнком, выступающие в форме непослушания, небрежности, невнимательности, рассеянности, истинной психологической подоплёкой имеют низкий уровень произвольной регуляции деятельности и должны быть отнесены в первую очередь к психологическим проблемам организованности поведения.

4. *Готовность к школьному обучению.*

Данная проблема может возникнуть в связи с принятием родителями решения о возможности обучения в школе ребёнка с 6 лет. А также, если ребёнок имеет низкий уровень психологической готовности к школьному обучению.

5. *Трудности адаптации к дошкольным учреждениям, либо к изменениям социальной ситуации развития и различные реакции дезадаптации.*

Итак, в дошкольном возрасте наиболее часто встречаются:

- трудности в поведении (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность);
- отставания в развитии;
- различные формы детской нервности (невропатии, неврозы, страхи).

Осложнения психического и личностного развития ребёнка обусловлены двумя факторами:

- ошибками воспитания;
- определённой незрелостью или минимальными поражениями нервной системы [6, 21].

4.2. МЕТОД КОНГРУЭНТНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ

Данный метод в системе отношений взаимодействия «ребёнок-взрослый» базируется на идеях и принципах гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу). Основная цель – обеспечение системы психологических условий позитивного личностного развития ребёнка [21, с. 56].

Задачи конгруэнтной коммуникации:

1. *Установление взаимопонимания между ребёнком и взрослым, формирование отношений доверия и сотрудничества, уважения и равенства на основе эмпатического принятия ребёнка, т. е. равные права ребёнка на уважение и собственное достоинство.*

2. *Формирование позитивного «образа Я» у ребёнка, основанного на адекватном представлении о своих качествах и возможностях, самопринятии и признании самооценности.*

3. *Обеспечение ориентировки ребёнка в чувствах и их осознание.*

4. *Стимулирование и поддержка активности ребёнка, направленной на исследование проблемных ситуаций и самостоятельного выбора пути их разрешения на основе кооперации и сотрудничества со взрослым.*

Метод конгруэнтной коммуникации строится на следующих принципах [21, с. 56–57]:

1. *Укреплять и поддерживать «образ Я», ребенка, не роняя его достоинства и самоуважения.*

2. *Избегать прямых оценок личности и характера ребёнка, т. е. коммуникация безоценочная.* Даже похвала не должна содержать прямых оценок, а носить описательный характер.

3. *Отражать эмоциональные компоненты активности и деятельности ребёнка.*

4. *Психолог – инициатор сотрудничества в разрешении проблемных ситуаций.* Психолог не советует, не даёт рекомендаций, а организует так сотрудничество, при котором ребёнок сам намечает возможные пути выхода из проблемной ситуации.

Метод конгруэнтной коммуникации включает следующие техники:

1) *техника «активного» слушания.* Активное слушание – это позиция взрослого, который отказывается от оценок, советов, разъяснений поведения ребёнка, а сосредотачивается на полном и точном описании чувств и эмоциональных состояний ребёнка.

Это позволяет ему получить эмоциональную поддержку взрослого, его помощь для лучшего осознания своих чувств и принять на себя ответственность за разрешение проблемы.

Эмпатическое слушание является профессиональной и личностной позицией взрослого и психолога. Для реализации данной техники психолог должен [21, с. 63]:

– *хотеть услышать ребёнка, а это значит, у психолога должно быть достаточно времени, чтобы выслушать ребёнка и не прерывать его на полуслове;*

– *не использовать активное слушание в манипулятивных целях;*

– *принимать чувства ребёнка такими, какие они есть, не оценивая их, и не осуждать, даже если они вступают в противоречие с вашими установками и моральными ценностями;*

– *искренне верить ребёнку и доверять ему;*

– *воспринимать ребёнка как самостоятельную от вас личность со своей личной жизнью и правом выбора своего решения и судьбы.*

Психолог несёт ответственность за создание психологических условий для обеспечения адекватной ориентировки в проблемной ситуации и принятии решения ребёнком;

2) *техника эффективной похвалы* [21, с. 64–66].

С целью позитивного развития личности ребёнка похвала должна быть продуктивной, которая реально описывает действия ребёнка его усилия, результаты действий, и содержит искреннее описание действительных чувств взрослого.

Иными словами, продуктивная похвала должна задавать критерии оценки и ориентиры для её осуществления, оставляя оценку самому ребёнку;

3) *техника использования «Ты – высказывания» и «Я – высказывания»* [21, с. 67–70].

Данная технология была разработана и апробирована К. Роджерсом.

«Ты – высказывание» используется психологом в ситуации активного слушания и представляет собой максимально точное и глубокое, развёрнутое описание чувств ребёнка.

«Я – высказывание» используется психологом в ситуации конфронтации, противоречия и столкновения интересов ребёнка и взрослого.

Структура «Я – высказывания» содержит 4 компонента.

1-й компонент: точное и корректное описание чувств и эмоций, которое психолог испытывает по отношению к поведению ребёнка. (*«Я огорчён, я расстроен, мне не нравится, я не люблю»*).

Важно отразить первичные чувства в соответствии с невербальными компонентами коммуникации, т. к. дети, особенно младшие, чрезвычайно чувствительны к интонации, мимике, позе, жестам. Рассогласование между словами невербальными компонентами безошибочно декодируются ребёнком, приводит к нарушению отношений доверия, рождает у ребёнка неуверенность и тревожность.

2-й компонент: точная характеристика того поведения ребёнка, которое вызывает описанные ранее чувства психолога. Второй компонент начинается со слова «когда» и описание поведения ребёнка даётся, где это возможно в безличной форме (*«Мне не нравится, когда в меня брызгаются краской, кричат над ухом, хватают за волосы, бросаются мячом»* и т. д.)

3-й компонент: описание причин возникновения негативной реакции взрослого. Конкретизации причин **предшествует слово «потому что»**. Например, «Мне не нравится, когда меня дёргают за волосы, потому что мне больно». Именно здесь психолог может соскользнуть на оценку и осуждения поведения ребёнка (*«Я огорчена, тем, что ты порвал мне бусы, потому что ты плохой, невоспитанный мальчик»*

4-й компонент: описание возможных последствий, результатов, если поведение будут продолжаться. Чёткость формулирования данного компонента необходима для того, чтобы не перейти к прямым угрозам в адрес ребёнка.

Например, сравним два варианта высказывания:

а) *«Мне не нравится, когда в меня бросают мяч, потому что мне больно, и я уберу его в шкаф».*

б) *«Мне не нравится, когда в меня бросают мячом, потому что мне больно, и я отберу у тебя мяч... я запрещаю тебе играть с мячом...и ты больше не будешь играть с мячом».*

Второй вариант характеризуется всеми негативными видами вербальной коммуникации (это угроза ребёнку).

Итак, полная структура «Я – высказывания» состоит:

«Мне не нравится, когда в меня бросают мяч, потому что мне больно, и я уберу мяч в шкаф».

Младшие дети испытывают трудности в понимании причинно-следственной связи компонентов высказывания, а также часто дети не сразу слышат всё высказывание, поэтому психолог должен иметь это в виду и при необходимости повторить ещё раз высказывание. Но если ребёнок возвращает взрослому «Я–высказывание», сообщая о своих желаниях и интересах «Я хочу...» в таких случаях нужно переходить к технике разрешения конфликтных ситуаций.

4) *техника разрешения конфликтных ситуаций* [21, с. 70–83].

Данная техника предполагает введение ограничений и запретов в поведение детей на коррекционных занятиях и выполняет ряд важных функций:

- даёт возможность управлять самим процессом игровой деятельности и предотвращает споры, конфликты, столкновения между партнёрами. В противном случае психологу нужно занимать позицию носителя функции оценки и наказания. А это не будет способствовать установлению равноправных отношений, взаимного уважения и сотрудничества с ребёнком;

- ограничения и запреты регламентируют поведение ребёнка в его взаимодействии со сверстниками. А это даёт возможность для самовыражения и саморазвития всех участников коррекционных занятий;

- ограничения и запреты обеспечивают формирование способности ребёнка произвольно регулировать свою деятельность и общение. А это облегчает развитие саморегуляции и самодисциплины;

- ограничения обеспечивают психологу необходимую свободу и право самовыражения и сохраняет установки на одобрение, эмпатию и принятие ребёнка;

- ограничения и запреты структурируют ситуацию игрового занятия, задают систему ориентиров для ребёнка, а это даёт возможность ему выбрать тактику поведения, регулирует отношения ребёнка с социальным и предметным миром, снимает неопределённость, повышает уверенность в себе и способствует актуализации чувства личностной безопасности;

- ограничения и запреты обеспечивают сохранность оборудования игровой комнаты.

Психологическая практика и здравый смысл доказывают необходимость введения ограничений и запретов, и это составляет непереносимое условие эффективной психокоррекционной работы.

Техника введения ограничений и запретов в игру имеет следующую структуру [21, с. 73–75]:

1-й компонент – *содержание ограничений и запретов.*

Их содержание может быть сведено к 4-м базовым требованиям:

- а) обеспечение физической и личностной безопасности ребёнка и его сверстников – партнёров по игре (нельзя драться, дразнить других, плевать);
- б) обеспечение безопасности здоровья и личностной безопасности психолога (нельзя хватать за волосы, пачкать одежду, прятать личные вещи);
- в) сохранность оборудования игровой комнаты (нельзя ломать игрушки, рисовать на стенах уносить игрушки домой)
- г) постоянство времени и места игрового занятия (запрещается опаздывать на занятия, покидать его раньше времени задерживаться в игровой комнате, пропускать занятия).

2-й компонент – *количество ограничений и запретов и их форма.*

Разумное количество – минимальное, содержащее выше перечисленные требования.

Ограничения и запреты предъявляются в вербальной, ясной и понятной форме ребёнку. Должны носить тотальный характер и предъявляться в безличной форме, избегать «Ты-высказываний». Ограничения незыблемы и не пересматриваются в зависимости от обстоятельств (одинаковы для всех).

Ограничения или запреты, предъявляемые в момент его фактического нарушения, не подвергаются обсуждению, особенно это касается детей младшего возраста. Категорически недопустимы формулировки, оскорбляющие и унижающие ребёнка, содержащие негативную характеристику личности и навешивающие ярлыки.

3-й компонент – *время предъявления ограничений и запретов.*

Не оправдано предъявление ограничений сразу же на первом занятии, т.к. ребёнок их все сразу не запомнит и взрослый провоцирует ребёнка на исследование действительных границ запрещённого и разрешённого, а также формулировка запретов становится помехой в установлении отношений с ребёнком, и задаётся модель отношений «сверху – вниз».

Но как утверждает О.А. Карабанова, это всё правильно, однако, знание правил и норм делает для ребёнка ситуацию понятной и предсказуемой, поэтому запреты должны формулироваться в дружелюбной форме, твёрдой, однозначной манере. Для старших детей приемлем приём группового обсуждения проблем « как вести себя в игровой комнате, чтобы всем здесь было хорошо» [21, с. 76].

4-й компонент – *нарушение запретов и ограничений.*

Как показывает практика, проще предупредить, чем иметь дело с уже свершившимся фактом. Тактика поведения психолога будет различна в зависимости от того: *существует ещё только угроза нарушения запрета, или запрет уже фактически нарушен.*

При первом варианте ребёнок выражает явное намерение нарушить запрет [21, с.77]. Психолог:

а) вербально формулирует чувства, желания, потребности ребёнка – шаг активного эмпатического слушания. В данном случае психолог даёт обратную связь о том, что он знает о его чувствах и желаниях, понимает и признаёт. Это позволит ребёнку лучше осознать свои переживания, снять и ослабить эмоциональную напряжённость;

б) вводит ограничение, формулирует запрет в ясной и понятной ребёнку форме в виде тотального, безусловного ограничения («Так забираться высоко на стол нельзя. Столы не для того, чтоб на них залезали».) Ограничения в безличной форме: «Нельзя делать то-то», но не «Ты не должен...»;

в) предлагает альтернативу запрещённому действию или другую привлекательную для ребёнка активность. Этот шаг психолога – есть обучение ребёнка эффективному способу разрешения конфликтных ситуаций, где нет победителей, нет побеждённых. Однако успешность данного приёма будет зависеть от привлекательности альтернативы и возраста детей. Например, оба ребёнка взяли одну игрушку. Психолог должен объективировать желания обоих детей, указать на запрет конфликта силовыми методами и предлагает альтернативу разрешения конфликта способами, принятыми в детском сообществе: норма очередности, которая может быть реализована по жребию, считалке, играм (кто выиграет, тот первый берёт игрушку).

При втором варианте запрет фактически нарушен, причём нарушение приобретает форму социально осуждаемого поведения [21, с.78].

Психолог:

а) немедленно блокирует социально неадекватную форму поведения ребёнка, используя следующие способы:

- прерывание действия ребёнка путём лишения его предмета, игрушки;*
- принудительное ограничение активности (обнять и прижать руки к телу);*
- временно изолировать ребёнка в пределах комнаты – в разные углы;*
- использовать игровые приёмы. Это наиболее мягкий способ блокировки («шапка- невидимка», «волшебная палочка»);*

б) обеспечивает эмоциональное отреагирование.

Сразу же после блокирования неадекватных форм поведения необходимо предоставить ребёнку возможность эмоциональной разрядки в социально-приемлемых формах:

- крик, топание ногами, бросание на пол специально предназначенных предметов и игрушек (мяч);*

- игра на музыкальных инструментах: барабанах, бубне и т. д.;*

- игры: «Щит и меч», «Боксёры»;*

в) вербализует, т. е. словесно объективирует чувства и желания ребёнка;

г) формулирует запрет или ограничение;

д) предлагает альтернативу действия.

Всё это формирует у ребёнка способности к регуляции собственной деятельности.

4.3. МЕТОД ИГРОТЕРАПИИ

При выборе форм игротерапии следует исходить из конкретных задач коррекции психического развития, которые могут быть решены именно этими средствами, а также из того, насколько стабильны показатели эффективного воздействия на ребёнка, игротерапии.

Показания для групповой и индивидуальной игротерапии

В зависимости от состава участников игровых занятий различают две формы коррекционной работы – индивидуальную и групповую игротерапию.

Выбор форм проведения коррекционных занятий в каждом конкретном случае зависит и определяется характером психологических трудностей развития, испытываемых ребёнком.

Групповая игротерапия показана, если проблемы ребёнка концентрируются вокруг социального приспособления.

Индивидуальная игротерапия показана, если проблемы ребёнка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития.

Основными показаниями для проведения групповой игротерапии являются [21, с. 120–122]:

1) *трудности коммуникации* (неумение согласовывать свои действия с партнёрами, отсутствие адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций, необщительность, замкнутость, социальная изолированность);

2) *социальный инфантилизм* (низкий уровень сформированности социальных мотивов, неотчётливые, размытые представления о социальных ролях и систем социально одобряемых отношений);

3) *трудности произвольной регуляции поведения и деятельности* (трудности принятия и сохранения целей, низкий уровень развития способности планировать свои действия, неумение контролировать свои действия и предвидеть их последствия, неадекватность в оценке результатов, импульсивность, «полевой» тип поведения и деятельности, чрезмерная зависимость от взрослого);

4) *нарушения поведения* (умеренная агрессивность, вредные привычки (сосание пальца, кусание ногтей и т. д.), отказ от пищи, трудности кормления, воровство (только если дома);

5) *трудности эмоционального развития* (неадекватная или неполная ориентировка ребёнка в эмоциональных состояниях, в отношении, как самого себя, так и других людей, трудности обозначения в речи своих чувств, неспособность к эмпатии);

6) *трудности личностного развития* (неадекватные представления о своих качествах, способностях и возможностях, неадекватная самооценка, неадекватная полоролевая идентификация, как правило у мальчиков);

7) *фобические реакции* (страх каких-либо предметов, событий, высокая тревожность).

Групповая форма игротерапии в ряде случаев не может быть использована с самого начала работы с ребёнком и требует предварительного использования индивидуальной формы игротерапии.

Показания для индивидуальной формы игротерапии [21, с.124–125]:

1) *несформированность социальной потребности в общении с людьми, крайний эгоизм, себялюбие;*

2) *актуальное стрессовое состояние ребёнка* (депрессия, посттравматический стресс, фрустрация, эмоциональный шок, связанный с потерей близкого человека (смерть, развод), длительная социальная и эмоциональная депривация;

3) *явное асоциальное поведение* (крайняя агрессивность в форме сквернословия, обзывания, намеренное уничтожение личности другого человека в вербальной форме, явления ярости с соматовегетативными проявлениями (ребёнок бледнеет, краснеет, кричит, бьёт дрожь, тики, заикание и др.), жестокость, явное нескрываемое курение в младших классах, воровство у сверстников);

4) *детская ревность по отношению к сиблингам*, проявляющаяся в форме острого эффективного переживания или агрессивного жестокого поведения;

5) *ускоренное сексуальное развитие* (повышенный интерес к вопросам пола, явная выраженная тенденция к эксгибиционизму (публичное обнажение половых органов) и «подглядыванию» за сверстниками своего и противоположного пола, открытый детский онанизм).

Переход к групповой игротерапии принимается психологом в зависимости от содержания трудностей развития, динамики игровой терапии и достигнутых результатов.

4.4. ЭТАПЫ ИГРОТЕРАПИИ

Игротерапия включает 4 основных этапа.

Первый этап игротерапии – ориентировочный. Рассмотрим основные задачи данного этапа [21, с. 144].

1. *Установление позитивного эмоционального контакта с ребёнком.*

Решается психологом через знакомство с ребёнком на диагностике. И если показаны занятия, то психолог показывает родителям игровую комнату, игрушки и коротко информирует о порядке проведения занятий, о его продолжительности и дате.

Если ребёнок не желает расставаться с матерью на время занятия, то в данном случае психолог может поступить следующим образом:

а) *взять ребёнка на руки (или за руку) и ласково, но достаточно твёрдо сказать: «Я вижу, что ты не хочешь уходить от мамы, ты хочешь, чтоб мама была с тобой»* (объективирование чувств и желаний ребёнка). «Но на игровом занятии дети всегда играют одни, без мам. Мамы ждут их в коридоре (формулирование общего принципа порядка проведения занятия). Поэтому, мы пойдём сейчас в игровую комнату и будем там играть и делать, что ты захочешь» (планирование альтернативных действий). Затем следует отвести ребёнка в игровую комнату и плотно закрыть за собой дверь, а ребёнку предоставить свободу и инициативу в выборе действий и занятий. Однако необходимо сопровождать его действия ненавязчивым, доброжелательным вниманием, чтобы быть готовым вступить в контакт с ребёнком.

В игровой комнате ребёнку можно предложить игрушку, строительный набор, бумагу, фломастеры, но не настаивать на том, чтобы ребёнок принял ваше предложение. Целесообразно накануне выяснить интересы ребёнка и подобрать соответствующие предметы и игрушки.

б) Если ребёнок проявляет отказ – кидается на пол, кричит в голос, плачет на протяжении игрового сеанса, то психолог отказывается от первоначального плана проведения группового занятия и проводит индивидуальные формы работы.

2. Ориентировка ребёнка в обстановке игровой комнаты, правилах и нормах поведения на игровых занятиях.

Для решения данной задачи психолог вводит базовые нормы поведения с привлечением по мере возможностей самих детей к формулированию этих норм. Проводится это на игровом занятии в форме беседы. Вопросы к детям:

– для чего мы собрались в игровой комнате?

На игровом занятии все дети играют во что хотят и делают то, что они хотят.

– что нужно сделать, чтобы всем было хорошо и все могли играть, во что хотят и как хотят?

В игровой комнате всем должно быть хорошо, поэтому нельзя драться, обзывать, дразнить.

В игровой комнате нельзя ломать и портить игрушки, нельзя уносить домой.

Итог обсуждения подводит психолог, формулируя правила в безличной форме.

3. Знакомство с участниками группы и установление первичных взаимоотношений.

Основными средствами и методами являются [21, с.144–151]:

– *спонтанные импровизированные игры*, где инициатива полностью принадлежит ребёнку. Психолог должен помнить, что на этом этапе вопросы детей преимущественно направлены на выявление норм и правил и возможных последствий их нарушения (например, «А кто сломал машинку?» Здесь ребёнка интересует, не тот, кто сломал, а что последует за этим проступком). *Более всего ребёнка волнует, действительно ли он может делать всё, что он захочет.* Поэтому он провоцирует взрослого теми действиями, которые обычно в его практике общения порицаются и подвергаются наказанию. В данном случае психологу нелегко, поэтому, если активность детей становится чрезмерной, хаотичной, целесообразно изменить тактику и предложить директивные сюжетно-ролевые игры или подвижные;

– *организованные игры* «Каравай», «Ручеёк» и др. Подобные игры облегчают знакомство детей друг с другом и способствуют выражению первых симпатий в форме выбора предпочитаемого сверстника. Психолог принимает участие в играх и внимательно следит, чтоб не появился «изолированные» и «принебрегаемые» сверстники.

На данном этапе (1–2 занятия) психолог решает специфические задачи, позволяющие углубить понимание основных трудностей, переживаемых ребёнком, индивидуализировать коррекционную работу.

На ориентировочном этапе проводится дополнительная диагностика. Предметом психологического анализа должны быть [21, с. 151–153]:

1. Особенности поведения и деятельности ребёнка:

- реакция на сепарацию с матерью (эмоциональная окраска, поведенческие проявления, их продолжительность);
- как двигается (свободно, раскрепощённо, скованно, неуклюже);
- как использует пространство комнаты (изолирует себя в ограниченном пространстве, прижимается к углам и стенам, свободно исследует пространство комнаты);
- каков энергетический уровень активности, как меняется на протяжении занятия, есть ли признаки усталости, утомления;
- как ребёнок относится к физическим контактам (прикосновениям взрослого, сверстников, есть ли избегание, как реагирует на громкие звуки, есть ли повышенная сензитивность к другим раздражителям);
- особенности речевых высказываний (речевая интенсивность, интонация, громкость; сопровождает ли речь мимикой, жестами; содержание речевых высказываний по поводу занятия, в отношении взрослых, сверстников; есть ли случаи «сдерживания» речевых высказываний);
- как относится к продолжительности занятия, есть ли стремление покинуть комнату раньше времени, задержаться после окончания, реакция на окончание занятия.

2. Особенности коммуникации:

- как представляет себя (особенности физического облика, мимика, особенности установления и сохранения перцептивного контакта – «глаза – в глаза»), избегание контакта со взрослыми и сверстниками;
- как реагирует на инициативные действия взрослого, когда ребёнок один и когда взаимодействует со сверстниками;
- как ведёт себя в конфликтных ситуациях, является ли инициатором, принимает «вызов» или избегает, какие способы разрешения конфликтов избирает: прибегает к помощи взрослых, проявляет агрессию, принимает вину на себя, берёт ответственность за разрешение конфликта;
- как реагирует на инициативные действия сверстников, является ли сам инициатором;
- как ведёт себя в случае нарушения запрета со взрослым – проявляет послушание, протестует, негативизм.

3. Эмоциональные реакции ребёнка:

- общий эмоциональный тонус, смена настроения, лабильность эмоциональных реакций, интенсивность их проявления;
- испытывает ли ребёнок явные эмоционально-позитивные чувства, удовлетворённость собой;
- есть ли яркие негативные эмоциональные реакции, в каких ситуациях они возникают, какова их продолжительность.

Итак, главным итогом ориентировочного этапа должно стать установление эмоционально-позитивного отношения «ребёнок-психолог» и формирование установки на совместную со сверстниками игровую деятельность. На это уходит 1–2 занятия.

Второй этап игротерапии – это этап объективирования трудностей и конфликтных ситуаций.

Данный этап имеет выраженный диагностический характер и его продолжительность (2–3 занятия).

Задачи [21, с. 153]:

1. *Актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций.*
2. *Объективирование негативных тенденций личностного развития ребёнка в игре, коммуникации со взрослыми, рисование.*
3. *Диагностика особенностей поведения ребёнка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития.*
4. *Эмоциональное отреагирование ребёнком чувств и переживаний, связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия.*

На данном этапе закономерно происходит возрастание негативных поведенческих конфликтов, столкновений со сверстниками, взрослыми в семье, в детском саду и в школе. Всё это обусловлено привнесением негативного опыта в игровую комнату. Поэтому основная задача психолога – это *обеспечить выполнение правил всеми участниками сеанса и предоставить детям адекватные возможности для эмоционального отреагирования и тем самым способствовать предотвращению конфликтных ситуаций.*

Но если конфликт произошёл, необходимо:

- 1) *немедленное и безусловное блокирование неадекватных форм поведения вплоть до разделения детей в пространстве (уголок уединения);*
- 2) *обеспечение возможности эмоционального отреагирования с целью снять напряжение и агрессию (приёмы: «щит-меч», бросание мяча, шумовой музыкальный инструмент, игрушечный автомат и т. д.);*
- 3) *объективирование конфликта с описанием желаний и чувств его участников и предложение альтернативных вариантов его разрешения.*

На данном этапе превалируют диагностические задачи, а задачи собственно коррекционные занимают скромное место и ограничиваются организацией условий для моделирования конфликтной, «трудной» ситуации в игре и обеспечения эмоционального отреагирования ребёнком чувств и переживаний, связанных с этой ситуацией. В тактике психолога сочетаются элементы директивного и недирективного подходов:

– *отдаётся предпочтение играм на сюжеты «Семья», «Школа», «Детский сад», «Больница»;*

– *видам деятельности: рисованию, творческому сочинению.* Дети сочиняют сказки, истории как в групповом так и в индивидуальном порядке.

Широко используются методы тематического и свободного рисования, т. к. они объективируют трудности ребёнка и поэтому являются ценным коррекционным приёмом (темы: «Мой самый хороший (плохой) поступок», «Что я люблю делать», «Добро и зло», «Моё любимое занятие», «Моя мечта» и т. д.).

После рисования – беседа с каждым ребёнком индивидуально – что хотел изобразить, отмечается эмоциональное отношение к рисунку. Здесь уместно эмпатическое слушание и выражение позитивных чувств взрослого, связанных с рисун-

ком. Рисунки не отдаются на руки детям, и это должно стать правилом с целью отслеживания динамики, так как они являются свидетельством позитивных сдвигов в его личностном развитии;

– *подвижным играм «Салочки», «Жмурки», «Кошки-мышки», «Стрельба по мишеням» и т. д.* Эти игры позволяют выделить уровень притязаний ребёнка, особенности самооценки и степень уверенности в себе, степень тревожности. При наблюдении за играми детей необходимо учитывать: *какие игры и игрушки ребёнок предпочитает? Какие эмоциональные реакции ребёнок демонстрирует, наблюдается ли смена настроения при переходе от одного игрового эпизода к другому? Какие роли ребёнок предпочитает, какова степень идентификации ребёнка с персонажами игры? Есть ли повторяющиеся темы и сюжеты игры, к которым настойчиво ребёнок возвращается? Как ребёнок взаимодействует со сверстниками (вступает ли с кем во взаимодействие или уклоняется, форма взаимодействия – реактивная, т. е. ответная реакция ребёнка на поведение партнёров по игре, или активная – т. е. действия ребёнка строятся намеренно в соответствии с желаниями и интересами ребёнка и включают элементы планирования). Какова степень концентрации ребёнка на игре? (т. е. способность не отвлекаться в процессе игры на внешние стимулы).*

Третий этап игротерапии – это конструктивно-формирующий [21, с. 160–173]. Данный этап занимает центральное место в коррекционном процессе по важности решаемых задач, по многообразию используемых игр и упражнений и по продолжительности (2/3 от общего времени – 10–12 занятий).

Задачи:

1. *Формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях.*
2. *Развитие коммуникативной компетенции.*
3. *Формирование способности к произвольной регуляции своей деятельности;*
4. *Развитие способности к осознанию себя и своих способностей, коррекция самооценки, преодоление неуверенности в себе.*
5. *Расширение сферы осознания чувств и переживаний, преодоление повышенной тревожности, страхов, фобических реакций.*
6. *Развитие способности к эмпатии, пониманию и сопереживанию чувствам другого человека.*

Перечень задач отражает лишь основные линии коррекционно-развивающей работы независимо от состава группы и может быть конкретизирован и продолжен в соответствии со спецификой проблем и трудностей развития каждого участника группы.

Тактика психолога на данном этапе приобретает максимальную директивность и направленность. Это отражается в составлении жёсткого сценария занятия, подборе игр, отборе средств, методов и приёмов работы.

На данном этапе широко используются весь арсенал игр и игровых упражнений, арттерапевтические методы, библиотерапия с последующей драматизацией сказок и историй, метод систематической десенсибилизации, а также приёмы, способствующие развитию умения принимать групповые решения.

Для формирования адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях основным методом является моделирование конфликтной ситуации и объективирование альтернативных вариантов её разрешения с демонстрацией их последствий для каждого участника конфликта.

О.А. Карабанова предлагает использовать следующую последовательность [21, с. 168–170]:

- сначала направленные сюжетно-ролевые игры;
- затем игры драматизации известных сказок и историй с любимыми персонажами детей по 2-м типам:
 - жесткий сценарий;
 - импровизированный сценарий по сказкам: «Репка», «Айболит», «Теремок», «Гуси-лебеди»;
- воспроизведение условных ситуаций (крепость, ущелье, необитаемый остров, зоопарк и т. д.);
- проигрывание реальных ситуаций с использованием методов поведенческого тренинга. На данном этапе важно распределение ролей и игровых предметов. Для любой конфликтной ситуации характерны роли:
 - *нарушителя, агрессора, виновника ущерба;*
 - *жертвы (пострадавшей от ущерба);*
 - *героя-спасителя, восстанавливающего справедливость между персонажами.*

Каждый ребёнок должен быть в позициях «агрессора», «жертвы», «героя». Здесь психолог сам распределяет роли, но и можно по желанию. В данном случае это может служить диагностическим показателем.

Вначале психологу принадлежит инициатива при разрешении конфликта, затем в этом принимают участие дети, используя правило жребия.

Для развития коммуникативной компетенции используются различные виды игр от направленных ролевых, игр-драматизаций до подвижных игр с правилами и разыгрывания условных и реальных ситуаций, а также *групповые рисунки, коллективное сочинение сказок и историй*.

Например, «рисунок по кругу» – дети сидят в кругу и начинают рисовать на одном листе бумаги, передавая, его друг другу. Но предварительно о сюжете не договариваются, после рисования обмен мнениями о замыслах участников рисования. В другом варианте – начинается с группового обсуждения темы и после этого начинают рисовать. При обсуждении рисунка следует подвести детей к необходимости договариваться о совместной работе. По такой же схеме может быть организовано коллективное сочинение историй.

На данном этапе формируются навыки принятия групповых решений, которые содержат следующие умения:

- *умение слушать партнёра, не перебивая и не вмешиваясь.*

Приём: «Волшебный микрофон». «Микрофон» по очереди передаётся детям, остальные дети слушают, т. к. у них нет микрофона, поэтому их не слышно. В данном случае «микрофон» внешне объективирует и разделяет позиции участников группового обсуждения (оратор – слушатель);

– умение принимать групповые решения, используя принятые в детском сообществе правила: жребия, очерёдности, большинства. Для стимуляции инициативы и самостоятельности время от времени психологу можно покинуть комнату на некоторое время.

Показатели роста коммуникативной компетентности:

- увеличение времени игры без конфликтов;
- умение детей самостоятельно без помощи психолога планировать игру, договариваться о ролях и правилах;
- установление дружеских симпатий.

Однако нужно иметь в виду, что предприимчивый и умелый партнёр в игре может подчинить себе робкого и пассивного сверстника (это называется феноменом «прилипания» активного с лидерскими тенденциями, но с эгоистической направленностью ребёнка к зависимому, мало успешному ребёнку).

Это приводит к обратному коррекционным целям эффекту. *Отсюда следует – стимулировать разнообразие контактов детей, не допускать замыкания пары в общении исключительно друг на друга.*

Для решения задачи по формированию способности к произвольной регуляции деятельности необходимо проводить подвижные игры с правилами, которые подразделяются:

1) на словесные игры: «Да и нет не говорите», «Телефон» и др., способствуют развитию умения строить речевые высказывания и помогают ребёнку овладеть своими речевыми действиями. Особенность подобных игр заключается в том, что в них происходит переход от активности к приостановлению её;

2) подвижные игры с имитационным воспроизведением ребёнком заданного образца движения или действия. («Зеркало», «Море волнуется» или «Мальчик наоборот», «Кривое зеркало», где воспроизведение действия прямо противоположно образцу). Такие игры развивают у детей наблюдательность, произвольные формы восприятия, памяти, внимания. Полезны игры для гиперактивных детей.

3) игры и упражнения, направленные на развитие саморегуляции мышечной напряжённости и эмоциональных состояний («Руки», «Передача предмета по кругу», упражнения-этюды «Изображение животных»). Хорошо использовать музыку разного жанра и настроения, задающие темп активности ребёнку.

Для развития способности к осознанию себя и своих возможностей, формирования позитивного образа «Я» используются:

- игры направленные сюжетно-ролевые;
- проигрывание условных и реальных ситуаций;
- рисование на заданную тему;
- сочинение историй «про себя».

В данном случае психолог должен принимать и уважать личность ребёнка, поддерживать его чувства и поощрять его активность.

Для развития эмпатии и способности к пониманию чувств и сопереживания другому человеку используются игры:

– «Изображение чувств», «Животные», «Скажем друг другу хорошее» и др. Здесь необходимо участие психолога.

При решении задач, направленных на оптимизацию эмоционального развития ребёнка, невозможно обойти методы арттерапии.

Это варианты тематического и свободного рисования, движения под музыку, моделирующие эмоциональные состояния (радость, страх, обиду, счастье, жалость).

Рисуночную терапию О.А. Карабанова рекомендует реализовывать в комплексе с сюжетно-ролевыми играми, играми драматизациями («Колобок», «Теремок») и проигрыванием условных ситуаций («Таинственный замок») [21, с. 172]. Итак, все задачи неразрывно связаны между собой, и их решение обеспечивается всей целостностью проводимых коррекционно-развивающих мероприятий.

Четвертый этап игротерапии – обобщающе-закрепляющий этап. Данный этап длится не менее 3–4 занятий, при необходимости это может быть 6–7. Основные задачи данного этапа [21, с. 173–179]:

1) обобщение сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации и поведения ребёнка;

2) перенос нового позитивного опыта в практику реальных взаимоотношений ребёнка (семья, школа).

Успех переноса определяется *природами личностной социальной компетенции самого ребёнка и готовностью его социального окружения принять новый жизненный опыт ребёнка, т. е. изменить в чем-то и свою позицию.*

Оптимальной формой реализации поставленных задач является:

– организация совместной игровой деятельности детей с родителями, где психолог модель поведения для родителей (А.С. Спиваковская, 1989).

Психолог демонстрирует образец нового типа взаимодействия, учит родителей эффективным формам общения с детьми, разъясняет методы работы.

Совместная игра проводится в 2 этапа:

1 этап – группа – дети с «чужими» родителями;

2 этап – группа – дети со своими родителями.

Эта модификация позволяет реализовать метод систематической десенсибилизации (постепенного уменьшения чувствительности к событиям, явлениям, предметам), а родителям и детям значительно расширить свой позитивный опыт взаимодействия в системе «ребёнок-взрослый».

На совместных занятиях используются:

– коммуникативные игры, направленные на формирование групповой сплочённости;

– сюжетно-ролевые игры (семья);

– подвижные игры с правилами;

– проигрывание реальных и условных ситуаций (для младших школьников).

Для обеспечения переноса позитивного опыта используется система домашних заданий. Родителям предлагается по 30 минут в день выделять для совместных игр. Но необходимо учитывать, что такие занятия могут быть эффективными при условии принятия родителями способов взаимодействия с ребёнком, полученных на игровых занятиях с психологом. В противном случае произойдёт столкновение двух позиций:

а) равноправия и сотрудничества;

б) авторитарной, характерной особенностью, которой является манипулирование поведением ребёнка с использованием запретов, санкций, наказаний. Такое столкновение чревато возрастанием конфликтности в детско-родительских отношениях. Позитивный результат работы с ребёнком требует позитивного изменения со стороны родителя.

Показатели возможности завершения коррекционной работы:

- повышение уровня социальной и коммуникативной компетенции ребёнка;*
- овладение им способами адекватного поведения в проблемной ситуации;*
- возрастание уверенности в себе;*
- снижение тревожности;*
- преодоление страхов и фобических реакций.*

Последнее итоговое занятие дети готовят совместно с родителями. Детям предлагается выступить, высказаться, им дарятся рисунки, песни, значки, проводятся совместные игры.

4.5. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

На первом этапе (ориентировочном) для поведения детей характерно ориентировочно-исследовательская установка на фоне более или менее выраженной настороженности и повышенной тревожности. Активность детей направлена на исследование лимитов и ограничений, поэтому характерно поведение провоцирующего типа, вспышки агрессии, частые конфликты. Ребёнок стремится выявить истинные намерения психолога, его реакцию на те или иные поступки [21, с. 177].

На втором этапе (объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций) поведение ребёнка резко меняется в худшую сторону, выступает иногда в форме негативизма по отношению к сверстникам, психологу. Действия детей приобретают хаотичный, ненаправленный характер (бесцельно бегают, прыгают; рисунки с мрачными тонами) [21, с. 177].

Направленное вмешательство психолога в игру способствует объективированию конфликтной ситуации и создаёт возможность для эмоционального отреагирования. После эмоционального взрыва происходит расслабление по типу катарсиса. Замечания сверстников на данном этапе воспринимаются в штыки.

На третьем этапе (конструктивно-формирующем) отмечается целенаправленность, упорядоченность деятельности детей, возрастает интерес к сверстнику, дети подчиняются правилам игры, осуществляют взаимный контроль игровых действий, прибегают к аргументации. Предложения сверстников выслушиваются, но роль арбитра, судьи отводится психологу. На занятия дети идут с большим желанием. Рисунки детей яркие, праздничные [21, с. 178].

На четвёртом этапе (закрепляющее-обобщающем) поведение детей становится более самостоятельным в выборе тем и сюжетов игр, в саморегуляции поведения, в росте эффективности разрешения конфликтных ситуаций. Возрастает социальная направленность действий детей, готовность прийти сверстнику на по-

мощь, значительно повышается сензитивность к чувствам другого человека, эмпатия [21, с. 179].

По мнению А.И. Захарова, для достижения коррекционного эффекта общая продолжительность коррекционных занятий должна быть не менее 3-х месяцев [19, 20]. В ряде случаев рекомендуется повторение игровых занятий спустя 3–4 месяца после завершения программы. Положительные результаты проявляются сразу после завершения работы и, может быть, спустя 4–6 месяцев после её окончания.

4.6. МЕТОД АРТТЕРАПИИ

Арттерапевтический метод – это метод, построенный на использовании искусства как символической деятельности и основанный на стимулировании креативных творческих процессов [21, 44].

Цель арттерапии: гармонизация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания.

Использование арттерапии в детском возрасте позволяет [21, с. 97]:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам ребенка т. к. аффект опредмечивается в рисунке, истории, сказке, лепной поделке и т. п., обеспечивает катарсис за счёт социального признания выразительности формы и значимости созданного продукта.

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые конфликты и переживания легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.

3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о ребёнке.

4. Наладить отношения между психологом и ребёнком. Совместное участие в художественной деятельности способствует возникновению чувства эмпатии и взаимного принятия, облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей. Возможности опосредованного продуктом арттерапии невербального контакта между детьми способствуют преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. Создаваемые ребёнком продукты, **объективируя** его аффективное отношение к миру, **облегчают процесс коммуникации** и установления отношений со значимыми другими (родителями и сверстниками).

5. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию, оказывают влияние на осознание ребёнком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создают предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

6. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в

результате выявления скрытых талантов и их развития. Оно существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счёт социального признания ценности продукта, созданного ребёнком.

7. Создаёт условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Потому что изобразительная деятельность, как и любая продуктивная, требует от ребёнка планирования и регуляции деятельности на пути к достижению цели.

Различают две формы арттерапии: *пассивная и активная* [21, 37, 44].

При пассивной форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, слушает музыку.

При активной форме арттерапии клиент сам создаёт продукты творчества: рисунки, сочинения сказок и историй и т.д.

Существуют следующие виды арттерапии:

- *рисуночная терапия (основана на изобразительном искусстве);*
- *библиотерапия (как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений);*
- *драмтерапия;*
- *музыкотерапия;*
- *танцевальная терапия;*
- *терапия киноискусством.*

Наиболее разработаны **рисуночная терапия и драмтерапия**. При работе с детьми эти виды арттерапии используются в контексте игры как рисуночные коррекционные методы и игры-драматизации.

Показания к проведению арттерапии как рисуночной терапии [21, с.86]:

- 1) трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций;
- 2) эмоциональная депривация, переживание ребёнком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
- 3) наличие конфликтных межличностных отношений, неудовлетворённость внутрисемейной ситуацией, ревность к сиблингам;
- 4) повышенная тревожность, страхи, фобические реакции;
- 5) негативная «Я-концепция», низкая самооценка, низкая степень самопринятия;
- 6) низкий уровень развития игровой деятельности и отсутствие у ребёнка игровых мотивов и интересов к игре;
- 7) трудности общения – замкнутость ребёнка, низкая заинтересованность в сверстнике.

4.7. ЭТАПЫ РИСУНОЧНОЙ ТЕРАПИИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ РЕБЕНКА

Известно, что преодоление страхов, неадекватной повышенной тревожности и фобических реакций может быть достигнуто благодаря методу рисуночной терапии. Подробный психологический анализ основных этапов рисуночной терапии при решении задач преодоления страхов в детском возрасте дан в работах А.И. Захарова [19, 20].

Метод включает следующую последовательность [19, 20]:

- *свободное рисование, стимуляция интереса детей к изобразительной деятельности;*
- *рисование ребёнком страха*, т. е. объективирование его содержания в рисунке;
- *обсуждение рисунка с изображением страха*, т. е. осознание содержания страха;
- *изображение ребёнком на рисунке ситуации противостояния и борьбы с объектом, олицетворяющим страх*, в которой «страх» терпит поражение, т. е. символическая, конструктивная переработка страха;
- *обсуждение рисунка с изображением поверженного «страха»*, т. е. осознание ребёнком возможностей и способов борьбы со страхом.

Рисуночную терапию следует реализовывать в комплексе с сюжетно-ролевыми играми, играми-драматизациями («Колобок», «Теремок») и проигрыванием условных ситуаций («Таинственный замок») [21].

Подбирая изобразительные материалы к каждому занятию, можно в какой-то мере управлять активностью ребёнка. Например, гиперактивным и расторможенным детям не рекомендуется давать такие материалы, как краски, пластилин, глина, т. е. материалы, стимулирующие ненаправленную активность ребёнка (разбрасывание, разбрызгивание, размазывание), которая легко может перерасти в агрессивное поведение. Таким детям уместно предложить листы бумаги среднего размера, карандаши, фломастеры. Но в то же время нужно иметь в виду, что карандаши у гиперактивного ребёнка будут ломаться, бумага рваться и т.д. Поэтому вначале нужно провести игровые упражнения, снимающие излишнюю напряжённость. Полезны задания, требующие высокой точности планирования и воспроизведения: «Рисование по точкам» [21, с. 92].

Эмоционально «зажатым», с высокой тревожностью полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих всё тело, а не только область кисти и пальцев. Им дают большие кисти, краски, большие листы бумаги, прикреплённые на стенах, глину, пластилин, рисование мелом, игру с бегущей из-под крана водой, рисование пальцами («волшебные пятна» и т.д.) [21, с. 92].

Однако существуют возрастные ограничения использования рисунка. Границы применения арттерапевтических методов определяется уровнем сформированности символической функции. Так, в возрасте 3–5 лет дети ещё только овладевают способами изображения, а символическая деятельность находится в начале своего развития, поэтому применение арттерапии недостаточно эффективно. В возрасте 6–10 лет детям доступны формы символического выражения, позволяющие создать и утвердить собственное «Я», наладить коммуникацию с другими детьми [21, с. 90].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.
3. Баскакова И.К. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания дошкольника. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 64 с.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.
5. Безруких М.М. Проблемные дети. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
6. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
7. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб.: Изд-во «Стройлеспечать», 1997. – 303 с.
8. Венгер А.А., Выгодская Г.А., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 88 с.: ил.
9. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный образовательный психологический колледж, 1995. – 144 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
11. Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
12. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/ Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 336 с.
13. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / Сост. С.В. Велиева. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
14. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.А. Коломенского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
15. Дубровина И.В., Лисина М.И. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
16. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.
17. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
18. Заморев С.И. Игровая терапия. Совсем не детские проблемы. – СПб.: Речь, 2002. – 135 с.
19. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

20. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 448 с.
21. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое общество. – 1997. – 190 с.
22. Коробейников И.А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников: Методические рекомендации. – М.: МЗ РСФСР. – 1982. – 33 с.
23. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребёнка от рождения до 17 лет. – М.: РОУ, 1996. – 186 с.
24. Комплекс методик диагностики психического развития детей / Сост. Г.Н. Лаврова. – Челябинск: Психологический Центр ПсихРОН, 2004. – 143 с.
25. Крюкова С.В. Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3–6 лет. – М.: Изд-во «Генезис», 2002 – 144 с.
26. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Изд-во «Генезис», 1999. – 198 с.
27. Лаврова Г.Н. Психолого-педагогические технологии разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с проблемами развития в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. – 138 с.
28. Лаврова Г.Н. Обучение детей сюжетно-ролевой игре в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: Программа коррекционно-развивающего курса «Играем, растем, развиваемся». – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 183 с.
29. Лебедева Н. Н. Игротерапия в контексте различных парадигм психологического знания // Практическая психология. – 1997. – №2. – С. 96– 107.
30. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. – М.: Педагогика, 1982. – 165 с.
31. Лезина Л.Н. Особенности пространственной ориентировки умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 65 – 73.
32. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: 1994. – 365 с.
33. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет жизни // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 23 – 35.
34. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 3 – 9.
35. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 176 с.
36. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.
37. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
38. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.

39. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка / Под ред. М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 136 с.
40. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 225 с.: ил.
41. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
42. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
43. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
44. Практикум по арттерапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000. – 448с.
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
46. Рылеева Е.В. Программа развития самосознания дошкольников в речевой активности: «Открой себя». – М.: ГНОМ – ПРЕСС; Новая школа, 1999. – 48 с.
47. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
48. Семенович А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей – левшей. – М.: МГПУ, 1998. – 32 с.
49. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
50. Селеверстова Н.Я. Психодиагностика ребенка: за и против // Вопросы психологии – 2000. – №3. – С.14–23.
51. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 128 с.
52. Смирнова Е.О. Психология ребёнка: Учебник для педагогических вузов и училищ. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.: ил.
53. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 291 с.
54. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2000. – Т.1. – 160 с.
55. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2001. – Т.2. – 160 с.
56. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2001. – Т.3. – 160 с.
57. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 208 с
58. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960. – 212 с.
60. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Профиль чувственных проявлений

Автор Й. Швацнара [13, с.10–11]

Методика: наблюдение.

Цель: выявления признаков психического напряжения и невротических тенденций у детей дошкольного возраста.

Процедура проведения: проводится наблюдение за поведением ребенка в группе детского сада в течении нескольких дней. Результаты наблюдений фиксируются в дневнике, а затем анализируются по оценочной шкале, где по вертикали перечисляются эмоциональные проявления ребенка, а по горизонтали отмечают степень выраженности каждого из них в баллах. Пример протокола для составления профиля чувственных проявлений ребенка представлен ниже в табл. 6.

Особое внимание в процессе наблюдений за поведением ребенка придается таким эмоциональным проявлениям, как сверхчувствительность, возбужденность, капризность, боязливость, плаксивость, злобность, веселость, завистливость, ревность, обидчивость, упрямство, жесткость, ласковость, сочувствие, сомнение, агрессивность, нетерпеливость.

Оценка в баллах:

0 – нет;

1 – немного;

2 – среднее;

3 – очень много;

4 – крайне много.

Таблица 6

Протокол для составления профиля чувственных проявлений ребенка

Фамилия, имя ребенка: _____

Возраст: _____

Дата наблюдений: _____

№ п.п.	Чувственные проявления	Интенсивность (в баллах)					Обстоятельства
		0	1	2	3	4	
1	Сверхчувствительность						
2	Возбуждаемость						
3	Капризность						
4	Боязливость						
5	Плаксивость						
6	Злобность						
7	Веселость						
8	Завистливость						
9	Ревность						

№ п.п.	Чувственные проявления	Интенсивность (в баллах)					Обстоятельства
		0	1	2	3	4	
10	Обидчивость						
11	Упрямство						
12	Жестокость						
13	Ласковость						
14	Сочувствие						
15	Сомнение						
16	Агрессивность						
17	Нетерпеливость						

Анкета выявления признаков психического напряжения и невротических тенденций [13, с. 12–13; 15, с. 72–73]

1. Грызет ногти.
2. Сосет палец.
3. Отсутствует аппетит.
4. Разборчив, избирателен 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. Бывает часто 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. Бывает побуждение постоянно и церемонно что-либо делать?
26. Бывает замечается и мысли его где-то далеко?
27. Не умеет сосредоточиться на чем-либо?
28. Имеются ли у него заботы (чрезмерно озабочен чем-либо)?

29. Очень тревожен?
30. Старается всегда быть 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. Бывает необоснованное чувство стыда, позора или вины?
39. Испытывает чувство собственной неполноценности?

Ориентация на определенные показатели облегчает решение диагностических задач [13, с. 13]:

- эмоциональная возбудимость (невозбудимость) личности, о которой судят по тому, какие минимальные возбудители вызывают бурные эмоциональные реакции;
- неустойчивость (устойчивость) эмоциональных реакций личности, которая проявляется в быстрой смене настроения, переживания;
- тревожность личности, проявляющаяся в сомнениях, беспокойстве, боязливости;
- направленность действий, поступков при фрустрациях (на себя, на других, на предметы или ситуации);
- глубина переживаний.

Симптомы нервно-эмоционального напряжения у детей

О том, что ребенок находится под воздействием сильного нервно-эмоционального напряжения, можно судить по следующим признакам, наблюдаемым у него:

1. Частые неадекватные отрицательные эмоции (плач, хныканье, капризы).
2. Пониженное настроение.
3. Немотивированные приступы гнева.
4. Высокий индекс возрастных страхов, не свойственных данному возрасту (страхи более младшего или более старшего возраста).
5. Пониженная коммуникабельность ребенка (с трудом вступает в контакт с незнакомыми людьми).
6. Высокая конфликтность с окружающими взрослыми и детьми (сам создает конфликты).
7. Высокий уровень общей и ситуативной тревожности.
8. Отсутствие или минимальное проявление положительных эмоций.
9. Снижение познавательной деятельности (практическое отсутствие реакции новизны).
10. Пониженная игровая или учебная деятельность.

11. Изменение двигательной активности (в сторону повышения или понижения).
12. Снижение или повышение аппетита.
13. Затруднения со сном (вплоть до бессонницы).
14. Рисунки на свободные темы обычно в мрачных тонах и имеют пессимистическое содержание.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1 Актуальность, задачи и принципы психолого-педагогического изучения детей	
1.1. Проблемы психодиагностики детей на современном этапе	4
1.2. Методологические основы и задачи психодиагностики детей	8
1.3. Специфика психолого-педагогического изучения детей	10
1.4. Принципы психолого-педагогической диагностики детей	12
1.5. Условия для проведения психологического обследования детей дошкольного возраста	13
Глава 2. Методы психолого-педагогической диагностики детей дошкольного возраста	
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста	14
2.2. Основные параметры оценки умственной деятельности ребенка дошкольного возраста	22
2.3. Методы психолого-педагогической диагностики детей 4–5 лет	24
2.4. Возрастные особенности развития эмоционально-волевой сферы детей 4–5 лет	32
2.5. Методы диагностики детей 6-го года жизни	33
2.6. Возрастные особенности развития эмоционально-волевой сферы детей 5–6 лет	40
2.7. Методы психолого-педагогической диагностики детей 7-го года жизни	41
2.8. Возрастные особенности развития эмоционально-волевой сферы детей в возрасте 6–7 лет	49
2.9. Дополнительные методы диагностики эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста	50
2.10. Методы определения специфики латеральных предпочтений	54
Глава 3. Результаты психолого-педагогического обследования детей дошкольного возраста 5–7 лет	
3.1. Характеристика основных групп детей	62
Глава 4. Методы психологической коррекции в детском возрасте	
4.1. Проблемы психического развития в детском возрасте	64
4.2. Метод конгруэнтной коммуникации. Задачи, принципы	65
4.3. Метод игротерапии	70
4.4. Этапы игротерапии	71
4.5. Динамика развития поведения детей на коррекционных занятиях	79
4.6. Метод арттерапии	80
Библиографический список	83
Приложение	86