



А. Н. Веракса, М. Ф. Гуторова

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ В ДЕТСКОМ САДУ

СОВРЕМЕННЫЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
СТАНДАРТ



Александр Николаевич Веракса, Мария Федоровна Гуторова

Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов

Уважаемые коллеги!

Настоящее пособие издано в рамках учебно-методического комплекта к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ».

Программа «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» является переработанным в соответствии с Федеральными государственными требованиями (ФГТ, Приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.) вариантом «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой.

До выхода полного учебно-методического комплекта к программе «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» педагоги могут в своей работе использовать пособия, изданные к «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой.

Веракса Александр Николаевич –

кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, магистр в сфере психологического консультирования (Манчестерский университет, Великобритания), лауреат гранта Президента РФ. Автор более 50 публикаций по вопросам психологии развития и дошкольного образования.

Гуторова Мария Федоровна –

педагог-психолог ДОУ ЦРР № 1777, автор публикаций по вопросам детской практической психологии.

Введение

Эта книга в первую очередь предназначена для психолога, который только начинает свою работу в детском саду. Попадая в детский сад, молодой психолог часто теряется, сталкиваясь с двумя основными проблемами. Первая из них связана с тем, что полученные им теоретические знания сложно перенести на практику. О специфике работы образовательного учреждения не рассказывают в рамках курсов по психологии, и очень скоро молодому специалисту начинает казаться, что он не может работать в детском саду.

Один из основных способов решения этой проблемы – создание четкой системы работы психолога, в которой указаны основные сферы деятельности, методы работы, формы фиксации результата. Фиксация результатов – очень важный момент в целостной системе работы. Психолог не может полагаться только на свою память. Он должен уметь грамотно оформить результаты обследования. С одной стороны, это основа для систематической поддержки ребенка в течение всего времени его пребывания в детском саду, а с другой – это реальный продукт деятельности психолога, который можно предъявить администрации, родителю, проверяющему. В этой книге вопросам организации деятельности психолога уделяется немало внимания.

Вторая проблема связана с позицией, которую может занимать специалист, пришедший в детский сад на должность педагога-психолога. Часто психолог, имеющий высшее образование, владеющий информационными технологиями, новейшими знаниями, попадая в педагогическую среду, начинает демонстрировать свое превосходство, указывать на ошибки, поучать педагогов. За таким поведением может стоять искреннее желание осовременить работу детского сада, более прогрессивно ее организовать, но в целом это приводит к изоляции психолога и его профессиональной «гибели». Задача психолога – наладить контакт с персоналом детского сада, и в первую очередь с педагогами. Любой педагог проводит с детьми существенно больше времени, чем психолог. Зачастую никто, кроме педагога, не даст психологу такого богатого материала для анализа. Но и педагог нуждается в психологе. Педагоги ревностно любят своих детей, переживают за них, хотят, чтобы их дети стали лучше. Они настолько тесно вовлечены в совместную жизнь с детьми, что общая картина нередко ускользает от их внимания, и в этом случае психолог может расширить видение педагога. Случается, что педагог не может принять какого-то ребенка и осознает это. В этом случае психолог помогает решить проблему, раскрывая те грани личности ребенка, которые не видны педагогу, или обучая его новым способам общения и взаимодействия с детьми. Педагог может обратиться к психологу за советом о том, как лучше развивать ребенка, как найти к нему подход, как сделать ситуацию взаимодействия с ребенком более продуктивной.

Мы надеемся, что наша книга поможет психологам сориентироваться в начале профессионального пути и окажется хорошим подспорьем в работе.

Организация работы психолога

Нередко психолог, который только приступил к работе в детском саду, не знает о том, какими документами ему следует руководствоваться, определяя перечень своих обязанностей. Исходя из Положения о службе практической психологии в системе образования, утвержденного приказом Министерства образования РФ № 636 от 22.10.1999 года, можно выделить следующие направления деятельности психолога .

Психологическое просвещение — формирование у родителей, педагогического персонала и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а также своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Психологическая профилактика — обеспечение условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности в процессе непрерывной социализации; разработка конкретных рекомендаций педагогическому персоналу, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания и развития детей.

Психологическая диагностика – получение своевременной информации об индивидуально-психологических особенностях детей, динамике процесса их развития, необходимой для оказания психологической помощи воспитанникам, родителям и педагогам; выявление возможностей, интересов, способностей и склонностей детей для обеспечения наиболее полного личностного развития.

Развивающая и психокоррекционная работа — активное взаимодействие педагога-психолога с детьми и взрослыми, обеспечивающими психическое развитие и становление личности дошкольников, реализацию возрастных и индивидуальных особенностей развития; участие в

разработке, апробации и внедрении комплексных медико-психолого-педагогических и коррекционных программ; реализация комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом, нравственном развитии детей.

Психологическое консультирование — консультирование администрации дошкольного учреждения по вопросам управления педагогическим коллективом; консультирование педагогов по вопросам развития, обучения и воспитания детей; консультирование представителей других служб и государственных органов, обращающихся в образовательное учреждение с вопросами, связанными с развитием детей и проблемами их возрастных и индивидуальных особенностей психического и личностного развития.

Среди должностных обязанностей педагога-психолога выделяют следующие:

- проведение в образовательном учреждении работы, направленной на обеспечение психологического здоровья и развития личности детей;
- выявление условий, затрудняющих становление личности ребенка, и оказание детям, педагогам и родителям помощи в решении личностных проблем посредством психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции и реабилитации;
- проведение психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению при переходе их из одной возрастной группы в другую и выбор соответствующего уровню психического развития личности типа образовательной программы;
- планирование и разработка совместно со старшим воспитателем развивающих и психокоррекционных программ обучения с учетом индивидуальных половозрастных особенностей личности ребенка;
- содействие поиску, отбору и творческому развитию одаренных детей;
- выявление детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития;
- обследование и оказание социально-психологической поддержки детям с дефектами умственного и физического развития;
- формирование психологической культуры детей, педагогов и родителей;
- консультирование родителей и педагогов по вопросам развития данного образовательного учреждения, практического применения психологии, ориентированной на повышение социально-психологической компетенции, педагогов и родителей.

Перечисленные направления работы должны быть отражены в документации, которую необходимо вести психологу. Схема ведения документации приведена в письме № 2-30-20 Л.Е. Курнешовой от 09.09.2003 года «О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы» (см. Приложение 5). В письме перечислены основные документы и дана их общая характеристика. Рассмотрим их подробнее.

Годовой план работы. План работы (как и другие документы: аналитический отчет, график работы на неделю и т. д.) в обязательном порядке заверяется заведующей детского сада. Обычно его также следует согласовать с окружным методическим центром, в котором молодому специалисту помогут сориентироваться в правилах составления документов.

Таблица 1

Пример перспективного плана работы педагога-психолога на первое полугодие_учебного

года

В плане должны быть представлены все основные направления работы психолога. Распределение деятельности психолога в соответствии с ее адресатом (дети, педагоги, родители) позволяет не только представить объем работы, но и сопоставить направления деятельности. Так, при работе с детьми нужно учитывать, что одной из самых сложных задач является подготовка детей к школе. Поэтому в первую очередь в проведении диагностики нуждаются именно эти дошкольники. Полученные результаты используются психологами и педагогами для проведения коррекционной работы с детьми и проверяются во втором полугодии при проведении повторной диагностики. Диагностика развития детей средней и старшей групп также проводится два раза в год. В первом полугодии можно ограничиться диагностикой интеллектуального развития, а во втором – эмоционального и социального. При выборе методик психологу следует ориентироваться на те, которые рекомендованы к использованию Министерством образования и науки РФ или Департаментом образования. Только в этом случае можно говорить об их обоснованном выборе.

Взаимодействие психолога с педагогами во многом опирается на результаты, полученные в ходе диагностики. После диагностики дошкольников подготовительной группы психолог обсуждает с педагогами каждого ребенка, выстраивает план совместной коррекционной и педагогической работы с тем, чтобы ко времени проведения повторной диагностики все дети достигли среднего уровня готовности к школе. Аналогичные встречи проводятся и с педагогами других групп.

Сентябрь, как правило, связан с поступлением в детский сад новых детей, их адаптацией, налаживанием продуктивного общения с родителями, поэтому планировать на этот месяц диагностические, коррекционные или иные мероприятия не следует. На первой в учебном году встрече психолог может рассказать родителям о закономерностях развития ребенка в этом возрасте, поделиться планом работы с группой на год, определить часы приема родителей. Нужно иметь в виду, что не все родители могут согласиться на то, чтобы с их ребенком занимался психолог. Поэтому каждый из родителей должен дать письменное согласие (или несогласие). В конце первого полугодия по результатам диагностики проводится второе родительское собрание, на котором рассказывается об успехах детей. Родителей дошкольников, у которых были выявлены какие-либо проблемы, следует тактично пригласить на собеседование. На общем собрании неприемлемо говорить о проблемах конкретных детей, рассказывать об их трудностях. Это породит неблагоприятное отношение к этим детям со стороны сверстников и осложнит взаимодействие с родителями. Аналитический отчет. Выполнение плана работы отражается в аналитическом отчете (см. таблицу 2). Конечно, жизнь вносит свои коррективы во время проведения занятий и встреч (например, в случае если дошкольное учреждение участвует в интеллектуальном марафоне воспитанников, проходит аттестацию и др., психолог физически не успеет провести запланированную работу в обозначенное в плане время), но это не означает, что указанный объем работ не должен быть выполнен.

Таблица 2

Пример отчета педагога-психолога о проделанной работе за учебный год

Примечание. 1. На следующий учебный год запланировать диагностику эмоционального благополучия детей средней группы. 2. Разработать серию коррекционно-развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста.

График работы на неделю. При составлении графика работы на неделю (см. таблицу 3) следует опираться на Инструктивное письмо № 29/1886-6 от 24.12.2001 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» (см. Приложение 6). Приведем пример такого плана.

Таблица 3

Из приведенного выше плана видно, что 18 часов в неделю психолог посвящает непосредственной работе с детьми, педагогами и родителями и 18 часов в неделю он может проводить вне образовательного учреждения, используя это время для анализа результатов, работы с документами, подготовки материалов и т. д.

Диагностическое обследование рекомендуется проводить утром, после завтрака, когда дети еще не утомлены занятиями и другой деятельностью. Встречи с родителями лучше всего организовывать во время обеда детей. При этом нужно отметить, что в график работы психолога, как и в аналитический отчет, могут вноситься изменения. Например, если родители не пришли на консультацию, то психолог может заняться обработкой результатов диагностики, обозначив в своем расписании другое время для приема родителей на следующей неделе.

На основании плана психолог ежедневно заполняет журнал, в котором отражаются результаты проведенной работы. В случае посещения дошкольного учреждения окружной или иной комиссией все вышеперечисленные документы должны быть представлены по ее требованию.

Психологическая карта ребенка. Результаты работы психолога с конкретными детьми должны быть отражены в индивидуальной психологической карте. Все материалы, связанные с ребенком (результаты диагностического обследования, беседы с родителями, анкетирование, коррекционная работа, консультации с другими специалистами), должны быть собраны в одной папке и распределены по годам. Собственно, карта развития ребенка – это наглядное отображение динамики ребенка по основным направлениям психического развития: восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение, произвольность, развитие игровой деятельности, физическое развитие, динамика эмоционального состояния.

Не существует единых требований к внешнему виду карты. Можно использовать цветовое деление, отмечая соответствующий уровень достижения навыков (низкий – красный, средний – желтый, высокий зеленый) и размещать информацию в табличном виде или отображать ее в виде графиков и диаграмм (с примером психологической карты ребенка можно ознакомиться в Приложении 7).

Рекомендуемая литература

Закон Российской Федерации № 32661—1 от 10.06.92 г. «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13.01.96 г. № 12-ФЗ, с изменениями на 25 июня 2002 г.).

Инструктивное письмо МО РФ № 29/1886^6 от 24.12.2001 г. «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».

Конвенция о правах ребенка.

Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации № 636 от 22.10.99 г.

Письмо Госкомитета СССР по народному образованию № 16 от 27.04.89 г. «О введении должности психолога в учреждениях народного образования».

Письмо Министерства народного образования РСФСР № 247/18—21 от 30.11.89 г. «О введении в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов».

Письмо Минобразования РФ № 70/23^16 от 07.04.99 г. «О практике проведения диагностики

развития ребенка в системе дошкольного образования».

Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования РФ № 616.

Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи № 867 от 31.07.98 г. Федеральный закон об основных гарантиях прав ребенка в РФ от 09.07.98 г.

Организация адаптации детей к дошкольному учреждению

Одна из важных задач, стоящих перед психологом, связана с адаптацией детей к детскому саду. Малыши приходят в группу в разном возрасте – кому-то еще нет и двух лет, а кому-то скоро исполнится три года. Для того чтобы адаптация проходила безболезненно, готовить малыша к посещению детского сада нужно заранее.

На основании инструктивно-методического письма Департамента образования города Москвы «Об организации адаптационного периода при поступлении детей раннего возраста в дошкольное образовательное учреждение» от 23.05.2005 № 2-34-20 администрация детского сада организует группы кратковременного пребывания, в которые детей набирают постепенно. Сначала группу начинают посещать несколько детей, через некоторое время еще три-четыре человека и т. д. В результате и дети, и воспитатели имеют возможность привыкнуть друг к другу

В первые дни дети находятся в детском саду лишь несколько часов. Постепенно время пребывания возрастает, и через две недели ребенок приходит в группу на полный день. Безусловно, психологу необходимо учитывать индивидуальные особенности малышей: кто-то очень сильно привязан к родителям и переживает расставание с ними, такие дети могут перейти на полный день позднее.

Первое собрание родителей, дети которых в сентябре пойдут в детский сад, необходимо организовать в мае. На нем психолог обговаривает время индивидуальных встреч с родителями и их ребенком. Рекомендуется проводить не более трех встреч в день.

В приложении 1 к инструктивному письму обозначены основные показатели определения готовности ребенка к поступлению в дошкольное учреждение (см. таблицу 4). Наблюдая за ребенком в ходе встречи и разговора с родителями, психолог формирует первичное представление о готовности ребенка к детскому саду.

Таблица 4

Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное образовательное учреждение

Прогноз адаптации (по среднему числу баллов):

2,6–3 балла – готов к поступлению в дошкольное образовательное учреждение;

2 – 2,5 балла – условно готов; 1—1,9 балла – не готов [1] .

На основании наблюдений за ребенком психолог дает родителям «домашние задания». Например, если ребенок все еще ходит в памперсах, за лето его нужно приучить к горшку. Если малыш плохо говорит, следует обратить внимание родителей на развитие активной

речи. Для этого с ребенком надо говорить не детским языком («бибика» вместо машина, «ава» вместо собака), а использовать полноценную взрослую речь. Нередко режим сна малыша не соответствует тому, что ожидает его в детском саду. Родители должны заблаговременно внести коррективы в режим дня малыша. Некоторые дети не умеют пользоваться ложкой, над этим навыком тоже стоит поработать. Большинство родителей следуют этим рекомендациям, что существенно облегчает адаптацию детей.

Осенью, когда дети приходят в детский сад, педагог, имея на руках оценку готовности ребенка к поступлению в дошкольное учреждение и рекомендации для родителей, уже знает, с какого рода проблемами он может столкнуться. Работа психолога всегда протекает в тесном союзе с педагогами и родителями. Как только ребенок поступает в детский сад, педагог совместно с психологом начинают наблюдать за протеканием его адаптации. С этой целью используется Приложение 2 к инструктивно-методическому письму – лист адаптации (см. Приложение 1), который заполняется психологом и педагогом в установленные сроки по результатам наблюдения за поведением ребенка. Считается, что хорошая адаптация ограничивается 20 днями пребывания в детском саду, средняя – 30 и тяжелая занимает более 30 дней. Дети, у которых тяжело протекает адаптация, требуют особого внимания психолога.

Родители, отдавая малыша в детский сад, сильно переживают за него. Задача психолога – успокоить их, вселить уверенность и установить доверительные отношения с ними. Достичь желаемого результата помогут периодические встречи и беседы с родителями. В первые дни посещения ребенком дошкольного учреждения родителям можно предложить заполнить анкету (см. Приложение 2).

Сведения, отраженные в анкете, необходимы педагогу, персоналу детского сада, психологу. Например, может оказаться, что у ребенка аллергия на определенные продукты. Об этом следует проинформировать повара, медсестру. В некоторых детских садах меню на следующий день вывешивается вечером, чтобы родители могли с ним ознакомиться и в случае необходимости предупредить работников детского сада о возможных проблемах.

Если в анкете отмечается, что ребенок состоит на учете у специалиста, психолог должен уточнить, какой у малыша диагноз. В настоящее время в детский сад принимают всех детей, но не со всеми сложностями психолог может справиться самостоятельно, так как некоторые из них не входят в его компетенцию. В таком случае психологу нужно проконсультироваться у специалиста и подготовиться к встрече с малышом. Если у ребенка наблюдаются серьезные нарушения в развитии (скажем, заикание), то психолог может порекомендовать родителям обратиться в соответствующее специализированное учреждение. Лучше, если сам психолог предварительно позвонит и проконсультируется в этом учреждении (сориентирует специалистов).

Без тесного сотрудничества с родителями организовать хорошую адаптацию ребенка к детскому саду невозможно. Дело в том, что в ряде случаев сложности адаптации связаны именно с особенностями семейного окружения ребенка. Если в семье один ребенок, то взрослые нередко чрезмерно опекают его. Дома такой ребенок получает все, что пожелает, а в детском саду он сталкивается совсем с другими правилами – от малышей требуют самостоятельности, призывают считаться с другими детьми. Или часто мама старается развивать самостоятельность ребенка (например, в одевании), а бабушка, желая порадовать малыша, сама одевает его, забирая из детского сада. Все бабушки любят своих внуков, но любовь не означает потакания просьбам ребенка. Когда в один день малышу разрешается есть только за столом, а в другой он может есть где угодно, ребенок испытывает чувство непонимания. Он еще слишком мал, чтобы оценить все особенности ситуации, и просто не знает, как себя вести. Взрослые должны соблюдать правила в повседневном общении с малышом. Точно так же недопустимо в присутствии ребенка ругать воспитателей или нелестно отзываться о дошкольном учреждении. Если родитель, который является

безусловным авторитетом для малыша, вечером отрицательно характеризует детский сад, а на следующее утро ведет в него собственного ребенка, то как будет чувствовать себя малыш?

Иногда у взрослых создается впечатление, что дети ничего не замечают, что они слишком маленькие, чтобы что-то понимать. Это мнение ошибочно – ребенок активно подражает родителям во всем: в привычках, в поведении, в манере речи и даже в чертах характера. Попадая в детский сад, некоторые дети испытывают трудности в общении со сверстниками: они не хотят делиться, не понимают, зачем нужно соблюдать правила очередности и т. д. Решению этой проблемы могут помочь именно родители, если они будут демонстрировать пример социального поведения. Часто мама, стоя у песочницы, следит только за своим малышом (чтобы никто его не обидел, не испачкал и др.). Но если она даст игрушку другому ребенку, поднимет его, если тот оступился, или похвалит, то тогда ее собственный малыш постепенно займет совсем другую позицию по отношению к сверстнику: раз мама делает что-то для другого ребенка, то значит, он тоже хороший.

Через одну-две недели пребывания ребенка в детском саду с родителями проводится повторное анкетирование (см. Приложение 3). Эта анкета дает возможность увидеть изменения, происходящие с ребенком в ходе адаптации. Бывает так, что в детском саду малыш имеет ровные отношения со сверстниками и воспитателями, соблюдает все правила, а дома «устраивает концерты». Такое поведение ребенка объясняется сложностью накладываемых на него требований: если в дошкольном учреждении у ребенка хватает сил их соблюдать, то дома накопившаяся усталость выливается в беспокойное поведение. Родителям следует с пониманием относиться к подобным сложностям – они исчезнут, как только ребенок адаптируется к детскому саду.

Адаптационный период для многих детей приходится на известный в психологии переходный этап – кризис трех лет. Психолог должен рассказать родителям о содержании кризиса и его поведенческих проявлениях у малышей. В этот период взрослые должны поддерживать возникающее у ребенка стремление к самостоятельности (одеваться, высказывать свое мнение и т. д.), и при этом они не должны потакать его капризам.

Анкета полезна не только психологу, но и родителям. Редко встречаются взрослые, которые на вопрос о том, «самостоятельно ли одевается ваш ребенок» или «аккуратно ли он ест», с удовольствием отвечают «нет». Подобные вопросы заставляют родителей задуматься, на что нужно обратить внимание в развитии ребенка. Анкета, с одной стороны, является инструментом, который дает родителям возможность увидеть результат воспитания малыша, а с другой – предлагает взрослому конкретные направления в развитии ребенка.

На протяжении первого года пребывания малыша в детском саду психолог заполняет карту нервно-психического развития ребенка (см. Приложение 4). Карта позволяет выделить детей, принадлежащих к группе риска (отстающих в своем развитии от нормы на один или несколько эпикризных сроков) [2]. С этими детьми и их родителями педагог и психолог ведут особую работу.

Поскольку карта заполняется неоднократно, по достижении ребенком трехлетнего возраста психолог получает представление о динамике развития ребенка в период наблюдения.

Согласно законам психического развития психологические трудности, возникающие на определенном этапе, берут свое начало из предшествующего опыта развития. Поэтому внимательное отношение к ребенку с первых дней посещения детского сада позволит предупредить нежелательные варианты развития малыша. Материалы, собранные в ходе работы с каждым ребенком, должны храниться у психолога в течение трех лет после того, как воспитанник покинул детский сад. Эти документы могут послужить основанием для определения дальнейшей судьбы ребенка. Например, если ребенка отказываются принимать

в школу, апеллируя к уровню его развития, родители могут обратиться с просьбой о помощи в психологическую службу. Если по ее данным ребенок нормально развивался на протяжении всего дошкольного возраста и этот факт подтвержден документально, ребенка обязаны принять в первый класс.

Психологическая диагностика дошкольников

Особенности дошкольного возраста

Развитие ребенка связано с решением трех основных задач. С ними сталкивается любой человек в самых разных ситуациях. Первая задача связана с ориентировкой в ситуации, с пониманием характерных для нее правил и законов, что является условием адекватного поведения. Вторая задача заключается в том, чтобы определить наиболее важные для субъекта стороны действительности. Другими словами, человек должен обозначить свои интересы и те ситуации, которые значимы для него. Третья задача заключается в необходимости оценки успешности достижения поставленных целей. Необходимо не просто определить желаемый результат, а постоянно отслеживать ход его достижения.

Очевидно, что решение перечисленных задач – долгий процесс, затрагивающий все сферы психики ребенка: познавательную, мотивационно-потребностную и эмоционально-личностную. В результате развития познавательной сферы ребенок приобретает инструменты ознакомления с окружающим миром. В то же время уровень развития его мотивационно-потребностной сферы как бы задает направления этого познания, выделяя в нем существенное и несущественное для ребенка. В результате выполнения поставленных перед собой задач ребенок либо испытывает удовлетворение при их успешном решении, либо сталкивается с трудностями, которые вызывают напряжение и порождают эмоциональные переживания. Для каждой из трех названных сфер существуют нормативные критерии развития.

Становление познавательной сферы на протяжении дошкольного возраста можно рассмотреть относительно следующих психических функций: мышления, восприятия, памяти, внимания и воображения.

В психологии и педагогике выделяют три вида

мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. О появлении процесса мышления можно говорить только тогда, когда перед ребенком встает необходимость решить какую-либо задачу.

Наглядно-действенное мышление является первым видом мышления, которым овладевает ребенок. Оно характеризуется неразрывной связью с практической деятельностью. Однако ошибочно предполагать, что мышление сводится лишь к непосредственным действиям с объектами. Путь развития любого психического процесса, как указывал Л. С. Выготский, представляется как сворачивание, переход в мыслительный, внутренний план первоначально развернутой вовне деятельности. В этом смысле наглядно-действенное мышление является не просто этапом становления детского сознания (на пути к формированию наглядно-образного и словесно-логического мышления); в его рамках появляются особые действия, позволяющие познавать окружающий мир. Например, можно наблюдать за тем, как

малыш начинает сжимать, разбирать, взяв в руки новую игрушку. Цель этих действий – как можно лучше познакомиться с объектом. Однако перед ребенком можно поставить практическую задачу и тогда характер отношений с объектом изменится. Малыш начнет учитывать одни его свойства и перестанет уделять внимание другим. Так, если сделать из пластилина кораблик и дать его ребенку, то он будет рассматривать его, сжимать, мять. Но если предложить малышу отправить на кораблике «в плавание солдатика», то он обратит внимание на строение кораблика, например, на его размер и длину. В этом случае дошкольник, в отличие от ребенка третьего года жизни, не просто применяет весь арсенал существующих в его распоряжении действий, а начинает учитывать тот результат, который вызывается его собственной активностью. Учет результата существенным образом меняет характер взаимодействия ребенка с объектом – в зависимости от произведенного действия дошкольник начинает специально ожидать тот или иной результат.

Хотя наглядно-действенное мышление не исчезает в дошкольном возрасте, определяющим познавательное развитие постепенно становится наглядно-образное мышление. Как следует из названия этого типа мышления, в его основе лежит умственный образ или представление об объекте или явлении. В старшем дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является доминирующим. Благодаря использованию умственного образа ребенок обретает возможность превосходить ситуацию. Например, элементарное наблюдение за изменениями в течение суток позволяет дошкольнику понять, когда нужно готовиться ко сну, а когда просыпаться.

В ходе психологических исследований было доказано, что для осуществления процесса восприятия недостаточно обладать зрением, слухом, осязанием и т. д., то есть определенной степенью развития нервной системы. То, что у взрослого происходит как бы само собой, на самом деле является результатом становления особых форм познавательной деятельности. В отечественной психологии в первую очередь акцент делается на активном характере восприятия. Другими словами восприятие – не результат воздействия на органы чувств внешних объектов, а, наоборот, следствие взаимодействия с этими объектами. Фактически развитие восприятия представляет собой процесс овладения особыми действиями, с помощью которых ребенок открывает различные свойства объекта. При этом подобные действия восприятия осуществляется с помощью определенных средств – сенсорных эталонов, которые вырабатываются в культуре и передаются детям в процессе обучения и воспитания. В качестве сенсорных эталонов выступают такие свойства предметов, как величина, размер, цвет и т. д.

Психологи провели эксперимент, в котором детям четвертого года жизни нужно было попарно сравнить различные формы. Оказалось, что данная задача под силу далеко не всем малышам. Связано это вовсе не с тем, что дошкольник не видит различия, а с тем, что у ребенка отсутствует инструмент для сравнения. Ребенок должен наложить одну форму на другую и найти разницу между ними. Выполнение такого действия и представляет собой процесс восприятия. Это действие сначала осуществляется с реальными предметами, и правила его выполнения показывает взрослый. Первоначально подобные действия разворачиваются во внешнем плане и включают в себя движения глаз и рук. Поэтому, если ребенок просто повернул голову в сторону предмета, это не значит, что он стал совершать по отношению к нему действие восприятия.

В зависимости от задач, которые решает ребенок, выделяется четыре типа действий. Первый тип связан с опознанием, идентификацией объекта. При этом ребенок должен ответить на вопрос, является ли объект новым или это уже хорошо знакомый предмет. Для этого малышу достаточно либо зрительно, либо осязательным путем найти характерное свойство объекта. Например, он может узнать любимую игрушку по вмятине или царапине, по наличию хвостика или гребешка. Для этого совершенно не нужно помнить все особенности игрушки. Точно так же ребенок может идентифицировать птицу, например, по наличию клюва. Для ребенка птица

– это любой объект, у которого есть клюв. Поскольку клюв, действительно, есть у птиц, то этого, как правило, достаточно для того, чтобы опознать птицу и отличить ее от других животных.

Второй тип действий связан с удержанием основных свойств объекта, характеризующих предмет в целом. Например, ребенок может опознать на улице проезжающую машину или проходящую собаку. Но это опознание будет отличаться от опознания на основе действия первого типа, поскольку в данном случае учитывается наиболее существенное внешнее свойство объекта. Так, для машины и собаки – это их обобщенная форма, которая включает в себя в первом случае определенную форму кузова и колес, а во втором – форму тела.

Третий тип действий направлен на упорядочивание свойств объекта по какому-либо признаку или сериацию (например, расположение объектов по величине от меньшего к большему). Так, ребенок не просто видит машину, а понимает, какая она – большая, средняя или маленькая. Данное упорядочивание не осуществляется автоматически, а является итогом длительного развития соответствующих действий.

Четвертый тип действий связан с анализом особенностей объекта и пониманием того, из каких частей он состоит. На решение этого типа задач направлено действие перцептивного моделирования. Например, дом можно рассматривать не только как целостный объект, но и как объект, который состоит из: прямоугольных стен, дверей, окон и треугольной крыши. Умение понять конструктивные особенности объекта и их организацию в целостный предмет – особая задача, которую ребенок осваивает на протяжении дошкольного детства. В старшем дошкольном возрасте освоение действия моделирования является основным направлением в развитии восприятия.

Развитие

памяти и внимания подчиняется тем же законам, что и становление детского мышления и восприятия – в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать действия памяти и внимания с помощью соответствующих средств. Основным свойством памяти в дошкольном возрасте выступает произвольность, которая является следствием непосредственности (то есть отсутствия средства для запоминания). Наиболее иллюстративным в этом плане является эксперимент А. Н. Леонтьева. В первой его части детям предлагали запомнить и воспроизвести предложенный список слов. Во второй части эксперимента детям давали карточки с изображением различных предметов, среди которых они должны были выбрать те, которые помогли бы им вспомнить необходимые слова. При этом картинки были связаны со словами по ассоциации (например, к слову «птица» ребенок мог выбрать картинку с изображением самолета, поскольку «он летает», к слову «нож» – картинку с изображением арбуза, поскольку «арбуз режут ножом» и т. д.). Выяснилось, что для детей 4–5 лет вторая часть эксперимента оказалась попросту бессмысленной – дошкольники не могли понять, как картинка, не обозначающая слово, может помочь его вспомнить. Справедливости ради нужно заметить, что некоторые дети подбирали «правильные» картинки, но затем называли то, что изображено на карточке (то есть подбирая картинку с изображением ошейника к слову «собака», впоследствии они вспоминали слово «ошейник»). Дети 6–7 лет гораздо успешнее справились со второй частью эксперимента. Таким образом, можно говорить о том, что к концу дошкольного возраста дети начинают использовать средство (в данном случае – картинки) для улучшения запоминания. Что касается развития внимания, то оно осуществляется в направлении от произвольного к произвольному и от непосредственного к опосредственному. Однако в дошкольном возрасте преобладает произвольное (а следовательно, и непосредственное) внимание.

Одним из наиболее важных для дошкольного возраста является процесс развития

воображения. Благодаря появлению воображения меняется вся жизнь ребенка. Если раньше

его поведение определялось объективной ситуацией, в которой он находится, то с развитием воображения дошкольник выходит за ее пределы. О. М. Дьяченко отмечала, что может показаться странным, что говорят о необходимости развития у детей воображения – ведь распространено мнение о том, что воображение ребенка богаче, оригинальнее воображения взрослого, что маленький ребенок вообще живет наполовину в мире своих фантазий. Однако эксперименты, проведенные под руководством О. М. Дьяченко, показали, что дошкольники, которым предложили придумать историю, испытывают значительные трудности при выполнении этого задания и либо отказываются от его выполнения, либо подходят к нему традиционно, неинтересно. Вот почему можно говорить о развитии воображения, которое проходит в три этапа.

На первом этапе (3–4 года) детям становится доступно такое действие воображения (то есть построения воображаемого образа), как опредмечивание. Оно заключается в создании образа на основе какого-либо элемента, который выступает в качестве ключевого, задающего содержание образа. Например, если нарисовать на листе бумаги круг и предложить детям «превратить его во что угодно», то большинство из них будет воспринимать круг в качестве основной фигуры и построение образа воображения будет сведено к дорисовыванию круга. Малыши могут дорисовать лучи, и круг превратится в солнце или веревочку – в этом случае круг превратится в воздушный шарик и т. д. К концу четвертого года жизни существенно повышается детализация изображения, однако опредмечивание образа и отсутствие планирования являются характерными чертами всего первого этапа.

На втором этапе (4–5 лет) ребенок осваивает планирование, которое носит ступенчатый характер: дошкольник планирует первый шаг действий, выполняет их, видит результат и на его основе планирует следующий шаг (например: «Сейчас я нарисую крышу, потом дым, а потом облака...»). Если детям этого возраста предложить дорисовать фигуру, то большинство из них не ограничится изображением одного объекта, а придумает сюжет с несколькими объектами. В этом возрасте ребенок нацелен, в первую очередь, на усвоение норм, а также правил и образцов деятельности, поэтому целый ряд исследователей отмечает снижение уровня продуктивного воображения у детей. На данном этапе основным способом создания образов воображения, как и у детей более младшего возраста, является опредмечивание.

На третьем этапе развития воображения (6–7 лет) ребенок усваивает основные образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отходить от усвоенных стандартов, комбинировать образы воображения. В этом возрасте появляется новая возможность использования образа при решении творческих задач. Целостный образ воображения начинает строиться способом «включения», когда исходный элемент выступает в качестве второстепенного (например, треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину, и т. п.). Кроме того, на данном этапе впервые появляется целостное планирование: ребенок может до начала действий составить план их выполнения и последовательно реализовывать его, нередко корректируя по ходу выполнения.

При характеристике мотивационно-потребностной сферы в дошкольном возрасте, в первую очередь, необходимо указать на работы Ж. Пиаже. С его точки зрения, ребенок изначально не ориентирован на окружающий мир, а полностью поглощен собственными потребностями. Он словно не видит окружающих, их желаний и потребностей. Так, например, дошкольник полагает, что другой человек видит ситуацию точно так же, как и он. Естественность поведения дошкольников, отсутствие у них чувства стеснения объясняется не столько недостаточно развитым интеллектом, сколько неумением посмотреть на ситуацию и собственные действия с позиции окружающих людей. Эта особенность психики ребенка отражена в эксперименте Ж. Пиаже, в котором дошкольнику предлагалось ответить на вопрос о том, как те же самые объекты, что находятся перед ним, видит кукла, сидящая сбоку, и кукла, сидящая напротив. Для этого ребенку нужно было выбрать фотографии предметов,

соответствующие, по его мнению, «видению» куклы. Оказалось, что дошкольники выбирают те изображения, которые соответствуют их собственному положению относительно объектов. Этот феномен получил название эгоцентризм.

Не менее известным является экспериментальное исследование А. Н. Леонтьева, в ходе которого был обнаружен так называемый «феномен горькой конфеты». Это явление наблюдалось в специально созданной ситуации: ребенку давалось сложное задание, которое было заведомо невыполнимо по правилам, предложенным взрослым. Вместе с тем дошкольник мог достичь желаемого результата путем нарушения правила. Взрослый предупреждал ребенка о том, что если тот сможет успешно выполнить задание по правилам, то в качестве награды он получит конфету. После этого экспериментатор уходил из комнаты. Убедившись в том, что выполнить задание успешно по правилам невозможно, дошкольники в большинстве случаев все-таки достигали желаемого результата за счет их нарушения. Затем взрослый возвращался, хвалил ребенка и давал ему обещанную конфету. В ряде случаев дети старшего дошкольного возраста брали конфету, но демонстрировали негативную эмоциональную реакцию, начинали плакать, то есть конфета для них оказывалась «горькой».

Как отмечают многие исследователи (К. Левин, А. Маслоу, Н. П. Парамонова, О. К. Тихомиров, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), ребенок испытывает большие трудности в сдерживании своих намерений. Именно поэтому, когда взрослый выходит из комнаты, ребенок нарушает правило и достигает желаемого. Однако реализация собственного желания означает нарушение правила, что приводит к конфликтным переживаниям: важно не просто получить конфету, а получить ее как заслуженную награду за действие по правилу. Данный феномен наглядно показывает, что к концу дошкольного возраста в мотивационно-потребностной сфере на первый план начинает выступать социальный мотив, который в ряде ситуаций вступает в противоречие с эгоистическим мотивом.

В развитии эмоционально-личностной сферы одним из наиболее важных моментов является так называемый кризис трех лет. В раннем возрасте ребенок учился пользоваться предметами, ему важно было узнать, как действовать с каждым из них. Главным помощником ребенка в процессе познания предметов выступал взрослый. К трем годам малыш уже многому научился, хотя его действия носят еще несовершенный характер. Он видит, что делают окружающие его взрослые: мама готовит еду, папа уходит на работу, старший брат идет в школу и т. д. Ребенок видит социальные роли взрослых и хочет сам выступать в этих ролях, то есть стать равным взрослому. Для ребенка быть взрослым – значит самостоятельно выполнять разные дела, и поэтому малыш начинает стремиться к своей самостоятельности. Но дошкольник выполняет действия медленно и не всегда правильно, в то время как взрослые живут в быстром ритме. В ряде случаев возникают конфликтные ситуации: взрослый не понимает, почему процесс, ранее не вызывавший проблем (например, одевание), теперь связан со значительными трудностями. А ответ прост: ребенок изменился, он сделал шаг в личностном развитии и требует, чтобы с ним считались.

В дошкольном возрасте формируется образ Я ребенка, то есть его собственные представления о себе. Это проявляется в том, что дошкольник начинает трепетно относиться ко всему, что связано с его Я. Прежде всего, он требует правильного названия своего имени и фамилии. У него появляются свои вещи, игрушки («моя кровать», «мои штанишки», «мой зайка» и т. д.). При этом у дошкольника формируется самооценка. В случае если она низкая, ребенок не верит в свои возможности и ожидает постоянных неудач. Если же самооценка высокая, дошкольник надеется на успех и готов попробовать свои силы в любом деле.

В исследованиях психологов было показано, что уже в младшем дошкольном возрасте начинают вырисовываться два типа личности: дети, не доверяющие миру, склонные к отрицательным эмоциональным реакциям и вследствие этого пассивные в своем поведении, и малыши, активные, бодрые, веселые. В формировании того или иного отношения к миру определяющей является самооценка. Поскольку дошкольник в силу характера ведущей

деятельности фактически не сталкивается с реально оцениваемыми действиями (большинство детей хвалят за старание, а не за результат), то считается, что самооценка ребенка должна быть завышенной. В то же время с возрастом, когда круг людей, с которыми взаимодействует дошкольник, расширяется, его самооценка начинает приобретать дифференцированный характер. Это проявляется в том, что ребенок начинает различать то, как его оценивают разные люди в целом и то, как они его оценивают в конкретных ситуациях. Возрастная дифференциация расценивается как повышение адекватности самооценки. Если младший дошкольник на вопрос психолога о том, как его оценивает мама, бабушка и педагог, ответит, что все оценивают его одинаково хорошо, то старший дошкольник обозначит в своих высказываниях разницу позиций взрослых: «мама говорит, что иногда я плохо себя веду», «бабушка говорит, что я самый хороший», «воспитательница, бывает, делает мне замечания» и т. д.

Одно из направлений эмоционально-личностного развития в процессе освоения игры связано со становлением такого психического качества, как произвольность. Произвольность – это умение подчинять свое поведение заданному правилу. В эксперименте Л.И. Божович было показано, что дошкольники могут долго и старательно выполнять неинтересное занятие (переписывание букв), если при этом они изображают учеников (то есть берут на себя их роль). Точно так же в исследовании Д. Б. Эльконина девочка, играющая роль буфетчицы, не ела вкусное печенье, поскольку это не соответствует представлениям об этой профессии. В работах З.В. Мануйленко было отмечено, что дошкольники могут в несколько раз дольше находиться в той или иной позе, если они изображают часового, охраняющего «фабрику», чем когда это задание просто задается взрослым в виде соответствующей инструкции («стоять ровно»). Приведенные примеры наглядно демонстрируют, что именно игра является той формой детской активности, которая способствует формированию произвольности.

Рекомендации к проведению диагностики

Проведение психологической диагностики традиционно разделяется на несколько этапов: сбор предварительной информации о ребенке (анамнез), подбор методик, их проведение и формулировка соответствующих рекомендаций.

Под анамнезом понимается история индивидуального психического развития ребенка. Это не история болезни, а история смены социальной ситуации развития, его ведущей деятельности и появления новообразований в познавательной, эмоционально-личностной и мотивационно-потребностной сферах.

Анамнестический опросник (анкета) обычно заполняется мамой ребенка. Заполнение опросника помогает родителям понять, что эта процедура – общая для родителей всех воспитанников детского сада, что это штатная ситуация первичного сбора данных о ребенке. Это позволяет снизить потенциальную тревожность родителей, помогает наладить рабочий контакт, дает повод задать уточняющие вопросы о ребенке и его семье. Изучая материалы анкеты, психолог выделяет для себя те факторы, которые могли повлиять на развитие ребенка (органическая травма, изменение состава семьи, стиль воспитания и т. п.).

Анамнестический опросник строится на основе возрастного принципа (за исключением трех первых разделов, включающих сведения общего характера). Ниже перечислены его основные разделы [3] .

1. Анкетные данные ребенка и основные сведения о семье. Дата рождения и точный возраст на момент обследования ребенка. Полный состав семьи с указанием возраста, образования и характера работы всех членов семьи, а также родственников или других лиц, реально

участвующих в воспитании ребенка. Изменения в составе семьи с момента рождения ребенка. Общие сведения о жилищных, материальных и бытовых условиях жизни семьи (при наличии неблагоприятных обстоятельств здесь и далее необходима более подробная их характеристика).

2. Особенности перинатального периода развития ребенка. Общие сведения об условиях развития до и после рождения. Наличие факторов риска в состоянии здоровья матери и ребенка. (При подозрении на наличие органических или иных нарушений, находящихся в компетенции медиков, психолог должен получить медицинское заключение; соответственно сведения относительно медицинской части анамнеза собираются врачом.)

3. Состояние здоровья ребенка к моменту обследования и перенесенные заболевания. Наличие травм и операций, хронических или частых заболеваний. Случаи госпитализации. Постановка на учет у психоневролога или других специалистов. Особенности сна и питания с момента рождения.

4. Где и кем воспитывался ребенок, начиная с рождения? Кто ухаживал за ним на протяжении первых двух лет жизни? Помещение ребенка в ясли, детский сад или другие детские учреждения (указать сроки и тип учреждения, например, круглосуточные или дневные, специальные – логопедические, для детей с неврологическими заболеваниями и др.). Как ребенок привыкал к детским учреждениям, как складывались отношения с детьми, были ли жалобы воспитателей? Были ли резкие перемены в обстановке, в которой рос ребенок (например, переезды), частые или длительные разлуки с родителями? Реакция на них ребенка.

5. Развитие в младенчестве и раннем возрасте (до трех лет включительно). Особенности развития моторики. Сроки появления основных сенсомоторных реакций: когда начал сидеть, стоять, ходить и др. Общий эмоциональный тон. Развитие речи: сроки появления первых слов, фраз, активность речевого общения. Активность в освоении окружающего мира, любопытство. Отношение к близким и незнакомым взрослым. Овладение предметными действиями (когда научился самостоятельно есть, одеваться). Сроки формирования навыков самообслуживания. Когда и как приучили к опрятности? Проявления самостоятельности, настойчивости. Какие трудности наблюдались в поведении ребенка? Любимые занятия и игры.

6. Развитие ребенка в дошкольном возрасте. Любимые занятия. В какие игры и с кем любит играть? Любит ли рисовать, с какого возраста, что? Любит ли слушать сказки, заучивать стихи, смотреть телевизионные передачи? Умеет ли читать, когда и как, по чьей инициативе научился? Как развит физически? Какая рука является ведущей? Имеются ли домашние обязанности? Практикуются ли совместные формы деятельности ребенка со взрослыми? Отношения со сверстниками. Отношения с членами семьи. Типичные конфликты, их частота. Наказания и поощрения со стороны взрослых. Актуальные запреты. Особенности характера. Посещает ли какие-либо кружки, студии, секции, имеет ли какие-либо специальные занятия? Как проводит досуг? Ранние проявления способностей к музыке, рисованию и т. д. Проявляет ли инициативу, в чем? Отмечаются ли страхи или какие-либо другие нежелательные проявления?

7. Что еще, с точки зрения родителей, важно отметить в истории жизни ребенка? Г. В. Бурменская подчеркивает, что приведенный перечень вопросов для составления истории развития ребенка является не более чем схемой, отдельные пункты которой подлежат существенной конкретизации в зависимости от ряда условий: характера жалоб родителей, индивидуальных особенностей обстановки (например, наличия в семье близнецов, нескольких детей разного возраста и т. д.). Эта схема помогает составить анкету в зависимости от задачи, которая стоит перед психологом.

Собранные данные позволяют сформировать первичные гипотезы и подобрать соответствующие методики для их проверки. Специалист, недавно закончивший вуз, как правило, использует стандартизированные методики для оценки уровня развития ребенка. Но несмотря на разнообразие методик и методических приемов, они зачастую не позволяют увидеть общую картину развития ребенка. Преимущество психолога, работающего в детском саду, в сравнении с детским психологом, встречающимся с ребенком во время консультаций, заключается в том, что первый может наблюдать его в естественной ситуации, во всем разнообразии его реакций и отношений. Но профессиональное наблюдение предполагает не просто присутствие, а структурированное действие, когда заранее заданы основные критерии, с которыми соотносится поведение ребенка. Схема наблюдения может варьироваться в зависимости от задачи, стоящей перед психологом. Ниже приведена примерная схема наблюдения за ребенком.

1. Внешний вид ребенка. Отмечается телосложение ребенка: акселерация, астенизация, полнота. Характеристика крупной моторики ребенка: особенности координации и равновесия, наличие напряжения. Осанка. Особенности мимики ребенка: ее подвижность, соответствие ситуации. Если у ребенка есть физические недостатки, нужно понять его эмоциональное отношение к ним. Опрятность, аккуратность ребенка дают представление об уровне развития навыков самообслуживания и степени внимания родителей к внешнему виду ребенка. При общей характеристике внешнего вида в первую очередь отмечаются особенности ребенка.
2. Организованность поведения. Под организованностью поведения понимается то, насколько ребенок умеет подчинить свою активность плану или задаче. Импульсивное поведение – это признак незрелой саморегуляции, характерной для младшего и среднего дошкольного возраста. Повышение произвольности поведения ребенка – один из основных показателей его готовности к обучению в школе. Произвольность проявляется в следующем: слышит ли ребенок педагога, выполняет ли его указания, подчиняется ли правилам, как организует свое пространство (начиная от игрового и заканчивая пространством листа бумаги, на котором рисует). Одни дети превращают любое действие в хаос, демонстрируя неструктурированную активность, другие, наоборот, стараются управлять ситуацией и своим поведением в ней.
3. Особенности нервной системы ребенка. При взаимодействии с ребенком родители и педагоги должны учитывать тот факт, что характеристика нервной системы носит врожденный характер. Сила нервной системы характеризуется способностью ребенка долго заниматься одним видом деятельности, прикладывая усилия, и высоким темпом деятельности. Астеничные дети обладают слабой нервной системой: после кратковременного напряжения они нуждаются в отдыхе. Резкое падение продуктивности ребенка может быть вызвано разными причинами: с одним случае, это признак истощаемости нервной системы и ее слабости, а в другом – признак падения интереса к выполнению однотипных заданий у детей с сильной нервной системой. Важно понять, что сила и слабость нервной системы не являются абсолютными показателями, где «сила» означает «хорошо», а «слабость» – плохо. В психологии существует понятие индивидуального стиля деятельности, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки. И для выполнения разных видов деятельности (в том числе профессиональной) подходят люди с разным типом нервной системы.
4. Особенности мотивации. Понять мотивацию ребенка – значит понять, почему он совершает то или иное действие, что доставляет ему удовольствие, управляет его поведением. Нужно определить, какие виды мотивов представлены у ребенка (мотив общения, получения одобрения, избегания неудачи и т. п.); оценить характер мотивации, например, мотивы общения и игры соответствуют возрасту ребенка, в то время как мотив получения одобрения («А я хорошо сделал?», «Я правильно сделал?») указывает на некоторые трудности в развитии эмоционально-личностной сферы (негативный образ Я, низкая самооценка).
5. Особенности эмоциональных проявлений ребенка. В первую очередь оценивается общий эмоциональный фон, преобладающий у ребенка. Особенности эмоциональных проявлений

оцениваются через интенсивность эмоций, характер перехода от одного состояния к другому, эмоциональный спектр, наиболее часто демонстрируемый ребенком. Особое внимание уделяется таким эмоциям, как тревога, страх и агрессия (в каких ситуациях проявляются, что их вызывает, как ребенок выражает эмоции, что делает для подавления подобных эмоциональных переживаний).

6. Особенности развития речи ребенка. Один из ключевых показателей развития ребенка – его словарный запас. Как правило, чем больше слов знает ребенок и чем больше слов он употребляет в речи, тем выше его умственное развитие. При этом оценивается грамотность речи и особенности произношения. Дефекты произношения в дальнейшем могут стать причиной трудностей освоения письма. Особое внимание нужно уделить повторяющимся выражениям, заиканию и т. п. Для анализа уровня развития речи и его соответствия возрасту может быть использована таблица 5 [4] .

Таблица 5 7. Уровень освоения игровой деятельности . Этот критерий выделен в отдельный пункт, так как игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Она во многом определяет успешность взаимодействия ребенка со сверстниками и влияет на уровень познавательного развития. Основные параметры оценки представлены в таблице 6 [5] .

Таблица 6

Психолог не всегда имеет возможность наблюдать за всеми воспитанниками детского сада. Неоценимую помощь в получении этих сведений может оказать педагог, на конкретных примерах раскрывая те или иные особенности поведения ребенка.

Конечно, результаты наблюдения должны дополняться проведением стандартизированных методик. Но перед тем, как перейти к описанию собственно схемы проведения диагностического обследования, остановимся на некоторых общих правилах взаимодействия ребенка и психолога. В тестовом подходе при проведении диагностики особое внимание уделяется тем факторам, которые могут исказить полученные данные. Укажем на некоторые из них.

Во-первых, при проведении обследования нужно учитывать эмоциональное состояние ребенка – если он подавлен или, наоборот, чрезмерно возбужден, скорее всего, физически находясь рядом, он переживает иную ситуацию, что помешает ему «включиться» в обследование. Для того чтобы убедиться в том, что подобный эмоциональный фон ситуативен (а не характерен в целом для поведения данного дошкольника), следует расспросить ребенка о предшествующих занятиях, а также поговорить со взрослыми, с которыми дошкольник проводит много времени (родители, педагоги и др.). Не следует рассчитывать на то, что дошкольник воспримет диагностическое обследование с большой радостью, – ребенка необходимо заинтересовать. Для этого лучше всего сначала некоторое время поиграть с ним, чтобы он привык и к новому помещению, и к новому человеку.

Во-вторых, следует помнить о том, что нервная система дошкольников еще не сформирована, а потому переживать длительные нагрузки они не в состоянии. Максимальная продолжительность занятия с ребенком 6–7 лет – 40 минут. В ходе обследования необходимо понимать, что цель диагностики – не проведение максимального количества методик в сжатые сроки, а получение достоверных результатов, на основе которых строится картина психического развития ребенка. Поэтому если дошкольник через некоторое время начинает неохотно выполнять методики или проявляет чрезмерную двигательную активность (неспособность ребенка контролировать свою деятельность является одним из признаков общей усталости), то лучше продолжить обследование в следующий раз. Нужно заметить, что в настоящее время дошкольные учреждения посещает большое количество астеничных детей, которые в силу особенностей развития нервной системы физически неспособны к

длительной концентрации. Для них даже в 6.....7 лет предельная продолжительность занятия составляет 20–30 минут.

В-третьих, при проведении обследования сначала рекомендуется предлагать ребенку достаточно простые методики, которые бы вызывали у него ощущение успеха (например, «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф, Д. Харрис), «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко)), а затем переходить к методикам более сложным. Каждая встреча психолога с ребенком должна заканчиваться таким образом, чтобы дошкольник испытывал положительные эмоции, – в противном случае в следующий раз наладить с ним контакт будет сложнее. В конце встречи следует поблагодарить дошкольника, поиграть с ним или предложить иное занятие, которое будет ему приятно. Кроме того, нужно помнить об общей логике построения обследования: сначала проводятся методики, предназначенные для диагностики познавательной и мотивационно-потребностной сфер, и лишь в конце встречи, когда установлен эмоциональный контакт с дошкольником, предлагается методика, предназначенная для диагностики эмоционально-личностной сферы. После обработки данных и получения результатов диагностического обследования необходимо информировать об этом родителей ребенка или педагогов, работающих с ним. При этом нужно помнить о том, что у каждого дошкольника есть сильные и слабые стороны. Полученные результаты говорят не только о проблемах, которые могут быть у ребенка, но и о тех его достижениях, отталкиваясь от которых, можно преодолеть большинство трудностей. Кроме того, нельзя забывать о том, что проведенная диагностика дает примерную картину психического развития дошкольника и может выступить в качестве основания для дополнительного исследования. Ни в коем случае она не должна восприниматься как достаточное условие для вынесения решения по поводу развития ребенка.

Схема проведения диагностического обследования детей 3–5 лет

В отечественной психологии при анализе развития ребенка на каждом возрастном этапе учитываются социальная ситуация развития, ведущая деятельность и те новообразования, которые характеризуют его психику к концу того или иного периода. Анализ ведущей деятельности представляет собой отдельное исследование, включающее детальное изучение всех ее компонентов (уровня развития игровых действий, специфики ролей, занимаемых ребенком, устойчивости игровых объединений, в которых он предпочитает находиться, и т. д.). Остановимся на изучении внутренних условий, которые позволяют выполнять эту деятельность, а именно на исследовании уровня развития познавательной, мотивационно-потребностной, эмоционально-личностной и социальной сфер. Нормативные показатели по каждой из методик фактически отражают наличие или отсутствие тех или иных новообразований по каждой из сфер.

Познавательная сфера отвечает за реализацию позиции, особенно характерной для дошкольного возраста, которую можно обозначить с помощью вопроса «Что это такое?», который особенно часто задают дети. Для того чтобы ответить на него, ребенок использует такие процессы, как мышление, восприятие, память, внимание, воображение.

Мышление — это процесс решения той или иной задачи, который связан с познанием скрытых свойств и отношений. У детей в возрасте 3–5 лет доминирует наглядно-образное мышление. Для диагностики его развития используется методика «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф – Д. Харрис).

Восприятие – это процесс построения образа объекта при непосредственном контакте с объектом. Для диагностики успешности развития этого процесса у детей четвертого года

жизни рекомендуется использовать следующие методики: «Коробка форм», «Мисочки», «Пирамидка», «Разрезные картинки», «Конструирование по образцу» [6]. Методики направлены на изучение у детей представлений о внешних свойствах предметов (форме, цвете, величине, положении в пространстве), а также доступных дошкольникам действий восприятия.

Память – это процесс сохранения и воспроизведения полученных ранее впечатлений (или информации). В дошкольном возрасте она носит в основном непосредственный характер, поэтому для детей 3–5 лет используется методика «Десять слов» (А. Р. Лурия).

Воображение – это процесс построения нового образа и отнесения его к другой реальности. Для его анализа используется методика «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко), которая позволяет рассмотреть следующие показатели развития воображения: гибкость – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем (то есть сколько разных образов может создать ребенок); оригинальность – способность продуцировать необычные, нестандартные идеи (другими словами, это показатель, отражающий способность ребенка использовать такие действия воображения, как опредмечивание и включение); разработанность – уровень детализации образа. Говоря о разработанности образа, необходимо учитывать не просто количество деталей, но и их отнесенность к «реальности образа», функциональность. Поэтому, если ребенок нарисовал большое количество элементов, но не может объяснить их значение, нельзя говорить о высокой разработанности образа. Также для изучения этого показателя развития воображения используется методика «Детский апперцептивный тест» (Л. Беллак, С. Беллак).

Если говорить о диагностике мотивационно-потребностной сферы, то при ее анализе нас будут интересовать актуализированные у ребенка мотивы и их характер. С этой целью используется методика «Три желания» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых).

При анализе эмоционально-личностной сферы основными показателями для нас будут личностные особенности ребенка и представления о значимых социальных сферах (о семье и о детском саду). Самооценка ребенка в узком смысле определяется как аффективная (эмоциональная) оценка образа Я. С этой целью используются методики «Рисунок человека» (К. Махвер), «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи», «Рисунок человека», «Детский апперцептивный тест» (Л. Беллак, С. Беллак), «Методика диагностики эмоционального благополучия» (Т.С. Воробьева).

Наличие большого количества методик, предназначенных для диагностики эмоционально-личностной сферы, объясняется тем обстоятельством, что ее непосредственное изучение затруднено. Поэтому для получения относительно достоверных данных необходимо сопоставить их результаты с результатами других заданий. Подробнее остановимся на методике «Детский апперцептивный тест» (Л. Беллак, С. Беллак) и «Методике диагностики эмоционального благополучия» (Т. С. Воробьева).

Детский апперцептивный тест (Д. Беллак, С. Беллак)

Особенности проведения методики

Этот тест был специально создан для обследования детей в возрасте от 3 до 10 лет. Предполагается, что ребенок в большей степени склонен идентифицировать себя с животными, поэтому тест был проиллюстрирован ситуациями, в которых принимают участие различные животные. Данная методика относится к категории проективных. Но авторы называют ее апперцептивной. Апперцепция – это процесс, позволяющий новому опыту

входить в состав старого и изменяться под его влиянием.

В тесте используется 10 картинок, изображающих различные ситуации, которые направлены на выявление проблем, связанных с удовлетворением потребности ребенка в питании, конкуренцией между братьями и сестрами, взаимоотношениями с родителями, представлениями об отношениях между родителями (например, о пребывании их в одной постели), а также на исследование проблем агрессии, страхов.

Картинка 1. Цыплята сидят за столом, на котором стоит большая миска с пищей. С одной стороны большая курица (неясно очерченная).

Картинка направлена на исследование проблемы удовлетворенности потребности ребенка в питании. Она помогает понять, насколько родители удовлетворяют эту потребность ребенка. Тема соперничества между братьями и сестрами возникает в случае рассмотрения еды как награды или как наказания (в случае ее лишения).

Картинка 2. Один медведь тянет канат в одну сторону, а другой медведь с медвежонком тянут его в другую сторону.

С помощью этой картинки рассматривается проблема взаимоотношений с родителями: сотрудничает ли ребенок с родителями или их отношения похожи на борьбу, сопровождающуюся страхом или агрессией. Как отмечают авторы методики, дети часто воспринимают изображение как игру. Однако разрыв веревки интерпретируется как проступок, что поднимает проблему наказания.

Картинка 3. Лев с трубкой и тростью, сидящий в кресле, в правом нижнем углу в норе появляется маленькая мышь.

Лев чаще всего выступает в роли отца, поскольку он обладает такими атрибутами, как трубка и трость. Большинство детей идентифицируют себя с мышонком. В этом случае важно понять, опасен ли для ребенка лев. Иногда дети могут просто не замечать мышонка; идентифицировать себя со львом или характеризовать льва как слабого.

Картинка 4. Кенгуру в дамской шляпке на голове, несущая сумку с молочными бутылками. В ее сумке кенгуренок с воздушным шаром, рядом на велосипеде кенгуренок побольше.

Картинка направлена на исследование темы конкурентных отношений между братьями и сестрами. Поэтому в большей степени картинка характеризует отношение ребенка к матери. Как отмечают авторы теста, иногда старшие дети идентифицируют себя с малышом, который находится в сумке кенгуру, что демонстрирует их потребность быть ближе к матери. И наоборот, младший ребенок может идентифицировать себя с более старшим, что говорит о его потребности в автономии.

Картинка 5. Затемненная комната с большой кроватью на заднем плане. Детская кроватка на переднем плане. В ней лежат два маленьких медвежонка.

Обычно картинка возбуждает у детей интерес к тому, что происходит между родителями в кровати. Рассматривая картинку, дети выражают свои догадки и наблюдения. Два медвежонка в колыбели приводят к размышлениям на темы, связанные с взаимодействием детей друг с другом.

Картинка 6. Темная пещера с двумя, неясно очерченными фигурами медведей на заднем плане. На переднем плане лежит медвежонок.

Картинка направлена на выявление представлений ребенка об отношениях между родителями. Она расширяет и дополняет предыдущую картинку.

Картинка 7. Тигр с обнаженными клыками и когтями, набрасывающийся на обезьяну, которая прыгает в воздух.

Направлена на исследование агрессивных тенденций, страха перед агрессией и способов борьбы с ней. Поскольку по картинке нельзя понять исход ситуации (успешным ли будет прыжок тигра), о степени тревоги ребенка можно судить по концовке его рассказа.

Картинка 8. Две взрослые обезьяны сидят на софе и пьют чай. Одна из обезьян сидит на подушечке и беседует с маленькой обезьянкой.

Картинка помогает понять, какое место в системе межличностных отношений отводит себе ребенок; общается ли с ним кто-либо из взрослых, о чем происходит разговор.

Картинка 9. Через открытую дверь из освещенной комнаты просматривается темная комната. В темноте в детской кровати сидит зайчонок и смотрит в дверь.

Главная тема данной картинки – страх. Картинка позволяет увидеть способы преодоления ребенком стресса.

Картинка 10. Щенок, лежащий на лапах взрослой собаки. Обе фигуры очень невыразительны и расположены на переднем плане ванной комнаты.

Картинка направлена на исследование тем наказания, воспитания, чистоплотности.

Данный тест предъясняется в игровой форме. Ребенку объясняют, что сейчас ему покажут интересные картинки, а он по каждой из них составит рассказ (о том, кто изображен на картинке и что этот герой делает). Картинки предъясняют по одной. Традиционно это делается в порядке их нумерации, поскольку таким образом составляется случайная последовательность, то есть предыдущая картинка никак (в логике причинно-следственных связей) не взаимодействует со следующей. В случае если нет возможности (в силу, например, слабости концентрации внимания испытуемого) показать все картинки, можно ограничиться несколькими (в соответствии с предполагаемыми проблемными сферами ребенка).

Безусловно подобное задание предполагает предварительное установление теплых эмоциональных отношений с ребенком, иначе экспериментатор может получить лишь сухое, внешнее описание изображения. При проведении данной методики допускается задавать вопросы, направленные на выяснение необходимых сведений по каждой картинке: кто изображен на картинке; что он делает; что было до этого момента и что произойдет потом. Никаких наводящих вопросов задавать не следует. Экспериментатор может подсказать ребенку название животного, если дошкольник не может распознать его.

При анализе методики нужно учитывать подверженность дошкольников влиянию ситуации, например, дети могут связывать все картинки в единый сюжет, что объясняется предварительным ознакомлением дошкольника с той или иной историей, сказкой, мультфильмом и т. д.

Интерпретация методики

Ниже приведен сокращенный вариант анализа рассказа, который применяется при интерпретации каждой картинки.

1. Сначала необходимо обратиться к анализу персонажа, с которым идентифицирует себя ребенок. Следует выяснить, насколько герой близок к испытуемому по возрасту, одного ли он с ним пола. Степень реальности (то есть действительного соответствия испытуемому, а не вымышленной роли) описания, например, поведения героя, отражается в степени

детализации и реализма. Неопределенно очерченные потребности и неясно описанное поведение героя в меньшей степени относятся к действительности. Также важно оценить общую степень адекватности действий героя, поскольку считается, что подобный показатель отражает общую адаптивность ребенка к окружающему миру.

Отдельно важно составить образ Я персонажа – представления испытуемого о своем теле, себе в целом и своей социальной роли. В этом отношении полезно выделить основную тему, которая повторяется в рассказах ребенка.

2. Необходимо отметить, кого ребенок считает родителями, братом, сестрой или другими родственниками или знакомыми. Также следует определить роль, которую выполняет каждый из персонажей.

3. Нередки случаи, когда ребенок пропускает изображения некоторых персонажей. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что ребенок не желает, чтобы этот персонаж присутствовал на картинке. Однако подобные выводы могут быть сделаны лишь при повторении сюжета в различных картинках.

Иногда дети, наоборот, вводят в повествование дополнительный персонаж или объект. Их характер помогает раскрыть представление ребенка об окружающем мире. Например, как отмечают авторы теста, введение оружия или охотников, которые убивают тигра при рассказе по картинке 7, говорит об агрессивных тенденциях как способе защиты от тревоги.

Также достаточно информативными могут оказаться искажения в интерпретации ребенком изображения (например, неверное определение пола, возраста героя и т. п.).

4. Необходимо обратить внимание на основные конфликты, которые присутствуют в рассказе ребенка. В качестве наиболее важных авторы выделяют страхи физических повреждений, ушибов, наказаний, недостатка или утраты любви, неодобрения, одиночества. При этом следует отметить способ защиты ребенка от страхов и конфликтов – пассивность, агрессия, регрессия и т. д. Данный показатель наряду с представлениями дошкольника о родителях, сверстниках, младших или старших детях позволяют составить картину мира ребенка, который может быть охарактеризован как опекающий и дружелюбный или враждебный и опасный.

5. Поскольку в ходе обследования испытуемый может отказаться от составления рассказа по картинке или ограничиться лишь несколькими словами, целесообразно отметить условный объем рассказа (который получается в результате сравнения всех историй, составленных испытуемым): большой – средний – маленький. Фактически объем рассказа говорит о таком показателе развития воображения, как разработанность. Понятно, что в этом случае речь идет о степени детализированности рассказа, а не о том, насколько долго говорит ребенок.

6. Также важен знак эмоционального отношения ребенка к рассказу: положительное – нейтральное – отрицательное отношение.

7. Необходимо регистрировать случаи отказа от выполнения задания или полной неадекватности рассказа (когда повествование никак не отражает эмоциональную напряженность изображения).

Методика диагностики эмоционального благополучия (Т. С. Воробьева)

Особенности проведения методики

Для проведения методики Т. С. Воробьевой необходимы три полоски бумаги (сложенные гармошкой) и восемь цветных карандашей.

Перед началом обследования составляется список группы детей и список режимных моментов. Методика может проводиться индивидуально или с группой детей.

Сначала на первой полоске бумаги психолог предлагает ребенку попробовать, как рисует каждый карандаш. После этого психолог предлагает ему вторую полоску бумаги и дает следующую инструкцию: «Закрой глаза и представь, что ты пришел в детский сад. Ты раздеваешься, вешаешь свои вещи в шкафчик и проходишь в группу. Какое у тебя при этом настроение? Какого оно цвета? Никому не говори, открой глаза, возьми карандаш подходящего цвета и нарисуй круг... Теперь загни полоску, ее никто не должен видеть, ведь это секрет, его надо спрятать». Затем процедура повторяется в отношении других режимных моментов.

Третья полоска используется для того, чтобы определить, какой цвет предпочитает ребенок: «Найди карандаш, который нравится тебе больше всего по цвету. Нарисуй им квадрат. Отложи карандаш в сторону. Теперь из оставшихся семи карандашей найди самый красивый» и т. д.

На этом проведение методики заканчивается, и психолог приступает к обработке результатов.

На третьей полоске под каждым квадратом слева направо расставляются порядковые номера от 1 до 8. Затем соответствующие номера цветов переносятся на вторую полоску. При этом считается, что номера 1–3 говорят об эмоциональном благополучии; 4–6 – об эмоционально-нейтральном состоянии; 7–8 – о проявлении эмоционального неблагополучия. В случае если актуальное состояние ребенка было обозначено цветами, получившими в порядке предпочтения номера 7–8, следует повторно провести методику, поскольку ее результаты могли быть обусловлены, например, плохим самочувствием ребенка.

Интерпретация методики

После обследования психолог получает общую картину эмоционального благополучия детей, представленную в виде таблицы 7.

Таблица 7 В ходе обработки результатов методики необходимо отметить эмоционально неблагополучных детей (которые обозначили цветами 7–8 три и более режимных момента). При этом нужно указать, в какие режимные моменты отмечается эмоциональное неблагополучие группы в целом и конкретных детей в частности. Обычно эта информация может быть основанием для продуктивной беседы с педагогом группы. Например, если группа не испытывает эмоционального благополучия во время занятий, но демонстрирует его в ходе игры, то, возможно, это говорит о том, что педагог недостаточно использует игровую деятельность в ходе образовательного процесса.

Схема проведения диагностического обследования детей 5–7 лет

В ходе анализа познавательной сферы ребенка 5–7 лет изучаются такие процессы, как: мышление, восприятие, память, внимание, воображение.

В этом возрасте продолжает развиваться наглядно-образное

мышление (как доминирующее), но при этом происходит переход к словесно-логическому

мышлению. Для диагностики развития наглядно – образного мышления применяется методика «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф – Д. Харрис). Для диагностики развития словесно-логического мышления используется методика «Пиктограмма» (А. Р. Лурия), с помощью которой изучается такой показатель, как преобладание конкретных или абстрактных образов при построении ассоциаций. Также используется методика «Схематизация» (Р. И. Бардина), которая позволяет оценить умение ребенка ориентироваться на ключевые признаки. Для анализа уровня развития интеллекта (являющегося инструментом как наглядно-образного, так и словесно-логического мышления), который отражает общее развитие мышления дошкольника, используется методика «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен).

Анализ

восприятия строится на основе изучения успешности решения ребенком перцептивных задач, связанных с действием моделирования. Поэтому для анализа этого процесса используется методика «Перцептивное моделирование» (В. В. Холмовская).

В ходе исследования

памяти применяются методики, направленные на изучение как непосредственной, так и опосредствованной памяти. Для проверки непосредственной памяти используется методика «Десять слов» (А. Р. Лурия), а для диагностики опосредствованной памяти – методика «Пиктограмма» (А. Р. Лурия).

Внимание — это способность психики сосредотачиваться на предмете деятельности. Она включает в себя такие показатели, как: 1) распределение внимания (способность одновременно удерживать несколько целей); 2) переключение внимания (способность быстро менять цели, то есть переходить от выполнения одной задачи к другой); 3) устойчивость внимания (способность концентрироваться на выполнении деятельности).

Для анализа распределения внимания используется методика «Пиктограмма» (А. Р. Лурия); для изучения переключения внимания применяется методика «Шифровка» (Д. Векслер), для исследования устойчивости внимания – методики «Пиктограмма» и «Шифровка».

При изучении

воображения в качестве базовой используется методика «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко). Показатель гибкости анализируется с помощью методик «Дорисовывание фигур» и «Пиктограмма» (А. Р. Лурия); показатель оригинальности – с помощью методик «Дорисовывание фигур» и «Рисунок несуществующего животного»; показатель разработанности – с помощью методик «Дорисовывание фигур», «Пиктограмма», «Рисунок несуществующего животного», «Детский апперцептивный тест» (Л. Белак, С. Белак).

Анализ мотивационно-потребностной сферы сосредоточен на изучении формирования социального мотива, являющегося одним из критериев готовности ребенка к школе. С этой целью используется методика «Три желания» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых).

При анализе эмоционально-личностной сферы основными показателями для нас будут самооценка ребенка и его личностные особенности. Для анализа самооценки, в первую очередь, используется «Методика диагностики самооценки» (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн), а также методики «Рисунок человека» (К. Махвер), «Рисунок несуществующего животного», «Цветовой тест отношений» (А. Эткинд). Для исследования личностных особенностей ребенка используются такие проективные методики, как «Рисунок семьи», «Рисунок человека», «Рисунок несуществующего животного», а также методики «Пиктограмма» (А. Р. Лурия), «Детский апперцептивный тест» (Л. Белак, С. Белак).

Не менее важным показателем успешности развития дошкольника является гармоничность его социальной сферы, проявляющейся, прежде всего, в характере общения со сверстниками в группе детского сада. Для изучения этой сферы используются такие методики, как «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад), «Цветовой тест отношений» (А. Эткинд), «Секрет» (Т. А. Репина), «Оценочная методика» (Т. А. Репина).

На основании полученных по данным методикам результатов можно составить общую картину о психическом развитии дошкольника.

Подробнее остановимся на анализе социальной сферы дошкольника [7].

Методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад)

Особенности проведения методики

Психолог заранее рисует на горизонтально расположенном листе бумаги два дома: слева – ровный красный дом, а справа – неровный черный дом, со съехавшей крышей. При этом каждый дом должен состоять из нескольких этажей и трех-четырёх квартир (ячеек).

Психолог дает ребенку следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой два дома. Видишь (указывает на красный дом), этот дом построен специально для тебя. Посмотри, какой он красивый. В нем будешь жить ты. Покажи, где ты будешь жить». После того как ребенок укажет место, где он будет жить, психолог записывает его имя в эту клетку. Далее экспериментатор спрашивает ребенка о том, кто будет жить вместе с ним («А кого ты хочешь взять с собой в домик? Ты можешь поселить кого хочешь, ведь это твой дом»). Психолог выясняет у ребенка, где будет находиться жилец. Экспериментатор вписывает имя жильца в указанную клетку и спрашивает, кто этот человек.

Когда ребенок поселит всех, кого хочет в красный дом, психолог замечает: «Есть еще и второй дом. Надо ведь и там кому-то жить. Кого ты поселишь в него?» При этом говорить о том, что второй дом «черный», «плохой» или как-либо иначе его характеризовать, запрещено. Поскольку методика носит проективный характер, предполагается, что изображение выступает в роли символа и ребенок сам увидит, какой домик «хороший», а какой «плохой». Со вторым домом проводится аналогичная процедура.

Интерпретация методики

Традиционно результаты этой методики интерпретируются следующим образом: те, кто находится в красном домике, значимы для ребенка, а потому он либо имеет, либо хочет иметь с ними хорошие отношения; те, кто попал в черный домик, – отвергаемы. Подобный поверхностный анализ позволяет увидеть количество социальных связей и их эмоциональный характер (на основании того, сколько всего ребенок упомянул персонажей и в каком домике их больше). Не менее важным показателем является порядок называния персонажей – те, кого ребенок назвал первыми, субъективно воспринимаются им как более значимые.

Кроме того, важно обратить внимание не только на то, кого ребенок взял в свой домик, но и на то, где он разместил персонаж. Встречаются рисунки, в которых и ребенок, и родители находятся в одной ячейке; или рисунки, на которых ребенок находится на самом верхнем этаже, а родители – на самом нижнем. Можно предположить, что наиболее значимые для ребенка персонажи и в пространственном плане будут находиться ближе к нему.

Особое внимание необходимо обратить на те случаи, когда ребенок, пропускает кого-либо из членов семьи. После того как дошкольник «поселит» всех жителей в домики, психолог может указать на пропущенного члена семьи и сказать: «Ой, а (имя пропущенного персонажа), мы забыли! Где же он (она) будет жить?» Этот вопрос необходимо задать ребенку, поскольку иногда дошкольник, поселив себя в ту или иную ячейку, как бы подразумевает, что он находится там, например, с мамой. Кроме того, методика позволяет вводить дополнительных персонажей (например, педагога), если необходимо исследовать отношение к ним ребенка.

Цветовой тест отношений (А. Эткинд)

Особенности проведения методики

Для проведения методики экспериментатор должен предварительно составить список значимых для дошкольника лиц. К ним, в первую очередь, относятся члены семьи испытуемого, его лучший друг (подруга), сверстник, с которым отношения у ребенка очевидно не ладятся (что выявляется с помощью методики «Два дома»), воспитатель. Кроме того, в списке должны быть отмечены некоторые ситуации, связанные со спецификой социального окружения («ты в детском саду», «ты дома»). Список должен содержать не менее 12 наименований, но и слишком расширять его также не следует, иначе это приведет к значительным трудностям при осуществлении дальнейшего анализа.

Психолог раскладывает перед испытуемым восемь цветных карточек (красная, фиолетовая, желтая, зеленая, синяя, коричневая, черная, серая). Карточки можно вырезать из цветной бумаги или раскрасить белые карточки. Психолог просит ребенка выбрать самый приятный, красивый цвет, затем убирает выбранную карточку и предлагает дошкольнику найти самый приятный цвет среди оставшихся и т. д.

На втором этапе психолог вновь выкладывает перед ребенком восемь цветных карточек и предлагает соотнести их с персонажами из списка. Взрослый называет персонажа, а дошкольник показывает карточку с наиболее подходящим цветом.

Таким образом, экспериментатор получает перечень цветов в порядке предпочтения (от наиболее предпочтительного к наименее) и список персонажей, которые ассоциируются с тем или иным цветом (таблица 8).

Таблица 8 Интерпретация методики

Анализируя результаты методики, сначала необходимо определить, сколько цветов использовал ребенок. Как отмечает автор методики, с возрастом количество повторяющихся цветов (то есть выбор одного и того же цвета для символизации различных персонажей) снижается, что свидетельствует о дифференциации системы межличностных отношений. Минимальное количество используемых цветов – четыре, что говорит о недостаточной расчлененности социальной картины мира.

Далее необходимо выяснить, где размещены основные персонажи. Чем выше испытуемый располагает себя (чем больше он ассоциирует себя с наиболее предпочитаемым цветом), тем выше его самооценка. Кроме того, следует обратить внимание на отношение испытуемого к основным социальным сферам, («ты дома», «ты в детском саду», «ты на отдыхе» и т. д.).

Особо следует отметить положение родителей и других родственников по отношению к ребенку. Понятно, что отстраненность персонажа (отдаленность от ребенка) говорит о

неблагоприятной ситуации в их отношениях.

Отдельно необходимо отметить те ситуации, когда ребенок обозначает себя и кого-либо из персонажей одним цветом, обычно одного из родителей. Данное обстоятельство может интерпретироваться как желание ребенка быть похожим на этого человека. Достоверность полученных результатов можно определить с помощью специально введенных персонажей. Так, друг должен находиться выше врага (друг должен быть ближе к предпочитаемому цвету). С этой целью можно использовать персонажей, которых ребенок поместил в различные дома при выполнении методики «Два дома». Также можно вводить известные экспериментатору эмоционально приятные или неприятные ребенку ситуации («тебе подарили собаку», «ты играешь во дворе» или «ты разбил окно», «у тебя потерялась любимая игрушка» и т. д.). Если эти полярные показатели находятся на противоположных концах шкалы, скорее всего, это свидетельствует о достоверности результатов. Если же их положение инвертировано (отрицательные персонажи или события расположены напротив наиболее предпочитаемых цветов), то можно усомниться в достоверности результатов. Сомнительные данные (например, когда дошкольник очевидно приятное событие, например день рождения, обозначает наименее предпочитаемым цветом) можно проверить посредством вопроса испытуемому. Может оказаться, что он просто забыл инструкцию и выбрал черный цвет, например, потому что «на день рождения был одет в черный костюм». В этом случае полученные данные также не будут обладать достоверностью.

Методика «Секрет» (Т. А. Репина)

Особенности проведения методики

Методика направлена на изучение межличностных отношений дошкольников в группе детского сада, включая избирательные отношения. Избирательные отношения между детьми возникают достаточно рано и достигают высокой степени развития в период дошкольного детства. Однако в совместных играх детей и в процессе их общения эта избирательность может не обнаружиться в полной мере.

Психолог находится в комнате, где размещаются шкафчики для детской одежды. Он предлагает ребенку поиграть в игру «Секрет»: «Сейчас я дам тебе три картинки, и ты можешь их подарить тем детям, которым захочешь, только каждому по одной. Можно положить картинки и тем ребятам, которые болеют». Последнее говорится как бы скороговоркой, чтобы дети не воспринимали это положение как обязательное.

Далее психолог дает ребенку три картинки и спрашивает, какая из них нравится ему больше всего. Затем взрослый выясняет, какая из двух оставшихся картинок нравится ребенку больше всего. Психолог просит ребенка на минутку вернуть картинки и на обратной стороне каждой из них рядом с номером ребенка по групповому списку ставит условное обозначение: А (первый выбор), Б (второй выбор), В (третий выбор).

Затем психолог говорит ребенку: «Теперь хорошо подумай, кому из ребят ты хочешь подарить картинки, и положи их им в шкафчики, а другие ребята положат картинки тебе». Если испытуемый долго не начинает действовать, экспериментатор разъясняет: «Можешь положить картинки тем детям, которые тебе больше всего нравятся, с которыми ты любишь играть или с которыми ты хотел бы играть».

После того как испытуемый положит все картинки в шкафчики, взрослый спрашивает: «Скажи, пожалуйста, почему ты самую красивую картинку подарил... Маше?» (Называет имя ребенка, которому испытуемый подарил картинку А.)

В заключение взрослый задает вопрос: «А как ты думаешь, кто из детей может подарить картинки тебе?»

В протоколе фиксируется: как ребенок относится к мысли подарить картинки сверстникам; имена детей, которым испытуемый отдал свои картинки, и время реакции выбранных детей; обоснование первого выбора; ожидаемые выборы. Через два дня в этот же протокол заносится ответ ребенка на вопрос: «Кому из детей группы ты подарил картинки, когда играли в игру „Секрет“?»

На результаты исследования особенно с детьми дошкольного возраста влияет то, в какой степени испытуемые принимают предложенную им задачу. Поэтому большое внимание следует уделить тому, чтобы вызвать у ребенка положительное отношение к методике. Для этого игре придается характер таинственности, секретности. Для того чтобы дети, уже принявшие участие в проведении методики, не общались с теми, которые еще в ней не участвовали, их уводят в другое помещение или на прогулку.

Особое внимание при выполнении данной методики необходимо уделять предупреждению возможного отрицательного воспитательного эффекта. Для этого по окончании проведения методики взрослый просматривает все шкафчики, вынимает из них картинки, фиксирует в протоколе все обозначения, имеющиеся на их оборотной стороне, подсчитывает общее количество баллов, полученных ребенком. После этого подарки возвращаются на место, чтобы дети, с нетерпением ожидавшие разрешения войти в раздевалку, могли их забрать.

Понятно, что в каждой группе есть дети, которые по тем или иным причинам не пользуются симпатией сверстников. Некоторые из них уже осознают и эмоционально переживают свое положение среди сверстников. Поэтому детям, не получившим ни одной картинки, психолог подкладывает в шкафчик один-два подарка.

Вместе с тем слишком большое число подарков может отрицательно сказаться на некоторых особенно авторитетных детях группы. В этом случае следует несколько уменьшить число подарков, полученных этими детьми.

Интерпретация методики

Для удобства обработки полученных данных рекомендуется сделать таблицу, в которой напротив фамилии каждого ребенка фиксируются суммарные данные по ряду параметров социометрического статуса (таблица 9). В первые столбцы заносятся показатели, характеризующие статус ребенка в группе, а именно: общее количество выборов, количество баллов, при начислении которых учитывались как степень выборов, так и их взаимность. При отсутствии взаимности выборы первой степени, обозначенные в таблице буквой А, оцениваются в 5 баллов, второй степени (выбор Б) – в 4 балла, третьей (В) – в 3 балла. При взаимности цена выборов удваивается.

Кроме того, фиксируется индекс социометрического статуса ребенка в группе – значение полученного количества баллов, которое высчитывается по формуле:

$$m \text{ (индекс социометрического статуса)} = m/5 (N+2),$$

где m – суммарная оценка полученных выборов (выраженная в баллах), а N – число детей в группе.

По величине индекса социометрического статуса (значению, полученному по формуле) все дети делятся на 3 группы: высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные. При обработке полученных данных также высчитываются коэффициенты взаимности выборов, выражаемые отношением взаимных выборов ребенка к общему количеству полученных выборов, и общегрупповые показатели: средний коэффициент взаимности по группе и

средний показатель удовлетворенности в общении. Коэффициент взаимности определяется в процентах как частное от деления числа взаимных выборов на общее число выборов. Показатель удовлетворенности детей группы в общении выражается отношением числа дошкольников, ответивших на выбор взаимностью, к общему числу детей, которые осуществляли выбор.

Таблица 9 Также информативным является соотношение ожидаемых выборов и выборов, полученных ребенком в действительности. Показателем оценки ребенком своего положения в группе является число детей, от которых он предполагает получить подарки, по сравнению с действительно полученным числом подарков. Степень осознанности ребенком своего социометрического статуса в группе определяется как соотношение оправдавшихся выборов с ожидаемыми.

Оценочная методика (Т. А. Репина)

Особенности восприятия детьми сверстников изучаются с помощью оценочного эксперимента. Взаимооценки детей – важный показатель характера их отношений. Наряду с реальным общением и системой избирательных отношений дошкольников, взаимооценки детей существенно дополняют конкретную картину отношений, существующую в той или иной возрастной группе детского сада. На основании того, какими качествами обладают наиболее авторитетные в группе дети, можно судить о содержании, стиле их отношений, и косвенно – о ценностных ориентациях группы.

Истинное, по нашему мнению, положение ребенка в группе определяется тем, как высоко сверстники группы оценивают его достоинства и как сурово осуждают его недостатки. Восприятие дошкольниками друг друга существенно отличается от восприятия сверстников более старшими детьми: их оценки более субъективны, больше подвержены влиянию аффективного отношения к другому ребенку, не могут четко различать близкие по содержанию качества и т. п.

Но, тем не менее, количественное сравнение оценок (выраженных в баллах), полученных отдельными детьми от всех членов группы, свидетельствует о существовании четко выраженной тенденции: как правило, дети с высоким социометрическим статусом имеют суммарную оценку с высоким баллом, а дети, которых не принимают сверстники, оценку, выраженную низким баллом.

Особенности проведения методики

Психолог кладет перед испытуемым фотографии всех детей группы, в том числе и его собственную, и ставит три игрушечных домика. Взрослый просит ребенка разложить фотографии по домикам в зависимости

от наличия того или иного качества. Например, можно попросить ребенка расположить фотографии по домикам в зависимости от того, обладает ли сверстник, изображенный на фотографии, таким качеством, как доброта. В первый домик психолог предлагает ребенку поместить «самых добрых» ребят (тех, кто «делится гостинцами с другими ребятами, дает поиграть игрушками, которые приносит из дома»). Во второй домик следует «поселить» детей, которые только «иногда бывают добрыми», в третий положить фотографии «не очень добрых» детей (они «не любят делиться гостинцами, не дают поиграть своими игрушками»). Свою собственную фотографию испытуемый также должен положить в один из трех домиков, в зависимости от самооценки.

Аналогично можно обследовать дошкольников и по другим качествам. Для этого после регистрации результатов по первому качеству, все фотографии снова раскладываются на столе, и проводится аналогичная процедура оценки сверстников, но уже по другому качеству.

Качества можно условно разделить на четыре группы. Первую группу составляют качества, непосредственно воспринимающиеся детьми, такие как внешняя привлекательность, жизнерадостность, физическая сила. Ко второй группе относятся нравственные качества, имеющие особое значение во взаимоотношениях детей: доброта, отзывчивость, умение дружно играть, не драться, не ябедничать. В третью группу входят волевые качества. И наконец, четвертую группу составляют качества, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности, имеющей место в детском саду, а именно – навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой, изобразительной, музыкальной, конструктивной и другой деятельности.

При проведении методики вопросы формулируются с учетом возрастных особенностей испытуемых. Например, при оценке такого качества, как трудолюбие, задаются следующие вопросы: «Кто из ребят хороший помощник? Кто хорошо дежурит, любит трудиться? Кто всегда помогает воспитателю и няне, когда они просят что-нибудь сделать?», «А кто из ребят ленивый, не любит трудиться, плохо дежурит в группе?» При оценке жизнерадостности ребенка спрашивают: «Кто у вас в группе самый веселый, редко плачет, много смеется и любит посмешишь других?», «А кто редко бывает веселым, часто плачет?» и т. п.

Оценочный эксперимент проводится в двух формах: с опорой на фотографии и в форме беседы с использованием тех же вопросов. В первом случае эксперимент требует больше времени.

При массовом обследовании в детском саду для сокращения времени применяется второй вариант оценочного эксперимента. При этом беседа проводится по специальному опросному листу. Отличие второго варианта методики в основном заключается в том, что ребенку задается дополнительный вопрос с целью выявить его самооценку по какому-либо качеству. Например, для того чтобы выяснить, как ребенок оценивает свое собственное трудолюбие, его спрашивают: «А ты сам любишь трудиться, дежурить?», «Всегда ли ты стараешься, когда мама, воспитатель или няня просят тебя сделать что-нибудь, или только иногда, или ты совсем не любишь трудиться?»

Интерпретация методики На основе результатов оценки, данной каждым ребенком, заполняется соответствующая таблица (таблица 10). Детям, имеющим, по мнению испытуемого, те или иные ярко выраженные положительные качества, в соответствующие клетки таблицы ставится оценка «+1» («самые добрые»), а дошкольникам, которых испытуемый наделяет отрицательными качествами, ставится оценка «—1» («не очень добрые»).

Таблица 10

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает каждый ребенок остальным членам группы, является определенной личностной характеристикой и для него самого – в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам.

Часто оценки детей дошкольного возраста носят эмоционально – аффективный характер – многие дети завышают оценки сверстникам, с которыми они дружат. Иногда девочки более критичны в оценке мальчиков, чем своих сверстниц, и, наоборот, мальчики более критичны по отношению к девочкам.

Для того чтобы более точно определить положение ребенка в системе групповых оценочных отношений, а также для того, чтобы сравнить оценочные показатели и показатель самооценки, определяется индекс оценок. Оценочный индекс обозначает отношение

полученных положительных и отрицательных оценок к возможному количеству оценок.

Степень совпадения индексов оценок, полученных от детей, воспитателей и родителей, говорит, с одной стороны, о степени объективности в оценке различных качеств ребенка, в том числе и его самого, а с другой стороны, характеризует отношение оценивающих к оцениваемому ребенку. Сопоставление оценочных индексов отдельных детей дает возможность получить общую картину оценочных отношений, существующих в данной группе, а именно: выявить дошкольников с благоприятным и неблагоприятным положением в группе, «контрастных» детей (имеющих как положительные, так и отрицательные оценки), существование половой дифференциации во взаимооценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий. По тем качествам, которые особо ценятся в группе, можно составить представление о ее ценностных ориентирах. Соотношение общегрупповых положительных и отрицательных оценок является показателем общей доброжелательности, существующей в группе. По оценочным индексам также можно судить о степени влияния оценок воспитателя на оценки детей (при включении его в качестве испытуемого).

Рисуночные методики в работе психолога

Первоначально самой популярной рисуночной методикой был тест Ф. Гудинафа – Д. Харрис «Нарисуй человека». Данная методика направлена на исследование интеллектуального развития детей и подростков (от 3 до 15 лет). Оптимальным временем для ее проведения является возраст от 5 до 10 лет. На стадии схематического изображения (то есть примерно до 5 лет) техническая неумелость ребенка мешает ему правильно выполнить изображение. С началом же подросткового возраста у детей возрастает критичность, что также влияет на конечный результат рисования.

В основе методики лежит предположение о том, что изобразительная деятельность отражает умственное развитие ребенка, поэтому остановимся на основных этапах становления детского рисунка.

Наиболее подробное описание развития изобразительной деятельности можно найти у Ж. Пиаже, который, в свою очередь, позаимствовал периодизацию развития рисунка у Д. Люке. Первую стадию (от 1 года до 2 лет) называют

доизобразительной (или стадией каракуль), когда ребенок фактически еще ничего не изображает, а просто оставляет на бумаге различные следы, выполняя предметные действия. К концу этой стадии ребенок начинает зрительно контролировать процесс рисования. Затем он случайно узнает в каракулях знакомые ему объекты, то есть придает своему рисунку символическое значение.

На второй стадии (от 2,5 (3) лет до 5–6 лет) ребенок переходит к

имитирующему рисунку. Теперь дошкольник стремится изобразить какой-либо конкретный предмет. Сначала рисунки насыщены кругами (напоминающими человеческое лицо), затем появляются прямые линии и другие геометрические формы (отражающие окружающие ребенка объекты). В рисунке разворачиваются динамические отношения («он скачет, а она идет»). Но по технике рисунок все еще также несовершенен. Ж. Люке считал, что на этой стадии ребенку не хватает синтетического единства для объединения элементов рисунка. Эта стадия развития рисунка завершается примерно в 5–6 лет, когда ребенок переходит к так называемым «правдоподобным изображениям».

Этот период характеризуется «интеллектуальным реализмом»: ребенок изображает основные признаки объекта, но не учитывает визуальную перспективу. Другими словами, ребенок старается нарисовать то, что он знает об объекте максимально подробно, отобразить свое представление, а не реальную ситуацию. Например, лицо в профиль имеет второй глаз, потому что у человека два глаза, или вторая нога всадника может просматриваться через лошадь. Кроме того, на данной стадии изображения носят непропорциональный характер (например, машина может быть выше дома). По мнению Р. Арнхейма, на этой стадии ребенок изображает абстрактное представление об объекте, а не конкретный объект.

Д. Люке писал: «Интеллектуальный реализм примитивного искусства противоположен визуальному реализму в двух направлениях; во-первых, изображение содержит элементы модели, которые не видны, но которые художник считает необходимыми; во-вторых, наоборот, отвергаются видимые элементы модели, которые неинтересны художнику... Нарисованный образ кажется взрослому правдоподобным, если он воспроизводит видимое глазами, но для примитивного человека правдоподобие должно передавать знание, которым владеет душа... выделенные черты и различия можно обозначить как „визуальный реализм“ и „умственный (интеллектуальный) реализм“... Известно, что когда ребенок спонтанно себя выражает, он не рисует с натуры, но обращается к своей памяти;... поэтому обычно он использует „внутреннюю модель“ объекта... Внутренняя модель является основанием спонтанного выбора духом важной информации из доступных перцептивных данных... Только то, что художник считает важным, воспроизводится и удерживается в изображении... Рисование, в первую очередь, является зафиксированным визуальным впечатлением, а во вторую – определением, выраженным в линиях вместо слов» [8] .

Если на предыдущей стадии ребенок в большей степени старался изобразить то, что он знает об объекте, то в 8–9 лет изображение приобретает большую реалистичность и пластичность. Происходит переход к «визуальному (зрительному) реализму». Теперь ребенок изображает только то, что видно наблюдателю с одной перспективы: профиль имеет один глаз, скрытые части объекта не видны. Также объекты на заднем плане теперь меньше по размеру, чем объекты на переднем плане. Объекты на рисунке теперь организованы в соответствии с общим планом (осью координат) и геометрическими пропорциями. Однако подобные изменения сопровождаются наличием контурности изображения (отсутствием передачи светотени).

В подростковом возрасте происходит переход к истинному изображению, обладающему высокой пластичностью, органичностью соединения элементов фигур, передающему светотень. Одной из особенностей таких изображений является повышенное внимание к маскулинным и феминным чертам при рисовании человека, что отражает изменения, происходящие в жизни подростка.

На основании данной периодизации можно составить некоторое представление о возрастной динамике развития изображения, а следовательно о возрастной норме. В 30-х годах XX века Ф. Гудинаф разработала стандартную шкалу признаков для оценки изображения человека. А в 1963 году ее ученик Д. Харрис провел повторную стандартизацию метода, что и привело к двойному названию теста «Нарисуй человека» – тест Гудинаф – Харриса.

В качестве критерия оценки интеллектуального развития ребенка авторы теста выделяют не техническую умелость в рисовании, а степень детализированности изображения. Согласно гипотезе авторов, точность изображения отражает уровень развития мышления, поскольку именно оно позволяет выделить наиболее значимые признаки объекта. Не случайно были получены высокие корреляции данной методики с задачами Ж. Пиаже на определение уровня развития интеллекта. Не менее интересен в этом отношении эксперимент, который был проведен в 1970-х годах. В нем слепых детей (от рождения или потерявших зрение до двух лет) в возрасте 6–10 лет просили изобразить человека. Сначала все дети ответили на

просьбу отказом, поскольку никогда раньше не рисовали. Но затем они выполнили задание. Оказалось, что если изображения детей 6–8 лет было практически невозможно проанализировать из-за рассогласованности частей фигуры, то рисунки десятилетних детей не уступали рисункам зрячих сверстников [9]. Это исследование показало, что опыт зрительного восприятия не оказывает влияния на изображение фигуры человека, а значит, качество рисунка зависит от общего умственного развития ребенка.

Как уже отмечалось, при анализе эмоционально-личностной сферы достаточно часто используются проективные рисуночные методики («Рисунок человека» (К. Маховер), «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного» и др.). Самой известной является методика «Рисунок человека».

История создания этой методики такова: в процессе работы над тестом Гудинаф – Харриса было получено большое количество эмпирических данных, которые показали, что дети, имеющие одинаковый результат по данному тесту (уровень IQ), рисуют совершенно разные рисунки. По мнению К. Маховер, данный тест, направленный на диагностику интеллекта социально изолированных детей, позволил им проявить свое воображение, открыть свои проблемы, воплощенные в «прозрачно-закамуфлированных автопортретах». Таким образом, изначально нацеленная на диагностику познавательных способностей методика «Нарисуй человека» дала богатый клинический материал, который позволил создать методику «Рисунок человека».

В основе этой методики заложено представление о том, что образ тела является одной из ключевых составляющих образа Я. Другими словами, если в рисунке преувеличено изображение головы, то это можно объяснить высокой значимостью этой части тела для субъекта, что может быть обусловлено как физическими переживаниями (например, головными болями), так и психологическими представлениями (например, приоритет разумного над телесным).

В своих исследованиях Э. Коппитц обратила внимание на то, что рисунки детей в большей степени отражают их тревоги. На основании анализа более 1800 рисунков она выделила около 30 признаков эмоционального напряжения и разделила их на три категории: качество рисования (слабое соединение частей, асимметрия губ, очень большая или очень маленькая фигура и др.), особые признаки, которые обычно не встречаются в рисунках людей (короткие или слишком длинные руки, изображение гениталий и др.) и пропуск каких-либо частей тела, которые ребенок обычно изображает в данном возрасте. Несмотря на проделанную работу, дальнейшие исследования лишь частично подтвердили предположения Э. Коппитц. В работах тревожных детей, как правило, встречается не более пяти из указанных признаков. Поэтому интерпретация рисунков требует большого опыта от психолога.

Таким образом, в проективных методиках нарисованная фигура есть сам человек, а другие части рисунка, формирующие фон, отражают его реальное окружение. Графическое изображение позволяет выдвинуть гипотезы о системе представлений человека о себе и о своем месте во внешнем мире, но не позволяет делать прямые выводы о нем или окружающих его людях.

При работе с дошкольниками нужно учитывать тот факт, что малыши очень подвержены влиянию ситуации, поэтому их сиюминутное настроение может влиять на отношение к выполнению методики. Важно правильно выбрать время для обследования (например, чтобы оно не было сопряжено с лишением ребенка приятных запланированных событий).

Кроме того, дети дошкольного возраста обладают разными темпераментальными особенностями. Другими словами, для одного ребенка рисование не представляет никаких сложностей, а для другого данное задание потребует больших усилий и может привести к тому, что он не завершит рисунок. Проведение обследования в первую очередь должно

учитывать состояние и возможности испытуемого, а не экспериментатора. Поэтому недопустимо проводить исследование поздно вечером, нарушая основные режимные моменты в жизни ребенка, затягивать процедуру более чем на час и т. п. Эти требования не просто касаются этики проведения обследования. При их нарушении полученные результаты не будут обладать диагностической достоверностью и дадут искаженные представления о ребенке.

Хотя при интерпретации рисунка используется конечный продукт (рисунок), он неотделим от процесса его создания. Поэтому не допускается анализ материалов, полученных другим психологом. Если же это необходимо (например, при обращении к другому специалисту), то следует помнить, что вторичное заключение может касаться только явных, ярко выраженных органических или психологических проблем, поскольку поведенческий и ситуационный контексты будут утеряны.

Несмотря на широкую распространенность проективных рисуночных методик, достаточно часто встает вопрос о том, насколько они надежны; насколько полученные рисунки могут служить основанием для определения тех или иных отклонений в психическом развитии ребенка или актуальных проблем в его развитии.

В конце 1960-х годов З. Вандерер предложил экспертам результаты методики «Рисунок человека», выполненные умственно отсталыми людьми, гомосексуалистами, шизофрениками, невротиками и нормальными испытуемыми [10]. Двадцать экспертов должны были по рисунку определить, к какой из представленных групп относится испытуемый. Оказалось, что даже эксперты по проективным методикам смогли определить лишь умственно отсталых испытуемых, то есть фактически выделить не личностный, а умственный аспект в рисовании.

Рисунок ребенка является достаточно сильным индикатором уровня его развития. Сложность использования рисуночных проективных методик (как и любых других проективных методик – «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад), «Детский апперцептивный тест» (Л. Беллак, С. Беллак) и др.) связана с тем, что они применяются для изучения эмоционально-личностной сферы, которая чрезвычайно сложна для выражения ее дошкольником. Ребенка нельзя заставить заполнить опросник, в котором были бы представлены такие вопросы, как: «Чего ты боишься?», «Испытываешь ли ты напряжение в отношениях с близкими?» и т. п. Поэтому психолог находит обходной путь – он предлагает ребенку максимально неструктурированную ситуацию (кого поселить в два дома, кого нарисовать на листе, что можно рассказать об увиденном на картинке), анализируя которую можно увидеть особенности внутреннего мира ребенка, его видение окружающей ситуации.

Коэффициент интеллекта как показатель общего развития ребенка

На вопрос о том, нормально ли развивается ребенок, в последнее время родители часто могут услышать ответ, который выражен в цифрах, за которыми скрывается значение коэффициента интеллекта (IQ). Психологи в дошкольных учреждениях для того, чтобы ответить на поставленный вопрос нередко поступают достаточно просто: берут известные интеллектуальные тесты и получают соответствующие баллы. Для того чтобы правильно использовать тесты и правильно оценить полученные результаты, следует разобраться в том, что такое тесты, откуда они взялись и что на самом деле можно измерить с их помощью.

Известно, что любой тест предполагает выполнение задания. За выполнение задания начисляются баллы, которые в конце суммируются. Как правило, задания расположены в порядке усложнения, поэтому чем больше баллов набрал ребенок, тем лучше он справился с

тестом.

Когда тест создается, его проводят на большом количестве детей разного возраста (более 1000 детей каждого возраста). Благодаря этому определяется норма возрастного развития: большинство детей этого возраста всегда выполняет одни задания и не справляется с другими. В понятие нормы попадает 80 % детей данного возраста, 10 % попадают в предел ниже нормы и 10 % – выше нормы. Например, после проведения теста «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена психолог получает количество правильно выполненных заданий, выраженных в баллах. После подсчета баллов полученный результат сравнивается с показателем процентильной (относительной) частоты, процент испытуемых того же возраста, которые правильно решили столько же задач, то есть получили такой же балл (см. таблицу 11). Всего выделяется пять уровней развития интеллекта, которые можно представить в виде таблицы 12.

Таблица 11

Таблица 12

Допустим, что по результатам методики Дж. Равена ребенок в возрасте 6 лет 7 месяцев набрал 22 балла. В этом случае в таблице 11 находим возраст ребенка, который попадает в интервал 6 лет 3 месяца – 6 лет 8 месяцев. Далее в вертикальном столбце находим количество баллов, которые набрал ребенок. В нашем случае 22 балла попадают в интервал 21–25 баллов, что, как видно из таблицы, соответствует процентильному интервалу 75–90. По таблице 12 мы можем дать характеристику этого интервала в IQ – 110–124, что соответствует уровню развития интеллекта выше среднего.

Однако, к сожалению, проведя только этот тест, нельзя достоверно сказать о том, какой уровень развития интеллекта у ребенка. Большинство тестов имеют очень узкую направленность. В нашей стране популярны более десяти методик, позволяющих определить разные аспекты развития ребенка, называемые словосочетанием «коэффициент интеллекта». Высока вероятность того, что если ребенок пройдет все десять тестов, то он может получить десять различных результатов, то есть каждый тест измеряет способность к решению определенного типа задач. А значит, на основании одного теста нельзя сделать однозначных выводов об уровне развития ребенка.

Хотя первые интеллектуальные тесты создавались (в начале XX века) для оценки успешности обучения ребенка в школе, оказалось, что только в трех случаях из десяти это действительно так. Другими словами, интеллектуальные тесты не могут прогнозировать школьную успеваемость, которая так тревожит многих родителей. Самый яркий пример этой закономерности – одаренные дети. При выполнении интеллектуальных тестов они показывают очень высокие баллы, но, как правило, в группе сверстников и в отношениях с педагогом они сталкиваются с большими проблемами.

Разберем несколько примеров, чтобы стало понятно, насколько разное значение могут иметь результаты теста. Представим, что мы смотрим на результаты интеллектуального теста нескольких детей.

Первый ребенок получил высокий балл. Ожидаемая реакция родителей – радость за ребенка и спокойствие за его дальнейшее будущее. Однако выясняется, что этот ребенок постоянно конфликтует со сверстниками и дети относятся к нему недоброжелательно. Скорее всего, у такого ребенка недостаточно развиты коммуникативные навыки, и, несмотря на высокий уровень развития интеллекта, он не знает, как правильно общаться с другими людьми. А значит, его умение решать различные задачи не поможет ему занять достойное положение в обществе, где высоко ценится умение общаться.

Второй ребенок получил балл чуть ниже среднего. Казалось бы, перед нами обычный

ребенок, который не хватает звезд с неба. Но, наблюдая за его поведением в группе, можно заметить, что он очень отличается от других детей. Когда на вопрос воспитателя все дети хором кричат ответ или повторяют ответы друг друга, он старается думать самостоятельно. Его ответы не всегда правильны, но это его ответы, и он приложил усилие, чтобы найти их. Популярность этого ребенка в группе будет постепенно расти: к 6–7 годам он начнет придумывать такие интересные сюжеты для игр, которые поразят воображение сверстников и привлекут внимание взрослых.

Третий ребенок получил низкий балл, что указывает на его отставание от сверстников. В этом случае главный вопрос, на который нужно получить ответ, звучит так: этот ребенок будет отставать всегда (например, он имеет органический дефект) или он отстает только сейчас?

Умение решать задачи, получать знания и использовать их не формируется у ребенка само собой, только потому что он вырастет. И в семье, и за ее пределами должны создаваться особые условия, поддерживающие ребенка в проявлении интеллектуальной активности, подпитывающие ее.

В профессиональном языке есть термин «педагогическая запущенность». Его употребляют в том случае, если ребенку, не имеющему органических нарушений и способному достичь нормального или высокого уровня развития, взрослые не уделяли достаточного внимания. Его не учили рисовать, не показывали новые игры, не лепили с ним куличики, не читали ему вслух и т. д. Для того чтобы догнать сверстников, этому ребенку и окружающим его взрослым придется приложить массу усилий. Чем дольше ребенок находился без внимания, тем сложнее достичь того уровня, который он мог достичь изначально.

В науке известны случаи взросления детей среди животных. К сожалению, описание многих из них носит отрывочный характер. Однако некоторые случаи привлекли внимание широкой общественности и были исследованы весьма подробно. Одним из первых детей-маугли стал мальчик Виктор, который был найден в лесу на юге Франции в 1800 году. В то время ему было 13 лет, но записи, сделанные его учителями, красноречиво свидетельствуют о наличии у мальчика лишь сенсомоторной стадии развития интеллекта (что соответствует умственному развитию ребенка младше двух лет). У Виктора практически отсутствовала эмоциональная мимика, он не понимал речи и не говорил. Несмотря на старания окружавших его специалистов, Виктор достиг лишь скромных успехов – он стал проявлять эмпатию, появились некоторые социальные навыки, но в целом он не смог социализироваться.

Немного позднее в Баварии был найден Каспар Хаузер, юноша в возрасте 16 лет, который имел минимальный словарный запас, мог немного писать и читать, практически не мог ходить, ел только хлеб и пил воду, не выносил дневного света, но прекрасно видел в темноте. Когда Каспар смог говорить лучше, то он рассказал, что все время провел в комнате с низким потолком сидя на четвереньках; ему давали только хлеб, а в качестве игрушки у него была деревянная лошадка. Вскоре его личность обросла слухами, поскольку он обладал дворянской статью: поговаривали о том, что Каспар был незаконным сыном Наполеона. Достаточно быстро он восстанавливал социальные навыки. Интерес к его личности проявляли английские дворяне и аристократы, которые оплачивали его содержание и занятия с ним. Тем не менее, спустя длительное время он не смог достичь нормального уровня интеллектуального развития [11].

Существуют и современные описания подобных случаев. Как правило, они связаны с жестоким обращением с детьми со стороны психически больных родственников. Так, девушка Джинни все время провела в шкафу, пока в 13,5 лет вместе с матерью она не сбежала от душевнобольных отца и брата. В этом возрасте Джинни не говорила и не понимала речь; она видела не дальше того расстояния, которое ей было доступно в шкафу. К 18 годам после постоянной работы с ней специалистов Джинни смогла произносить очень короткие фразы, нарушая при этом многие грамматические правила («Марша дать мне квадрат», «Что она

делать?» и т. д.).

Многие исследователи отмечают, что языковые навыки вносят наибольший вклад в показатели интеллектуального развития (по сравнению, например, с уровнем развития восприятия и памяти). Большинство детей с низкими баллами IQ обладают бедным словарным запасом, но обычно они не отстают от сверстников в способности восприятия форм, цветов или звуков и способны устанавливать очень точные перцептивные различия. Некоторые мальчики, которые не разговаривают до 3–4 лет, в старшем возрасте оказываются одаренными, например, в музыке и математике. Однако в то же время существуют дети, которые могут рассказывать длинные связные истории, несмотря на чрезвычайно бедные пространственные навыки и низкие баллы по IQ. Эти сильные различия между вербальными и невербальными навыками вновь подвергают сомнению идею общего интеллекта. Поэтому нельзя говорить о том, что баллы IQ являются универсальным показателем развития познавательной сферы – необходимо указывать методики, по которым проводилось исследование.

В 1971 году Р. Кеттелл разделил интеллект на «текущий» и «кристаллизованный». Текущий интеллект относительно независим от систематического образования и другого культурного влияния и поэтому лучше всего измеряется тестами, в которых от испытуемого требуется умственное манипулирование абстрактной информацией. Кристаллизованный интеллект представляет собой накопленный опыт и потому его показателем является объем словарного запаса, общие знания и т. п. Показатели обоих видов интеллекта увеличиваются вплоть до подросткового возраста. Однако затем с возрастом текущий интеллект ослабевает, в то время как кристаллизованный, наоборот, продолжает совершенствоваться.

Заметим, что некоторые авторы сводят текущий интеллект к скорости обработки информации. Так, испытуемым предлагалось следующее задание: нажимать на кнопку как можно быстрее после того, как загорится лампочка. Оказалось, что чем выше был коэффициент интеллекта испытуемого, тем быстрее он реагировал на включение лампочки. В случае когда таких лампочек было несколько, то есть задача усложнялась, в целом реакции испытуемых замедлялись. Однако испытуемые с высоким коэффициентом интеллекта все равно быстрее реагировали на свет, чем испытуемые с низким показателем интеллекта. Точно так же, когда перед испытуемым ставилась задача быстро определить различие между простыми стимулами (например, две длинных и три средних полоски), оказалось, что чем меньше испытуемому требовалось времени для обследования стимулов, тем выше был коэффициент его интеллекта [12].

Разговор о понятии «коэффициент интеллекта» будет неполным, если не обратиться к исследованиям Дж. Флинна, который в 1981 году начал систематическое изучение различий результатов интеллектуальных тестов, полученных с 40-х по 80-е годы XX века. Проанализировав результаты в более чем 30 странах Европы, Северной и Южной Америки, а также Австралии и Новой Зеландии, Дж. Флинн пришел к однозначному выводу о том, что результаты выполнения тестов значительно возросли [13]. Получив столь неожиданный результат, Дж. Флинн решил максимально «очистить» данные от возможных влияний неучтенных переменных. Для этого он анализировал лишь массовые выборки; смотрел только те результаты, которые были получены по одному и тому же (неизмененно от поколения к поколению) тесту. Особый акцент он сделал на тестах, которые по своему характеру не связаны с той или иной культурой. Как уже было отмечено, кристаллизованный интеллект может развиваться на протяжении всей жизни (и поэтому люди в возрасте 60–70 лет превзойдут в тестах, направленных на измерение этого вида интеллекта, молодых людей в возрасте 18–25), но текущий интеллект рассматривается как общая способность, практически не поддающаяся изменениям. В связи с этим Дж. Флинн пришел к выводу, что наиболее показательными будут результаты по тесту «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Однако оказалось, что даже при соблюдении указанных ограничений за 30 лет значение коэффициента интеллекта выросло по разным странам на 5–25 баллов! И лишь в

некоторых случаях подобные изменения можно было гипотетически объяснить внешними влияниями (как, например, введение новой системы обучения математике в Норвегии). Полученный феномен получил название «эффект Флинна». Что же стоит за этой закономерностью? Обратимся к примерам.

Для ребенка с IQ более 130 школьное обучение будет несложным, и впоследствии он преуспеет практически в любой профессии; ребенок с IQ более 140 в будущем станет известным человеком; ребенок с IQ более 150 сделает творческий вклад в развитие цивилизации и будет признан гением. Если во Франции за 30 лет IQ вырос на 15–20 пунктов, то эти изменения должны были стать заметны: 25 % детей должны были быть признаны одаренными. И эти данные не могут быть социально не замечены. Однако в настоящее время подтверждений столь массовому развитию способностей человека нет. В США IQ подростков вырос на 14 пунктов, в то время как результаты выполнения тестов, оценивающих школьные способности, сильно снизились. Другими словами, развитие текущего интеллекта оказалось связано со снижением кристаллизованного интеллекта. Может ли быть так, что интеллектуально более развитые подростки стали хуже учиться? Скорее, речь идет о том, что «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (и другие подобные тестовые задания) измеряют не интеллект как таковой, а некоторый показатель, имеющий отношение к интеллекту.

Таким образом, с одной стороны, идея измерения интеллекта весьма привлекательна, поскольку позволяет построить прогноз развития ребенка, его обучения в школе; с другой – как и любое исследование детской психики, она не лишена противоречий и подвергается обоснованной критике. Отказ от оценки интеллектуального развития невозможен, но полученные результаты должны использоваться с большой осторожностью.

Тем не менее нужно признать, что в настоящее время довольно распространена точка зрения, согласно которой психолог для определения уровня развития ребенка использует исключительно тесты. На самом деле, тест является лишь одним из инструментов работы психолога, и чем выше квалификация специалиста, тем чаще тест становится лишь первой и далеко не самой значимой ступенькой на пути к пониманию ребенка.

Психологической наукой в практику дошкольного образования внедрено большое количество методик, методических приемов и других процедур, направленных на изучение психического развития ребенка. Разнообразие этих средств дает возможность использовать два подхода к построению диагностики: первый – основан на количественном определении наиболее типичных ответов детей на те или иные задания (например, диагностика школьной зрелости А. Керна и Я. Йирасика), а второй – на понимании закономерностей процесса развития в детском возрасте. Условно эти подходы можно обозначить как тестовый и клинический.

Тестовый подход характеризуется наличием специальных методик,

которые позволяют сравнить результаты их выполнений конкретным ребенком с результатами, полученными у детей того же возраста. Баллы, полученные при выполнении тестовых заданий, позволяют сравнить результаты испытуемого с нормативными показателями. При этом тестовые задания предполагают соблюдение четких правил проведения методики, поскольку для того, чтобы сравнивать результаты, полученные в ходе той или иной диагностической процедуры, необходимо, чтобы для всех испытуемых она была представлена одинаково.

Тестовое обследование направлено на то, чтобы сделать диагностику максимально объективной, то есть исключить влияние посторонних факторов, способных воздействовать на результаты выполнения методик. Именно поэтому при проведении индивидуальных детских тестов недопустимо искажать инструкцию методики. Рекомендуется также избегать присутствия взрослых, поскольку они могут отвлечь ребенка, исказить результаты

обследования. Строго запрещается хвалить ребенка за правильные ответы или выражать какие-либо иные эмоции, поскольку в этом случае ребенок начнет ориентироваться на реакцию взрослого, а не на реальное выполнение задания.

Тестовый подход, характерный, в первую очередь, для зарубежной психологии, представляет собой высокотехнологичный метод, который доступен практически любому диагносту, освоившему стандартную, четко обозначенную процедуру проведения той или иной методики и алгоритм ее интерпретации. В то же время очевидно, что в случае, когда испытуемые одного возраста получают одинаковые баллы при выполнении какого-либо теста, это не всегда означает, что уровень их развития одинаков, ведь при применении тестового метода диагноста в первую очередь интересует количество баллов (правильно решенных заданий), а не характер ошибок, за которыми подчас скрывается своеобразие развития того или иного ребенка. Многие детские психологи начали использовать в своей работе подход, противоположный тестовому. Они обращали внимание не на результат выполнения действия, а на процесс. Обратимся к классическому опыту Ж. Пиаже. Перед ребенком ставятся два одинаковых стакана. В одном из них вода. Затем психолог начинает наливать во второй стакан воду до тех пор, пока ребенок не согласится с тем, что в обоих стаканах одинаковое количество воды. Далее вода из одного стакана переливается в другой – более узкий и более высокий. Взрослый задает ребенку вопрос: «Стало ли в узком стакане больше воды?» Если ребенок не понимает вопрос, его можно переформулировать: «Если ты или кто-нибудь из детей выпьет воду из этих стаканов, вы выпьете одинаковое количество воды?»

Если бы в ходе эксперимента использовался тестовый подход, то экспериментатор учитывал бы только ответы «да» или «нет» и на основании этого сделал бы вывод о том, понимает ли ребенок, что вне зависимости от формы стакана количество воды остается прежним.

Ж. Пиаже ввел метод клинической беседы, который предполагает разговор с ребенком и разрешает умышленно сбивать его, чтобы проверить устойчивость его знаний, эмоциональное реагирование с целью проверки его социальной компетентности. В приведенном выше примере, после того как ребенок давал правильный или неправильный ответ, ему говорили: «Мальчик до тебя сказал, что... (произносится ответ, противоположный тому, который дал ребенок). Ты уверен в своем ответе?» То есть психолог выясняет, как ребенок пришел к такому выводу.

Клинических методик не меньше, чем тестов, но их информативность намного выше. В то же время их проведение требует не только слепого следования инструкции, но и внимательного, деликатного наблюдения за ребенком и изменения хода разговора в зависимости от его действий. Для этого требуются немалый опыт и большие знания в области детской психологии.

Рекомендуемая литература

Венгер А.Л. На что жалуетесь? М. – Рига, 2000.

Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М., 2002.

Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика

Ч. 1–2,-М., 2001.

Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет. – М., 2009.

Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М., 1999.

Дьяченко О. М. и др. Психолог в дошкольном учреждении. – М., 2002. Психологическое

Психологическая коррекция детского развития

Метод игротерапии в коррекционной работе

Ведущая деятельность (по А. Н. Леонтьеву) – это деятельность, которая оказывает решающее влияние на развитие психики в том или ином возрасте. Любая деятельность характеризуется так называемой операциональной и мотивационной сторонами. Операциональная сторона представлена действиями, которые ребенок выполняет по ходу деятельности. Например, характер действий ребенка, катающего машинку, отражает операциональную сторону. Мотивационная сторона деятельности определяется теми побудителями, которые вызывают активность ребенка. Например, ребенок может перевозить на машине землю, потому что хочет помочь взрослому, занятому посадкой цветов.

В младенческом возрасте в качестве ведущей деятельности выступает общение ребенка со взрослым, мотивом которой является сам взрослый. В раннем возрасте ведущей является предметная деятельность, мотивом которой становятся окружающие ребенка предметы с их культурными свойствами. В дошкольном возрасте – игровая деятельность, мотивом которой является сама игра (то есть ребенок играет не ради чего-то, а потому что ему нравится сам процесс игры). Фактически дошкольник воспринимает социальное окружение во многом через игру, которая раскрывает ему смыслы взаимоотношений между людьми в различных ситуациях.

В литературе можно встретить описание множества функций, которые выполняет игра в развитии ребенка. Укажем лишь на три из них. Во-первых, игра позволяет ребенку осваивать различные формы поведения, общения, речи, поскольку она разворачивается в безопасном для него окружении. Игра представляет собой моделирующую деятельность, поэтому психолог может на доступном ребенку материале воссоздать различные проблемные ситуации. Подобные ситуации можно, например, использовать для преодоления познавательного и личностного эгоцентризма ребенка, формирования произвольных действий.

Во-вторых, игра развивает познавательную сферу ребенка. Анализ более 40 исследований [14], посвященных развитию игровой деятельности и опубликованных в ведущих зарубежных журналах, показал, что уровень развития игровой деятельности положительно связан с развитием дивергентного мышления, то есть креативности ребенка. Например, психолог С. Расс и его коллеги [15] на протяжении четырех лет наблюдали за игрой детей. Оказалось, что дети с высоким уровнем развития фантазии могли предложить и использовать в игре большее количество вариантов поведения в стрессовой ситуации, а значит, могли лучше, в сравнении с другими сверстниками, овладеть стрессовой ситуацией.

В-третьих, игра является естественной формой выражения чувств и мыслей ребенка. Известно, что само выражение переживаний приводит к положительному эффекту: игра позволяет ребенку овладеть тревожащими его эмоциями за счет их проигрывания и называния. Так, психологи К. Голомб и Л. Галассо обнаружили, что когда в игре сильно возрастала отрицательная эмоциональность, дошкольники изменяли ее ход таким образом,

чтобы снизить это напряжение. Например, чтобы избавиться от страха в пугающей игровой ситуации, ребенок вводил в сюжет дружелюбного героя и т. д. Если же тема была приятна ребенку, то он развивал ее максимально. Таким образом, игра выступает в качестве пространства, в котором дошкольник может регулировать свои аффективные состояния.

Известно, что дети, разыгрывающие стрессовые ситуации перед медицинской операцией, демонстрируют меньшую тревогу после ее проведения в сравнении с детьми, которые избегают игровой деятельности. В одном из исследований психологи с целью изучения влияния игры на преодоление стрессового состояния наблюдали за 74 детьми в первый день посещения ими школы. При этом половина детей получила возможность играть, а половина – нет (занятия с детьми ограничивались рассказыванием им историй). Группа детей, которым разрешили играть, была, в свою очередь, разделена на две подгруппы: первая подгруппа была вовлечена в игру со сверстниками; а вторая – в воображаемую одиночную игру. У играющих детей (в сравнении с детьми, которые слушали истории) уровень тревоги снизился. Однако оказалось, что для высоко тревожных детей более эффективной оказалась одиночная, а не социальная игра: они были больше вовлечены в фантазирование, когда вокруг не было сверстников. Этот пример указывает на ограниченность суждений, согласно которым воображаемая игра ребенка не является значимой, а лишь замещает собой реальность.

В работе психолога игра часто относится к проективным методикам, применяемым для исследования внутреннего мира ребенка. Исторически метод игротерапии появился в рамках психоанализа. Не случайно его основателем является дочь З. Фрейда Анна Фрейд. Она считала, что игровая терапия может быть использована для развития положительных отношений ребенка со взрослым. Кроме того, в игре взрослый должен образовывать ребенка, демонстрируя ему социальные нормы поведения. В отличие от А. Фрейд, Мелани Кляйн утверждала, что хотя дети и неумелы в речи, но если с ними говорить их языком (языком игры), то они могут пережить глубокое чувство. Поэтому в ходе игровой терапии взрослый должен помочь ребенку в осознании, проговаривании и интерпретации собственных действий.

Если в ходе игры психолог создает теплую атмосферу, то дошкольник чувствует, что его принимают. Ему становится комфортно, и он получает дополнительный стимул для реализации своего потенциала, своей инициативы в повседневной жизни. Тогда на первый план в игре выходят не столько ее символический аспект (на который обращали внимание А. Фрейд и М. Кляйн), сколько реальное взаимодействие ребенка и взрослого.

Игротерапия может быть направлена на изменение установок ребенка. Например, дошкольник, столкнувшийся с проблемой переезда, может не говорить родителям о том, что он боится ехать на новое место, что он не сможет найти там друзей и т. п. Ребенок не всегда осознает это, но подобные ситуации влияют на его поведение. Психолог, зная о предстоящем событии, может помочь дошкольнику в скрытой форме освоить новые установки («У меня будут новые друзья», «Новый детский сад очень красивый»), которые помогут ребенку позитивно взглянуть на предстоящие изменения. Точно так же, если ребенок испытывает сильную тревогу при расставании с родителями в детском саду (утверждает, что они не вернутся), то психолог в игровой форме может помочь ребенку совладать со своими эмоциями. Например, разыгрывая эту ситуацию, взрослый может сказать от имени куклы-ребенка: «Ничего, что мама ушла, я могу подумать о чем-то хорошем...» или «Мама ушла, и я могу представить, как она придет».

Какую бы задачу ни решал психолог, занятие должно начинаться с расслабления ребенка. Если тело ребенка напряжено, он скован и внутренне. Для того чтобы ребенок мог свободно выражать свои переживания, можно предложить ему несколько простых упражнений. Психолог В. Окленд ер считает, что воображение является хорошим помощником в этом случае, и предлагает следующие игровые ситуации. ...

Снежная баба. Притворись, что ты снежная баба. Тебя вылепили дети, и теперь они ушли, оставив тебя одну. У тебя есть голова, туловище, две торчащие в стороны руки, и ты крепко стоишь на ножках. Прекрасное утро, светит солнце. Вот оно начинает припекать, и ты чувствуешь, что таешь. Сначала тает голова, потом одна рука, потом – другая. Постепенно, понемножку начинает таять и туловище. Ты превращаешься в лужицу, растекшуюся по земле.

Праздничный торт. Давайте притворимся, что мы свечи на торте. Цвет вы можете выбрать тот, который вам больше нравится. Поначалу мы стоим высокие и прямые. Мы выглядим совсем как деревянные солдатики. Тела наши крепки, как свечи. А теперь солнце припекает все сильнее. Вы начинаете плавиться. Сначала падает голова... Теперь плечи... руки... Воск, из которого вы сделаны, тает медленно. Ваши ноги оседают... и медленно... медленно... вы становитесь лужицей воска на полу. А теперь поднимается холодный ветер и дует на вас: «Ф-ф-у... Ф-ф-у... Ф-ф-у-у-у», – и вы снова становитесь стройными и прямыми.

Можно попросить ребенка закрыть глаза и вообразить, что он отправляется в какое-нибудь знакомое и привлекательное для него место. Некоторое время спустя можно попросить ребенка вернуться в комнату. Это упражнение снимает напряжение, делает ребенка расслабленным и вновь способным к деятельности. При работе с группой детей можно попросить их закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и шумных выдохов и представить, что они попали в ситуацию, предшествовавшую занятию. Затем следует попросить детей мысленно завершить все недоделанные дела, вернуться в группу и медленно открыть глаза. Это упражнение не только снижает напряжение, но и подготавливает ребенка к смене деятельности.

При работе с ребенком самой важной и сложной является задача установления контакта. Обратимся к диалогу, который описывает в своей книге С. Расс: ...

«Ранние встречи были направлены на то, чтобы Стив смог чувствовать себя в безопасности со мной. На первых занятиях он прятался под стол...

Терапевт. Мне кажется, ты хочешь порисовать сегодня.

Ребенок.

(\Кивает, да.)

Ребенок рисует дерево, на котором сидит птица, и кролика, который рядом ест зеленую траву.

Терапевт. Это похоже на дерево, кролика и птичку на дереве. Можешь мне рассказать еще о картинке?

Ребенок. Птичка ест черешни, кролик ест травку, и они счастливы.

Терапевт. Они чувствуют себя счастливыми и в безопасности.

Ребенок.

(Сначала кивает, соглашаясь, а затем выглядит очень испуганным.)

Ребенок рисует собаку, которая лает на кролика.

Терапевт. Собака лает на кролика.

Ребенок. Кролик спрячется в дерево.

Терапевт. В дереве безопасно?

Ребенок. Да – никто его там не достанет.

Терапевт. А где ты чувствуешь себя безопасно?

Ребенок. Дома...

Ребенок берет мяч и скачет с ним, как будто это кролик, то приближаясь, то удаляясь от взрослого.

Терапевт. Кролик боится подойти ко мне близко, хотя и хочет этого.

Ребенок. Да

(дотрагивается мячом до руки взрослого).

Терапевт. Почему он боится?

Ребенок. Он боится, потому что ты можешь ему навредить.

Терапевт. Я сделаю что-то, что причинит ему боль?

Ребенок. Он хочет дружить с тобой.

Терапевт. Я с удовольствием буду его другом.

Ребенок. Ты не обидишь его?

Терапевт. Я постараюсь его не обидеть

(кролик продолжает скакать, Стив выглядит счастливым)».

Этот пример показывает, насколько внимательным должен быть взрослый к чувствам ребенка и интерпретации его символических действий. В основе общения со Стивом лежала эмпатия со стороны взрослого.

Однажды, вернувшись после отпуска, С. Расс столкнулась с тем, что Стив разыгрывает специфические сюжеты: принимает роль водителя автобуса, который едет то очень быстро, то очень медленно, а также берет на себя роль пилота вертолета, который пытается спасти мальчика, стоящего на обрыве, но ему не удается это сделать. ...

«Терапевт. Помощи нет.

Ребенок. Она есть, когда она мне не нужна, и ее нет, когда она нужна.

Терапевт. Как я – меня не было, когда я была нужна тебе. Может быть, случилось что-то пугающее, пока меня не было? Я бы хотела, чтобы ты рассказал мне.

Ребенок. Ну, у меня вырвали три зуба.

Терапевт. О, как все прошло? Я знаю, что визиты к стоматологу даются тебе сложно.

Ребенок. Все нормально, но было больно. Он заморозил мне губу, но все равно было больно...» [16] .

Взрослый в процессе работы с ребенком рассматривает его игру как закодированную речь, в которой представлены проблемы, с которыми он столкнулся.

В содержание детской игры часто включаются драматические семейные события, необычные явления, с которыми сталкивается ребенок, хотя качество символической игры улучшается при использовании в ней знакомых ребенку объектов. Психологи отмечают, что для того, чтобы выяснить некоторые моменты биографии ребенка, нужно помочь ему максимально идентифицировать себя с куклой (что достигается, например, за счет набора кукол, соответствующих количеству членов семьи ребенка).

Для осуществления игровой терапии используются небольшие игрушки, которыми ребенок может с легкостью манипулировать. Маленький размер и нейтральный характер игрушек (например, куклы без прорисованных лиц) стимулируют развитие режиссерской игры и одновременно с этим помогают ребенку чувствовать себя в безопасности.

Важно, чтобы подобные занятия проходили в просторном помещении, позволяющем ребенку проявлять активность и выражать себя в разных видах деятельности. Для проведения занятий потребуются ковер, стульчики, пуфики, музыкальное оборудование, зеркало, мольберт, доска с магнитами, мячи и др.

Большинство рабочих техник игры с куклами представляют собой незаконченные сценарии: ребенку предлагается закончить какую-либо представленную ему историю (при помощи игры в куклы). Часто сценарии содержат знакомые ребенку ситуации, с которыми он сталкивается ежедневно (например, режимные моменты сна и отдыха). Это делается для того, чтобы исследуемая проблема была незаметна ребенку. Для игры ребенку предлагается стандартный набор кукол (мама, папа, два ребенка одного пола с ребенком, принимающим участие в игре, а также дополнительные необходимые по сюжету персонажи).

Структурированная игра применяется для преодоления травмирующих ребенка событий. Например, ребенку, попавшему в автокатастрофу, для игры предлагают игрушечный автомобиль, макет комнаты в больнице и соответствующие игрушки. В процессе игры ребенка просят ответить на вопрос «Что будет потом?».

Психолог может занять и активную позицию. Например, если дошкольник пережил нападение со стороны собаки, то взрослый может показать, как игрушечная собака кусает куклу. Конечно, для этого выбирается подходящее время, когда ребенок уже подготовлен к переживанию подобных событий. В игру могут также включаться и родители, что особенно важно в случае, если их не оказалось рядом с ребенком в нужное время: в игре они помогут ребенку, объяснят случившееся и т. п. Удивительно то, что уже в возрасте 2–3 лет дети в ходе такой игры способны обобщать полученный опыт и вести себя более зрелым образом в отношении пережитых событий. Приведем следующий пример. ...

В два года Толя попал в больницу в связи с инфекционным заболеванием. Около больницы во время прогулки Толю поцарапала собака. Царапины были совсем небольшие, но Толя долго плакал, а потом сказал, что хочет спать. После выписки он стал странно себя вести по отношению к домашней собаке: Толя явно нервничал при ее появлении и бежал к родителям. В детском саду Толя проявлял повышенную агрессивность, бросался на сверстников и кусал их. Однажды он поцарапал отца и на вопрос, почему он это сделал, Толя ответил: «Собачка укусила».

На первом занятии с Толей психолог попытался выяснить, насколько сильно мальчик переживает прошедшее событие. Для этого при помощи кукол и макета дома была разыграна сцена пребывания Толи в больнице и сцена, когда на него бросилась собака. Толя наблюдал за происходящим, сидя на коленях у мамы. Неожиданно он начал бегать по комнате, потом

схватил игрушечную дубинку и стал стучать ей по стене. Подобная реакция Толи повторилась несколько раз после того, как мальчик смог участвовать в инсценировке. Психолог несколько раз проиграл с мальчиком уход собаки, в ходе которого ребенок отталкивал ее. Затем психолог предложил Толе обсудить отличия хороших и плохих собак и разыграть соответствующие сценки, которые бы показывали, почему домашняя собака хорошая. После этих встреч Толя, по словам родителей, перестал проявлять тревогу, его поведение в детском саду также нормализовалось.

В современных исследованиях наблюдается тенденция, направленная на усиление контроля за игрой, ее структурирование. Такой подход дает возможность точнее составить биографию ребенка, однако не позволяет дошкольнику развернуть богатую творческую игру. В противовес такому подходу, психологи практикуют игры с кукольным домом, в которых детям предлагаются задания на придумывание окончания истории. Психолог дает ребенку набор кукол и оценивает, каких кукол выбрал дошкольник (насколько это отражает реальную семейную ситуацию), а также решения, которые принимает ребенок в той или иной ситуации и т. д. Подобная неструктурированная игра позволяет ребенку свободно моделировать предложенную ситуацию. Кроме того, это позволяет ребенку ориентироваться не на «стандартную» семью (как при жестко структурированной игре), а на собственное представление о ее членах и принимаемых ими ролях.

Наряду с игрушками в игровой терапии широко используются детские рисунки. Рисунок ребенка очень тесно связан с отражением его собственных переживаний и восприятия окружающего мира. В процессе рисования ребенок сам создает образы, проживает их, называет, наполняет смыслами. Психолог поддерживает этот процесс, разговаривая с ребенком о рисунке, помогая ему выразить чувства и переживания.

В ходе работы нужно задавать ребенку вопросы, при ответе на которые он будет конкретизировать различные элементы рисунка и свою задумку в целом: «Кто нарисован на рисунке?», «Что он делает?», «А кем бы ты хотел быть на этом рисунке?», «Кто тебе больше нравится?» Психолог должен назвать то переживание, которое ему видится в рисунке ребенка: «Ему грустно?», «Мне кажется, он злится», «А что случится после?» Эта процедура носит диагностический характер, так как психолог наблюдает за невербальными проявлениями ребенка, видит, какие темы даются дошкольнику с трудом, на какие вопросы он не хочет отвечать.

Для того чтобы помочь ребенку осознать и прожить определенные элементы рисунка, психолог может предложить ему идентифицироваться с ними. В. Окленд ер предлагает такое упражнение: «Опиши рисунок так, как будто это ты». При этом важно, чтобы ребенок начинал описание с местоимения «я». Например: «Я – картинка, по всей моей поверхности расположены красные линии, а в середине находится голубой квадрат». Затем можно обратить внимание ребенка на отдельные элементы рисунка: «Будь голубым квадратом и опиши себя: на что ты похож, каковы твои действия» и т. д. Для того чтобы ребенку было легче, можно задавать ему дополнительные вопросы, расширяющие описание: «Что ты делаешь?», «Кто тебе ближе всех?» и т. д.

Если ребенок испытывает затруднения с идентификацией и не описывает картинку от первого лица, можно задать ему такие вопросы: «Ты когда-нибудь испытывал что-нибудь похожее?», «Ты когда-нибудь делаешь это?», «Относится ли это каким-либо образом к твоей жизни?», «Есть ли тебе, что сказать в роли розового куста, из того, что ты мог бы сказать как человек?»

Для того чтобы описанная техника была более понятна, приведем пример из книги В. Оклендер «Окна в мир ребенка». ...

«Пятилетнюю Синди привели ко мне на прием в связи с расстройствами сна. На нашем первом занятии я попросила ее нарисовать свою семью, и она нарисовала себя, свою сестру и мать очень охотно. Я знала, что ее мать и отец были в разводе, что она регулярно виделась с отцом. Я дала ей другой лист бумаги и сказала: „Я знаю, что твой папа не живет с вами, но он остается членом вашей семьи, поэтому ты не хотела нарисовать его?“ На минуту страх промелькнул на ее лице, но так же внезапно исчез. Я успела заметить выражение этого чувства и мягко сказала: „Ты чего-то боишься, когда я прошу тебя сделать это“. Она как бы вскользь бросила реплику: „Да, Джил живет там тоже“. Поэтому я сказала: „О, хорошо, а как насчет того, чтобы нарисовать твоего папу и Джил на другом листе?“ Она счастливо заулыбалась и продолжила работу. (Казалось, что ей было нужно мое разрешение.) Ей нравилась Джил (факт, который вытекал из ее диалога по семейной картинке), но Джил не нравилась ее матери. Эта пятилетняя девочка ощущала ответственность за чувства своей матери и поэтому опасалась включать Джил в свою первую картину. Когда я сказала: „Я полагаю, твоя мать не так уж сильно не любит Джил“, она кивнула головой и взглянула на меня с опаской и настороженностью.

С разрешения Синди я попросила ее мать присоединиться к нам. Мне захотелось рассказать ей о том, что в связи с ее негативным отношением к Джил Синди не пожелала озаглавить свою картинку, чтобы не обнаружить положительных чувств к Джил, и что нужно дать понять Синди, что каждый имеет право на свои собственные чувства. То, что Синди нравится Джил, это в порядке вещей, даже если ее мать не испытывает таких чувств. Используя эти новые представления, мать Синди смогла сделать так, чтобы ее чувства перестали накладывать какие-либо обязательства на дочь, и с этого времени мы больше не виделись с Синди» [17].

Если ребенок не имеет возможности выразить свои переживания вербально или проявить эмоции, они часто становятся причиной различных психосоматических расстройств. Задача психолога в этом случае заключается в том, чтобы ребенок смог выразить свои чувства. Например, дети с неконтролируемым мочеиспусканием часто послушны и удобны родителям, и мокрая постель – это единственная жалоба, которую родители могут предъявить психологу. Но в процессе работы часто случается так, что при исчезновении симптома ребенок начинает более активно проявлять свою позицию, выражать эмоции и это может вызывать неудовольствие родителей. Поэтому их надо готовить к этой ситуации и пояснять, что подавление эмоций снова приведет к психосоматическому расстройству.

Готовность дошкольника принимать и осваивать самые разнообразные роли, формирующаяся в сюжетно-ролевой игре, оказывается очень благоприятной для применения целого ряда техник в процессе игротерапии. Снова обратимся к примеру из книги В. Окленд ер, где она описывает, как игротерапевт может эффективно применить технику «пустого стула», активно используемую при работе со взрослыми в рамках гештальт-терапии.

«Семилетняя Джина играла на детской площадке; игра была прервана ссорой с другим ребенком. Она прибежала в слезах. Пока она, рыдая, рассказывала свою историю, мы уселись на траву. Дело было в том, что Терри вытолкнула ее из круга во время игры. Я слушала без всяких комментариев. По ходу ее рассказа я сказала: „Я вижу, ты плачешь. Ты чувствуешь себя обиженной и сердитой на Терри“. Джина кивнула головой, продолжая плакать. Затем она требовательно спросила: „А вы накажете ее?“ Я сказала: „Сначала я хотела бы, чтобы ты кое-что сделала. Представь себе, что Терри сидит здесь, и расскажи ей, как ты сердисься на нее и чувствуешь себя обиженной из-за того, что она тебе сделала“. ...

Джина. Ты подлая! Я ненавижу тебя! Ты всегда хочешь быть первой! А я не хочу, чтобы ты меня выталкивала.

Я

(обращаясь к пустому месту на траве). Терри, пожалуйста, скажи Джине то, что ты должна ей сказать. Джина, не могла бы ты пересестя сюда и побыть Терри

(Джина пересела).

Джина

(от имени Терри). Джина, прости меня.

Я. Нужно мне теперь позвать ее, чтобы разобраться в том, что произошло?

Джина. Нет.

Я. Хочешь ли ты что-нибудь еще сказать Терри?

Джина. Терри, мне кажется, я тоже лягнула тебя. Ты тоже меня извини.

Я. Что ты теперь собираешься делать?

Джина (

широко улыбаясь). Пойду играть.

Я увидела, как она подбежала к Терри и они продолжали игру без всяких проблем» [18] .

Выше были описаны преимущественно индивидуальные формы игровой терапии, однако она не менее эффективна при работе с небольшой (5-7 человек) группой детей. Например, с помощью различных игрушек на военную тематику, игрушек со звуковыми эффектами, действий с различными материалами (например, комкание бумаги) ребенок может проявить свои агрессивные импульсы, а через их многократное повторение постепенно и овладеть ими. Групповая игротерапия, в ходе которой дети принимают различные роли, позволяет дошкольникам преодолеть страх. В то же время соревновательный компонент в групповых формах занятий может позволить ребенку лучше узнать свои возможности, сблизиться со своими сверстниками.

В начале группового занятия следует договориться с дошкольниками о правилах, которые обеспечат безопасность детей, психолога и сохранность оборудования. Если ребенок хочет нарушить какое-либо правило, то следует озвучить его желания, повторить запрет и обсудить альтернативные варианты поведения. В случае если ребенок все-таки нарушил правило, нужно остановить его действие и предоставить ему возможность эмоционально отреагировать на сложившуюся ситуацию. Также следует ввести внешние средства, которые помогут детям соблюдать различные правила (например, жребий, очередность и др.). Постепенно дети, которые испытывают сложности в контроле поведения, смогут удерживаться в рамках договоренностей.

На первых занятиях психолог должен создать атмосферу, в которой каждый ребенок почувствовал бы себя принятым. Для этого используются игры с телесным контактом. Можно придумать ритуал посвящения в группу, который будет способствовать сплочению детей.

Целый ряд эмоциональных проблем решается за счет создания позитивного образа Я ребенка, что невозможно без участия сверстников. Групповая игротерапия помогает преодолеть ряд нежелательных эмоциональных проявлений детей (агрессию, тревогу, жадность, ревность и др.), сформировать жизненно необходимые навыки общения, способствует повышению произвольности. Но самое главное – нужно помочь ребенку перенести усвоенный опыт в свое привычное социальное окружение вне кабинета психолога.

Для этого на занятиях рекомендуется объединять детей из одной группы для того, чтобы по возвращении в нее, они могли применить полученный опыт.

Как мы видим, игротерапия позволяет решить большое количество проблем, с которыми может столкнуться ребенок. Подобные занятия особенно полезны для детей, имеющих коммуникативные проблемы, низкий уровень общения, инфантилизм, низкую произвольность, испытывающих тревогу и страх, проявляющих агрессию в отношении сверстников. Конечно, в случае если ребенок испытывает крайние формы проявлений тех или иных эмоциональных состояний (например, дошкольник, пережил серьезное эмоциональное потрясение), то сначала с ним следует провести индивидуальные занятия, с тем чтобы подготовить его к общению с группой детей.

Коррекционные игры и упражнения, направленные на преодоление сложностей в эмоционально-личностной и познавательной сферах у детей старшего дошкольного возраста

Проблема трудновоспитуемости и труднообучаемости очень актуальна в настоящее время. Большое количество научных публикаций различных специалистов посвящено именно проблеме трудных детей или, как их принято называть, детям группы риска. Дети группы риска – это дети, не имеющие резко выраженной клиникopatологической характеристики. Однако они обладают чертами, которые мешают им адекватно адаптироваться к социальным условиям жизни. В последнее время наблюдается тенденция роста численности учащихся начальной школы со школьной дезадаптацией. В связи с этим встает вопрос о более ранней диагностике, позволяющей выявлять детей, входящих в группу риска, и организации коррекционно-развивающих занятий.

Для того чтобы выявить старших дошкольников с теми или иным трудностями в психическом развитии, можно использовать следующую анкету, которая заполняется педагогом группы (в ряде случаев совместно с психологом).

Фамилия и имя ребенка _____

Возраст _____

Основание для выделения в группу риска:

– трудности поведения _____

– трудности обучения _____

1. Особенности эмоционально-волевой сферы, внимания

Проявляет ли ребенок:

1) нервозность, тревожность:

а) часто;

б) редко;

в) очень редко.

2) двигательное беспокойство, неусидчивость, импульсивность:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

3) рассеянность, отвлекаемость, неусидчивость:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

4) утомляемость, истощаемость:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

5) раздражительность, агрессивность:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

6) вялость, пассивность:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

7) скованность, робость, плаксивость:

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

2. Особенности познавательной деятельности

1) Познавательная активность:

а) высокая;

б) средняя;

в) низкая;

г) отсутствует.

2) Как понимает объяснения:

а) хорошо;

б) посредственно;

в) плохо.

3) Уровень речевого развития:

а) высокий;

б) средний;

в) низкий.

4) Уровень развития памяти:

а) высокий;

б) средний;

в) низкий.

5) Уровень овладения мыслительными действиями:

а) высокий;

б) средний;

в) низкий.

3. Имеются ли нарушения в двигательной сфере:

а) да;

б) нет.

Помимо анкеты психологу необходимо опираться не результаты проведенной диагностики. Для этого целесообразно разделить детей на две подгруппы: дети, имеющие проблемы с вниманием, агрессивностью, трудностями в общении; дошкольники, обладающие низкой самооценкой, тревожностью.

Занятия с детьми следует проводить не чаще чем один раз в неделю, по 30 минут. При этом с детьми нужно общаться деликатно, с юмором. Например, агрессивные дети довольно часто громко кричат. Их можно спросить: «Ребятки, а у нас тут есть глухие детки? А разве я такая старая? Тогда зачем же вы так громко говорите, я ведь хорошо слышу!» Кроме того, целесообразно ввести в ситуацию, требующую навыков самоконтроля, некоторое внешнее средство: «Давайте возьмем в руки пульт и сделаем немного потише». И наоборот, тревожных детей, которые говорят тихо, можно попросить «прибавить на пульте звук». Имея дело с неким воображаемым объектом, малыши не воспринимают замечания психолога как упреки и действительно изменяют свое поведение.

Хотя многие задания на занятиях направлены на развитие того или иного познавательного процесса (мышления, памяти, внимания и т. д.), успешность коррекции определяется не столько содержанием самого задания, сколько той целью, которую ставит перед собой психолог, предлагая его детям. Приведем простой пример. Игра «домино» знакома многим детям – она требует внимательности и соблюдения определенных правил. Однако в совместной игре на первый план выходит умение соблюдать очередь и справляться с негативными эмоциями. Все дети хотят выиграть, многие плачут, когда понимают, что проигрыш неизбежен. Можно избегать подобных соревновательных ситуаций в детском саду, но в школе дети все равно с ними встретятся, поэтому лучше преодолеть неприятные эмоции

на коррекционных занятиях. Задача психолога состоит в том, чтобы научить дошкольников переживать такие ситуации, показать детям, что проигрыш, как и выигрыш, – нормальное явление в любой игре. Психолог вместе с детьми может похлопать в ладоши проигравшему ребенку, чтобы сгладить неприятный осадок. Со временем дети начинают сами поддерживать друг друга – «ничего, бывает», «не повезло» и т. д.

Ниже приведены примеры занятий с детьми старшего дошкольного возраста. На занятиях 1–8 дошкольники делятся на две подгруппы: для детей первой подгруппы характерна быстрая реакция, для детей второй подгруппы – более медленная. Начиная с 9-го занятия, группы объединяются. Дошкольники с быстрой реакцией учатся дожидаться медлительных детей, что способствует развитию их произвольности. Медлительные дети, в свою очередь, глядя на «шустрых» сверстников, стараются изменить темп своей деятельности; они становятся более уверенными в своих действиях. Кроме того, объединение подгрупп способствует развитию коммуникабельных навыков. Занятие 1

Игра «Знакомство»

Цель: коррекция эмоциональной сферы, установление доброжелательных отношений.

Дети передают мяч друг другу и говорят: «Меня зовут...» (как их ласково называют в семье). Этот этап занятия особенно важен в том случае, если в подгруппу попадает ребенок, ранее не посещавший детский сад. В этом случае он рассказывает о себе, о том, что любит, что ему интересно; налаживает контакт со сверстниками.

Игра «Что изменилось?»

Цель: развитие внимания, памяти.

На столе 5–6 игрушек. Психолог предлагает детям запомнить их и закрыть глаза. В это время он убирает одну игрушку. Дети открывают глаза и отгадывают, что изменилось. 1 – я подгруппа

Упражнение «Брыкание»

Цель: эмоциональная разрядка, снятие мышечного напряжения.

Дети ложатся на спину на ковер, ноги свободно раскинуты. Затем они начинают медленно брыкаться, касаясь пола всей ступней. В ходе выполнения упражнения дети чередуют ноги и высоко поднимают их, постепенно увеличивая скорость и силу брыкания. При этом на каждый удар ногой ребенок говорит «Нет!», увеличивая интенсивность удара.

Затем дети слушают спокойную музыку (релаксация). 2-я подгруппа

Игра «Жмурки»

Цель: развитие смелости, уверенности в себе, умения ориентироваться в пространстве.

Водящему завязывают глаза. Кто-нибудь из детей крутит его на месте, чтобы затруднить ориентацию. Затем дети разбегаются по комнате, а водящий пытается их поймать. Если ему это удастся, он пытается на ощупь определить, кого поймал.

Игра «Собери целое»

Цель: развитие и коррекция познавательной сферы психики; развитие наглядно-образного мышления.

Психолог предлагает детям собрать разрезные картинки из 3–8 частей. Занятие 2

Игра «Съедобное – несъедобное»

Цель:

развитие внимания, знакомство с существенными свойствами предметов.

Дети образуют круг.

Ведущий по очереди бросает детям мяч и называет предметы и продукты питания. Если называется что-то съедобное, ребенок ловит мяч, если несъедобное – прячет руки.

Домино «Ассоциации»

Цель: развитие у детей внимания, мышления, ассоциативных представлений.

Взрослый предлагает детям разложить домино по ассоциативным представлениям. Например, корова – молочные продукты, собака – косточка и т. д. 1 – я подгруппа

Игра «Стоп»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции, преодоление двигательного автоматизма.

Дети идут под музыку. Внезапно музыка обрывается, но дети должны продолжать движение в прежнем темпе до тех пор, пока ведущий не скажет «Стоп!». 2-я подгруппа

Игра «Замри»

Цель: развитие внимания, слухового восприятия, преодоление двигательного автоматизма.

Дети прыгают под музыку. Внезапно музыка обрывается. Дети застывают в той позе, в какой они находились, когда перестала звучать музыка. Неудавшиеся «замереть» выходят из игры, остальные продолжают играть, пока не останется только один ребенок, который признается победителем.

Упражнение «Подбери узор»

Цель: развитие зрительного восприятия, внимания, воображения.

Взрослый раздает детям карточки с изображением различных узоров, состоящих из геометрических фигур. Дети рассматривают фигуры. Затем взрослый начинает показывать геометрические фигур, а дошкольники находят на карточках соответствующие изображения. Занятие 3 1 – я подгруппа

Игра «Добрая и злая кошка»

Цель: снижение психического напряжения, коррекция поведения агрессивных детей, снижение агрессии.

Психолог просит детей изобразить сначала злых кошек, а затем под спокойную музыку добрых кошек (релаксация). 2-я подгруппа

Игра «Кто позвал?»

Цель: развитие слухового восприятия, совершенствование внимания, снятие психического напряжения.

Дети стоят в кругу. Ведущий с закрытыми глазами находится в центре круга. По сигналу взрослого кто-нибудь из детей зовет по имени ребенка, стоящего в середине круга. Тот

угадывает, кто его позвал.

Игра «Домино»

Цель: развитие внимания, умения соблюдать правила игры, воспитывание чувства коллективизма.

Дети за столом играют в домино (с изображением различных предметов). Ведущий следит за соблюдением правил игры.

Игра «Летает, не летает»

Цель: развитие внимания, представлений об окружающем.

Дети образуют круг. Ведущий называет различные предметы и животных. Если называется предмет, который летает, дети поднимают руки, если называется предмет, который не летает, приседают.

Упражнение «Собери целое»

Цель: коррекция и развитие познавательной сферы психики; развитие наглядно-образного мышления, внимания.

Дети собирают картинки из частей (пазлы). Занятие 4 1 – я подгруппа

Игра «Два барана»

Цель: снижение психического напряжения, агрессии и ослабление негативных эмоций.

Игроки разбиваются на пары. «Рано-рано два барана повстречались на мосту», – говорит ведущий. Широко расставив ноги и наклонившись вперед, дети упираются в ладони друг друга. Они должны противостоять друг другу, не сдвигаясь с места. Кто сдвинется – проиграл. При этом можно издавать звуки «Бе-е-е».

Затем проводится релаксация. 2-я подгруппа

Игра «Клубочек»

Цель: развитие умения общаться, не стесняясь высказывать свое отношение к окружающему; формирование сплоченности между детьми.

Дети сидят в кругу, у ведущего в руках клубочек. Он обматывает нитку вокруг пальца и передает клубочек рядом сидящему ребенку. При этом ведущий спрашивает ребенка о чем-нибудь, например: «Как тебя зовут? Хочешь ли ты со мной дружить? Кого ты любишь и за что?» и т. д.

Ребенок берет клубочек, тоже обматывает нитку вокруг пальца, отвечает на вопрос и задает вопрос следующему игроку и т. д.

Упражнение «Пирамида»

Цель: развитие восприятия величины, совершенствование внимания.

Взрослый предлагает детям разложить предметы (матрешек, мисочки, колечки пирамиды) в возрастающем и убывающем порядке.

Игра «Не шевелись»

Цель: совершенствование внимания, регулирование поведения, преодоление двигательного автоматизма.

Дети прыгают под звуки бубна. Внезапно звуки обрываются и дети замирают на месте. Кто пошевелится, выбывает из игры.

Упражнение «Собери круг»

Цель: коррекция и развитие познавательной сферы; развитие наглядно-образного мышления.

Дети по схеме собирают из частей круг. Занятие 5 1 – я подгруппа

Игра «Добрая и злая кошка»

Цель: коррекция поведения агрессивных детей; снижение психического напряжения, ослабление негативных эмоций.

Взрослый предлагает детям сначала изобразить злых кошек, затем под спокойную музыку – добрых кошек (релаксация). 2-я подгруппа

Игра «В магазине зеркал»

Цель: коррекция эмоциональной сферы; развитие уверенности в себе, раскованности.

Взрослый предлагает детям посетить магазин зеркал. Один ребенок выбирается на роль обезьянки, остальные дети изображают зеркала. Ребенок, изображающий обезьянку, заходит в магазин и видит свое отображение в зеркалах. Он думает, что это другие обезьянки, и начинает корчить им рожицы. Отражения отвечают тем же. «Обезьянка» грозит им кулаком, и ей грозят из зеркал; она топает ногой, и обезьянки тоже топают. Что ни делает «обезьянка», отражения в зеркалах точно повторяют ее движения.

Игра «Четвертый лишний»

Цель: коррекция и развитие познавательной сферы психики; развитие мышления, умения обобщать предметы по определенному признаку.

Ведущий показывает детям таблицы, состоящие из четырех картинок, и предлагает определить лишний предмет. Дети находят предмет и рассказывают, почему они лишние.

Игра «Скажи наоборот»

Цель: развитие мышления, внимания, быстроты реакции.

Дети образуют круг. Ведущий бросает мяч кому-нибудь из детей и называет прилагательное или наречие. Ребенок возвращает мяч, называя слово с противоположным значением.

Игра «Что изменилось?» Цель: развитие внимания, памяти.

Ведущий ставит перед детьми 5–7 игрушек и просит закрыть глаза. В это время он убирает одну игрушку. Открыв глаза, дети должны угадать, какая игрушка исчезла. Занятие 6 1 – я подгруппа

Игра «Брыкание»

Цель: коррекция эмоциональной сферы; эмоциональная разрядка, снятие мышечного напряжения.

Дети ложатся на ковер на спину, ноги свободно раскинуты. Затем они начинают медленно брыкаться, касаясь пола всей ступней. В ходе выполнения упражнения дети чередуют ноги и высоко поднимают их, постепенно увеличивая скорость и силу брыкания. При этом на каждый удар ребенок говорит «Нет!», увеличивая интенсивность удара.

Затем дети слушают спокойную музыку (релаксация). 2-я подгруппа

Игра «Жмурки»

Цель: коррекция эмоциональной сферы; развитие смелости, уверенности в себе, умения ориентироваться в пространстве.

Водящему завязывают глаза. Кто-нибудь из детей крутит его на месте, чтобы затруднить ориентацию. Затем дети разбегаются по комнате, а водящий пытается их поймать. Если ему это удастся, он пытается на ощупь определить, кого поймал.

Игра «Азбука настроения»

Цель: знакомство с разным эмоциональным состоянием окружающих людей, развитие способности понимать это состояние.

Детям, сидящим за столом, ведущий дает набор карточек (6 штук), на каждой из которых изображены разные эмоциональные состояния персонажа. Ведущий просит детей найти карточки, на которых персонаж радуется, обижен, сердится и т. д. Дошкольники показывают соответствующие карточки. Затем взрослый просит детей рассказать случаи из своей жизни, когда они испытывали такие же чувства.

Игра «Карлики и великаны»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции.

По команде ведущего «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» – встают. Взрослый дает команды вразбивку и в разном темпе.

Упражнение «Нелепицы»

Цель: развитие внимания, умения понимать картинки с нелепым сюжетом.

Взрослый показывает детям картинки и предлагает найти на них то, чего не бывает в жизни.
Занятие 7 1 – я подгруппа

Игра «Есть или нет?»

Цель : коррекция эмоциональной сферы; развитие внимания, быстроты реакции, умения подчиняться определенным правилам. Играющие встают в круг и берутся за руки. Ведущий находится в центре круга. Он просит детей выслушать его утверждение и решить, согласны они с ним или нет. Если согласны, то нужно поднять руки вверх и прокричать «Да!», если не согласны, следует опустить руки и прокричать «Нет!».

Есть ли в поле светлячки?

Есть ли в море рыбаки?

Есть ли крылья у теленка?

Есть ли клюв у поросенка?

Есть ли двери у норы?

Есть ли хвост у петуха?

Есть ли ключ у скрипки?

Есть ли рифма у стиха?

Есть ли в нем ошибки?

2-я подгруппа

Игра «Ворона»

Цель : коррекция эмоциональной сферы; совершенствование внимания, развитие активности, сплоченности играющих, создание здорового эмоционального возбуждения.

Ведущий в центре круга имитирует полет вороны. Затем останавливается и начинает ощипывать свои крылья: «Ворона сидит на крыше. Ощипывает она свои крылышки. Сирлалала, сирлалала!» Неожиданно ведущий говорит: «А кто раньше сядет?» Затем: «А кто раньше встанет?»

Кто опоздал выполнить команду, выбывает из игры.

Игра «Угадай, что спрятано?»

Цель : тренировка внимания, памяти, развитие представлений об окружающих предметах.

В мешке находятся различные предметы. Взрослый предлагает ребенку найти в мешке на ощупь предмет, описать его и отгадать, что это.

Игра «Запомни свое место»

Цель: совершенствование памяти; создание бодрого настроения.

Дети стоят в кругу или в разных углах комнаты. Ведущий просит их запомнить свои места. Затем включает веселую музыку и дети разбегаются. С окончанием музыки они должны вернуться на свои места.

Упражнение «Найди отличия»

Цель: развитие и коррекция познавательной сферы психики; совершенствование внимания.

Взрослый показывает детям два почти одинаковых рисунка и просит определить, чем один рисунок отличается от другого. Занятие 8 1 – я подгруппа

Игра «Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи»

Цель: коррекция эмоциональной сферы психики; снятие барьеров в общении, мышечного напряжения.

Ведущий говорит детям: «Все мы – львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу „Рычи, лев, рычи!“, начинайте громко рычать».

Затем ведущий предлагает детям изобразить паровоз. Дети встают в шеренгу, положив друг другу руки на плечи. «Паровоз» едет в разных направлениях то быстро, то медленно, то поворачивая, то изгибаясь, издавая громкие звуки и свист. Машинист на станциях меняется. В конце игры происходит «крушение», и все падают на пол.

Затем дети слушают спокойную музыку (релаксация). 2-я подгруппа

Игра «Ветер дует на...»

Цель: коррекция эмоциональной сферы; развитие чувства сплоченности, снятие барьеров в общении.

«Ветер дует на...» – начинает игру ведущий и уточняет: «Ветер дует на того, у кого светлые волосы». Все светловолосые дети собираются в одном конце комнаты. Ведущий продолжает: «Ветер дует на того, у кого есть сестра (кто любит животных, кто много плачет, у кого нет друзей и т. д.). Дети, которые относят себя к той или иной группе, собираются вместе.

Упражнение «На что похоже»

Цель: коррекция познавательной сферы психики; развитие мышления, представлений об окружающих предметах.

Ведущий показывает детям геометрические фигуры (круг, овал, прямоугольник, треугольник) и предлагает назвать предметы, имеющие похожую форму.

Игра «Летает, не летает»

Цель: развитие внимания, быстроты реакций.

Дети образуют круг. Ведущий называет различные предметы и животных. Если называется предмет, который летает, дети поднимают руки, если называется предмет, который не летает, дошкольники приседают.

Упражнение «Собери квадрат»

Цель: развитие мышления, внимания, восприятия целостного образа предметов.

Дети по схеме собирают из частей квадрат. Занятие 9

Упражнение «Комплименты»

Цель: коррекция и развитие эмоциональной сферы психики; снятие психического напряжения, преодоление барьеров в общении, развитие способности видеть свои положительные стороны.

Дети берутся за руки и образуют круг. Глядя в глаза, дети по очереди говорят друг другу несколько добрых слов, за что-нибудь хвалят. Принимающий комплимент кивает головой: «Спасибо, мне очень приятно!» Затем он дарит комплимент своему соседу. Упражнение проводится по кругу.

Игра «Чего не хватает?»

Цель : коррекция и развитие познавательной сферы психики; развитие внимания.

Ведущий предлагает детям карточки с недостающими деталями. Дети находят недостающую деталь и называют ее.

Игра «Огонь – лед»

Цель: развитие внимания, быстроты реакций.

По команде ведущего «Огонь!», стоящие в круге дети начинают двигаться. По команде «Лед!», они застывают в той позе, в которой их застала команда.

Упражнение «Зашумленные картинки»

Цель: коррекция познавательной сферы психики; развитие внимания, зрительного восприятия.

Взрослый кладет перед детьми картинку, на которой нарисованы хаотично переплетенные линии, и предлагает найти скрытое за этими линиями изображение. Занятие 10

Игра «На что похоже настроение»

Цель: коррекция эмоциональной сферы психики; развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умения адекватно выражать свое настроение.

Дети образуют круг. Ведущий предлагает им по очереди рассказать, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начинает ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в голубом небе. А твое?»

Домино «Ассоциации»

Цель: развитие мышления, внимания, умения подчиняться определенному правилу.

Взрослый предлагает детям разложить домино по ассоциативным представлениям. Например: корова – молочные продукты, собака – косточка и т. д.

Игра «Запрещенное движение»

Цель: развитие внимания, памяти, быстроты реакций; снятие психического напряжения.

Взрослый объясняет детям правила игры: «Я буду выполнять разные движения, а вы будете повторять их за мной. Одно движение повторять нельзя». Ведущий показывает это движение. Затем начинает выполнять разные движения и неожиданно показывает запрещенное движение. Кто его повторит, становится ведущим.

Игра «Четвертый лишний»

Цель: коррекция и развитие познавательной сферы психики; развитие мышления, внимания, умения обобщать предметы по определенному признаку.

Ведущий показывает детям таблицы, состоящие из четырех картинок, и предлагает определить лишний предмет. Дети находят предметы и рассказывают, почему они лишние. Занятие 11

Игра «Чей голос?»

Цель: коррекция эмоционально-личностной сферы психики; развитие внимания, слухового восприятия.

Дети садятся в круг и закрывают глаза повязками. Ведущий пересаживает несколько человек и дотрагивается рукой до ребенка. Тот, до кого дотронулся ведущий, говорит: «Я здесь!» Дети должны угадать, кто произнес эти слова.

Упражнение «Составь фигуру из счетных палочек»

Цель: коррекция познавательных и творческих способностей; развитие внимания, мелкой моторики руки, умения работать, ориентироваться на образец.

Дети по образцу выкладывают из счетных палочек разные фигуры.

Игра «Земля, воздух, вода, огонь»

Цель: развитие представлений об окружающем, внимания, быстроты реакций.

Дети встают в круг. Ведущий поочередно бросает детям мяч, говоря: «Вода» («Воздух», «Земля»). Ребенок возвращает мяч, называя животное, которое ходит по земле (плавает в воде или летает). При слове «Огонь» ребенок должен повернуться вокруг себя и хлопнуть в ладоши.

Упражнение «Волшебные фигуры»

Цель: развитие творческих способностей, воображения, мелкой моторики руки.

Взрослый предлагает детям стать «волшебниками» и превратить фигуры в различные предметы или нарисовать картину, дорисовав фигуры. Взрослый отмечает лучшие рисунки.
Занятие 12

Упражнение «Как ты себя чувствуешь?»

Цель: коррекция эмоциональной сферы психики; развитие способности понимать свое эмоциональное состояние и состояние окружающих людей.

Взрослый показывает детям карточки с изображением различных оттенков настроения. Дети должны выбрать ту, которая в большей степени передает их настроение (настроение мамы, папы и т. д.).

Упражнение «Логические концовки»

Цель : развитие и коррекция познавательной сферы психики; развитие мышления.

Ведущий предлагает детям закончить предложения: «Лимоны кислые, а сахар..., Птица летает, а змея..., Ты видишь глазами, а слышишь..., Яблоки и груши..., Нож и кусок стекла...» и т. д.

Игра «Ухо – нос»

Цель: развитие внимания, ловкости, быстроты реакций, создание здорового эмоционального возбуждения, бодрого настроения; снятие психического напряжения.

Взрослый предлагает детям по команде выполнить соответствующие действия. По команде «Ухо!» ребята должны дотронуться до уха, по команде «Нос!» – до носа. Ведущий выполняет действия вместе с детьми, но через некоторое время «ошибается». Дети, не обращая внимания на «ошибки», должны показывать ту часть лица, которую называет ведущий.

Упражнение «Сложи узор»

Цель : развитие пространственного мышления, способности создавать по образцу разные узоры, умения работать по схеме.

Ведущий выкладывает из кубиков узор и предлагает детям сделать точно такой же узор из своих кубиков (кубики Никитина). Занятие 13

Игра «Пожелание»

Цель: коррекция эмоционально-личностной сферы психики и взаимоотношений детей; воспитание доброты, уважения к сверстникам, желания видеть в людях хорошее и не стесняться говорить об этом.

Дети сидят в кругу и бросают друг другу мяч, говоря добрые пожелания.

Игра «Что изменилось?»

Цель: развитие внимания, памяти.

Ведущий ставит перед детьми 3-7 игрушек и дает посмотреть на них несколько секунд. Затем просит детей отвернуться. В это время он меняет местами несколько игрушек. Повернувшись и посмотрев на игрушки, дети должны сказать, что изменилось.

Игра «Четыре стихии»

Цель: развитие внимания, умения подчиняться определенным правилам, сплоченности играющих, ловкости, быстроты реакции; снятие психического напряжения.

Играющие садятся в круг. По команде ведущего «Земля» дети опускают руки вниз, по команде «Вода» – вытягивают руки вперед, по команде «Воздух» – поднимают руки вверх, по команде «Огонь» – производят вращение руками в лучезапястных и локтевых суставах. Кто ошибается, считается проигравшим.

Игра «Четвертый лишний»

Цель: коррекция познавательной сферы психики; развития мышления, внимания, умения обобщать предметы по определенному признаку.

Ведущий показывает детям таблицы, состоящие из четырех картинок, и предлагает определить, лишний предмет. Дети находят предметы и рассказывают, почему они лишние.
Занятие 14

Упражнение «Что и когда я чувствую»

Цель: коррекция нежелательных черт характера, поведения детей; развитие умения выражать свои чувства, правильно оценивать отношение к себе других людей.

Ведущий спрашивает у детей, какие чувства могут испытывать люди.

(Злость, огорчение, удивление, радость, страх и т. д.) Далее предлагает каждому ребенку выбрать одну карточку из набора картинок со схематичным изображением эмоционального состояния и рассказать, когда он испытывает подобные чувства («Я радуюсь, когда...», «Мне бывает страшно, когда...» и т. д.).

Упражнение «Опиши по памяти»

Цель: развитие памяти, внимания.

Ведущий на короткое время показывает детям куклу (любую игрушку), затем убирает ее и предлагает ответить на вопросы: «Какие у куклы волосы? Какое платье? Какие глаза? Есть ли у куклы банты (туфельки, носочки)? Стоит она или сидит?» и т. д.

Игра «Земля, воздух, вода, огонь»

Цель: развитие представлений об окружающем, внимания, быстроты реакций.

Дети образуют круг. Ведущий поочередно бросает детям мяч, говоря: «Вода» («Воздух», «Земля»), Ребенок возвращает мяч, называя животное, которое ходит по земле (плавает в воде или летает). При слове «Огонь» ребенок должен повернуться вокруг себя и хлопнуть в ладоши.

Игра «Домино»

Цель: коррекция познавательной сферы психики; развитие внимания, мышления.

Дети за столом играют в домино (с изображением различных предметов). Ведущий следит за соблюдением правил. Занятие 15

Упражнение «Доброе слово»

Цель: коррекция взаимоотношений детей; развитие доброжелательных отношений между детьми, умения лучше понимать себя и других людей, снятие барьеров в общении.

Дети сидят в кругу. Каждый по очереди говорит что-то приятное своему соседу. При этом говорящий должен смотреть в глаза тому, о ком говорит.

Упражнение «Отгадай загадку»

Цель: развитие и коррекция познавательной сферы психики; развитие мышления, внимания, сообразительности.

Ведущий загадывает детям загадки о животных и растениях, а дети отгадывают их.

Игра «Летает, не летает»

Цель: развитие внимания, представлений об окружающем мире; создание бодрого настроения, здорового эмоционального возбуждения.

Дети образуют круг. Ведущий называет различные предметы и животных. Если называется предмет, который летает, дети поднимают руки, если называется предмет, который не летает – приседают.

Упражнение «Собери квадрат»

Цель: коррекция познавательной сферы психики; развитие наглядно-образного мышления, внимания. Дети за столом собирают квадраты из нескольких частей.

Коррекционные игры и упражнения, направленные на формирование психологической готовности детей к школьному обучению

Проблема психологической готовности ребенка к школе сегодня очень актуальна. Традиционно выделяется интеллектуальная, мотивационная и волевая готовность к обучению. Когда речь идет об

интеллектуальной готовности, то в первую очередь говорят о развитии мышления. К концу дошкольного возраста у ребенка появляются предпонятия, основанные на эмпирических обобщениях на основе существенных признаков. Для диагностики понятийного мышления используются методики «Пиктограмма» (А. Р. Лурия) и «Четвертый лишний». Для диагностики способности выделять ключевые признаки в наглядно-образном плане используется методика «Схематизация» (Р. И. Бардина). Для изучения степени сформированности действия перцептивного моделирования (способности разложить целое на элементы и составить целое из элементов в плане восприятия) применяется методика «Перцептивное моделирование» (В. В. Холмовская).

Психолог Л. И. Божович отмечала, что ведущую роль в готовности ребенка к школе играет

развитие мотивационно-потребностной сферы.

Мотивационная готовность связана с так называемым кризисом семи лет и «феноменом горькой конфеты», о котором уже говорилось ранее (см. с. 33). Данный феномен свидетельствует о том, что к концу дошкольного возраста на первый план начинает выступать социальный мотив, который необходим для успешного обучения в группе сверстников в школе.

Ребенок стремится занять позицию ученика. Изменяется его «внутренняя позиция». Он стремится к выполнению общественно значимой деятельности (учебной деятельности), пытается войти в новую систему взаимоотношений со взрослыми. У ребенка появляется такое важное качество, как произвольность. В связи с этим особое внимание следует обратить на мотивы, которые наблюдаются у ребенка. В качестве адекватных мотивов выступают: учебный и познавательный; к неадекватным мотивам при поступлении в школу относят игровой мотив, мотив общения со сверстниками и мотив ориентации на внешние признаки учебной деятельности (наличие тех или иных атрибутов школьника – ранца, пенала, формы и т. д.).

Для диагностики мотивационной готовности к обучению можно использовать следующую методику.

«Беседа о школе» (Т. А. Нежнова)

Особенности проведения методики

Беседа проводится психологом с помощью ассистента, но не воспитателем, работающим в данной группе. Это может исказить результаты диагностики.

Каждому ребенку психолог дает лист бумаги, на котором уже написаны его фамилия, имя, и говорит: «Посмотрите, перед вами лежат листы. Что вы на них видите? (Дети отвечают.) Правильно: строчки-прямоугольники, а в каждом из них буквы А и Б. Посмотрите». (Психолог показывает бланк или рисует на доске строчки с буквами А и Б, называя их.)

Далее психолог дает детям инструкцию: «Я буду рассказывать вам истории про две школы, школу А и школу Б, а каждый из вас должен самостоятельно, ни с кем не советуясь, выбрать, какая школа ему больше нравится, и подчеркнуть нужную букву. Посмотрите на свои листочки. Видите: в начале каждой строчки стоят числа от 1 до 11, а около самой верхней строчкой ничего нет. Сейчас мы будем работать с этой строчкой. Давайте попробуем.

Представьте, что есть две школы, школа А и школа Б. В школе А в каждом классе есть живой уголок: в клетках живут птицы, черепахи, хомяки, а цветов очень мало. А в школе Б, наоборот, живого уголка нет, но везде много цветов. В какой школе вы хотели бы учиться? Если вам больше нравится школа А, подчеркните букву А (показывает букву А на доске и стирает ее), а если вам нравится школа Б, подчеркните букву Б (показывает и стирает букву Б). Помните, подчеркнуть нужно только одну букву. Сейчас я повторю рассказ, а вы выберите школу, в которой вы хотели бы учиться, и подчеркните одну букву на самой верхней строчке».

Психолог повторяет рассказ. Затем вместе с ассистентом проверяет, как дети поняли инструкцию и выполнили задание. В ходе дальнейшей работы он может повторить инструкцию как для группы в целом, так и для отдельного ребенка. За правильным выполнением инструкции следует следить на протяжении всего выполнения методики.

Затем психолог продолжает: «Теперь поставьте ручки на следующую строчку-прямоугольник с цифрой 1 (рисует на доске строчку-прямоугольник с цифрой 1 в начале строчки и буквами А и Б внутри). Все нашли? Покажите (вместе с ассистентом психолог проходит по рядам, проверяя правильность выполнения задания). А теперь послушайте следующий рассказ».

Эта процедура должна повторяться перед каждым заданием. Перед заданием 10 следует сказать: «В этой строчке две цифры 1 и 0», а перед заданием 11 пояснить: «Последняя строчка». Если все дети в группе хорошо ориентируются на листе и знают цифры, подобная процедура может быть ограничена первыми тремя заданиями.

Текст надо читать дословно. Повторять его можно столько раз, сколько потребуется для того, чтобы все дети в группе поняли задание, но заменять слова или перефразировать текст нельзя.

Задания:

1. В школе А расписание уроков в первом классе такое: каждый день бывают уроки чтения, математики, письма, а уроки рисования, физкультуры, музыки – не каждый день. А в школе Б все наоборот: каждый день бывает физкультура, музыка, рисование, а чтение, письмо и математика редко – по одному разу в неделю. В какой школе вы хотели бы учиться? Если в школе А, нужно подчеркнуть букву А. Если в школе Б – букву Б.
2. В школе А не делают замечаний, если встанешь во время уроков, поговоришь с соседом, выйдешь из класса без спросу. А в школе Б от первоклассника строго требуют, чтобы он внимательно слушал учителя и делал все, что он говорит, не разговаривал на уроках, поднимал руку, если надо что-то сказать или выйти. В какой школе вы хотели бы учиться? Если в школе А, надо подчеркнуть букву А. Если в школе Б – букву Б.
3. В школу А дети должны ходить каждый день, а в школу Б ходят только, когда хотят. В какой школе вы хотели бы учиться? Если в школе А надо подчеркнуть букву А, если в школе Б – букву Б.
4. В школе А дети носят разную одежду, школьной формы у них нет, а в школе Б все дети носят школьную форму.
5. В школе А дети приходят в класс, и их всех учит одна учительница, а в школе Б учительница может приходить к ребенку домой и учить его одного всему, что проходят в школе.
6. В школе А детей учат учителя, а в школе Б уроки часто проводят мамы учеников: они им что-нибудь читают, показывают или рассказывают.
7. В школе А первоклассникам никогда не ставят отметок, но всегда объясняют, что сделано правильно, а что неправильно. А в школе Б детям за выполнение заданий ставят отметки.
8. В школе А дети на уроках узнают много нового и мало играют, а в школе Б много играют, а нового узнают мало.
9. В школе А читают разные книжки и смотрят мультфильмы, а в школе Б учатся по учебникам.
10. В школе А часто читают сказки, а в школе Б детям сказки читают редко, зато часто рассказывают о других странах, о природе, о том, как что устроено – о том, что бывает на самом деле.
11. В школе А у каждого ученика есть дневник, куда учитель ставит отметки, и ученик обязательно показывает дневник родителям. А в школе Б дневников нет, детям и родителям

рассказывают, как ученик учится, что у него получается и что не получается.

Обработка результатов

1. Ответы ребенка сопоставляются с ключом:

Таблица 13

2. Подсчитывается общее количество ответов, свидетельствующих о преобладании учебной или «дошкольной» мотивации. Интерпретация результатов

1. Преобладание в ответах игровой дошкольной мотивации свидетельствует о несформированности учебной мотивации, об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности.

2. Суммарное преобладание трех типов ответов, характеризующих учебно-познавательную (основанную на желании узнать, научиться, то есть на познавательной потребности) и позиционную мотивацию (связанную с внешней атрибутикой учения, «позицией ученика»), а также ориентацию на отметку свидетельствует о наличии у ребенка учебной мотивации разного типа.

3. В случаях когда ребенок дает 5 или 6 ответов, относящихся к трем категориям учебных мотивов, и 5 или 6 ответов, свидетельствующих о преобладании дошкольных видов деятельности, делается вывод о примерном равенстве этих типов мотивации.

Соотношение числа ответов, относящихся к каждой категории мотивов, позволяет представить «мотивационный профиль» школьника.

Под волевой готовностью понимают способность действовать в соответствии с правилом. Д. Б. Эльконин отмечал, что для успешного школьного обучения необходимы следующие умения: сознательно подчинять свои действия правилу, внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме. Для диагностики волевой готовности используется методика «Учебная деятельность» (Л. И. Цеханская), с помощью которой проверяется способность ребенка удерживать заданные правила. Для комплексной диагностики готовности к школе также применимы тест школьной зрелости Керн-Йерасек и «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей» (Е. И. Щербанова, Е. Н. Задорина).

Совершенно очевидно, что коррекционная работа, нацеленная на формирование готовности детей к школьному обучению, должна проводиться иначе, нежели коррекционная работа в других возрастных группах. В ходе этой работы необходимо обращать внимание ребенка на изменение его позиции: теперь он уже почти школьник, а значит, к нему предъявляются другие, более высокие требования. В начале занятий следует сказать детям о том, что теперь они уже большие и готовятся к школе. Если на занятиях дети вдруг начинают баловаться, то можно спросить их: «Из какой вы группы, ребята? Что мы должны с вами делать?» Дети, помня о том, что они уже в подготовительной группе, понимают, что вести себя следует более серьезно.

Предлагаемые коррекционные занятия способствуют развитию таких психических качеств, как мышление, внимание, память, воображение, а также развитию речи, словарного запаса, мелкой моторики. Кроме того, на занятиях уделяется внимание развитию эмоций и чувств детей; развитию навыков общения, установления контакта со сверстниками, умения проявлять взаимное внимание и уважение. Однако наибольшее внимание уделяется развитию произвольности поведения. Как показывает опыт, развивать произвольность невозможно только в процессе занятий с детьми – она формируется в ходе ежедневного взаимодействия со взрослым. Можно часто слышать жалобы родителей: «Ну как сделать так,

чтобы ребенок с первого раза, сразу же после того, как его позвали, приходил убирать игрушки или начинал одеваться?» Для этого нужно выработать соответствующие требования и правила поведения в этой ситуации. Если взрослый по нескольку раз зовет малыша, то тот просто привыкает к многократному повторению своего имени. Ребенок знает, что просьбу взрослого можно выполнить не сразу, его позовут еще раз. Если же взрослый, позвав ребенка и не увидев реакции с его стороны, предпримет определенные действия – займется своими делами, не станет дожидаться, пока ребенок доиграет, то малыш поймет, что нужно отвечать сразу, когда его зовут. Для развития произвольности психолог устанавливает на занятии правило – «нельзя подсказывать», то есть каждый должен выполнять задание сам. Если же ребенок не может справиться с задачей, то он обращается за помощью к другим детям. Поначалу детям сложно удерживать это правило – они начинают выкрикивать или шептать правильный ответ. Тогда психолог может сказать детям: «Ребята, а все взяли с собой головки? У каждого есть голова, давайте потрогаем! Тогда пусть каждый думает своей головой». Как правило, нескольких таких напоминаний достаточно, чтобы ребята не мешали друг другу.

Для развития произвольности эффективен прием делегирования контроля детям. Поскольку основные игры уже знакомы дошкольникам, то каждый из них по очереди может выступать в роли ведущего. Отслеживая правильность выполнения инструкций сверстниками, ребенок развивает собственную произвольность.

Кроме того, в ходе коррекционных занятий решается и вопрос, связанный с мотивационной готовностью ребенка к школе. Многие из предлагаемых заданий напрямую связаны с познавательной сферой, и может показаться, что особого отношения к развитию мотивации они не имеют, но это не так. Выполнение заданий вызывает у дошкольника неподдельные эмоции и, как следствие, происходит развитие познавательной мотивации.

На пути формирования готовности к школе встают и личностные проблемы детей. Неуверенные в себе дошкольники опасаются попасть в ситуацию, в которой не будет рядом ни мамы, ни воспитательницы. И наоборот, некоторые чрезмерно уверенные в себе, эгоцентричные дети смеются над неудачами сверстников, то есть не обладают адекватным уровнем развития коммуникативных навыков. По возможности в ходе работы следует решать эти проблемы.

Обратимся к примерному циклу занятий, направленных на развитие психологической готовности детей к школе. Занятие 1

Игра «Летает, не летает»

Цель : развитие внимания, представлений об окружающем мире, умения выделять главные признаки предметов.

Дети образуют круг. Ведущий называет различные предметы и животных. Если называется предмет, который летает, дети должны развести руки в стороны, как крылья, а если называется предмет, который не летает, дошкольники приседают.

Игра «Отгадай-ка»

Цель: развитие логического мышления, внимания, представлений о школьных принадлежностях. Взрослый предлагает детям отгадать загадки. Он отмечает, что все загадки связаны со школой.

Черные птички на каждой странице

Молчат, ожидают, кто их прочитает.

(Буквы)

Проживают в трудной книжке

Хитроумные братишки.

Десять их, но братья эти

Сосчитают все на свете.

(Цифры)

Черный Ивашка,

Деревянная рубашка.

Где носом проведет,

Там заметку кладет.

(Карандаш)

Если ты его отточишь,

Нарисуешь все, что хочешь,

Солнце, горы, море, пляж;

Что же это?

(Карандаш)

Если ей работу дашь,

Зря трудился карандаш.

(Резинка)

Игра «Не шевелись»

Цель: совершенствование внимания; регулирование поведения, преодоление двигательного автоматизма.

Дети двигаются под звуки бубна. Внезапно звуки обрываются. Дети должны замереть на месте. Кто пошевелится, выбывает из игры. Занятие 2

Игра «Что изменилось?»

Цель: развитие внимания, произвольной памяти.

На столе 6–8 игрушек. Взрослый предлагает детям запомнить их. Затем загораживает игрушки ширмой и меняет их местами или убирает одну из них.

Взрослый убирает ширму и просит детей угадать, что изменилось.

Упражнение «Собери квадрат»

Цель: развитие наглядно-образного мышления, коррекция познавательной сферы психики.

Дети за столом собирают квадраты из нескольких частей (от 3 до 8 частей).

Игра «Карлики и великаны»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции.

По команде ведущего «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» – встают и поднимают руки вверх. Команды даются вразбивку и в разном темпе. Занятие 3

Игра «Закончи слово»

Цель: развитие речи, внимания, быстроты реакции, расширение словарного запаса.

Дети стоят полукругом. Ведущий поочередно бросает мяч и называет первый слог слова. Дети заканчивают слово: ма..., ку..., до..., но... и т. д.

Игра «В гости к зайчику»

Цель: развитие наглядно-образного мышления, умения ориентироваться по схеме.

Взрослый предлагает детям пойти в гости к зайчику: «Для того чтобы не заблудиться и правильно найти домик зайчика, нужно смотреть на схему, которая указывает дорогу».

Дети выполняют задание, ориентируясь по схеме.

Игра «Запомни свое место»

Цель: совершенствование памяти; создание бодрого настроения.

Дети стоят в кругу или в разных углах комнаты. Ведущий просит запомнить свои места. Затем включает веселую музыку, и дети разбегаются. С окончанием музыки они должны вернуться на свои места. Занятие 4

Игра «Назови одним словом»

Цель: развитие логического мышления; умение классифицировать предметы и явления по определенному признаку.

Дети стоят полукругом. Ведущий поочередно бросает мяч и называет слова: шкаф, стол, диван..., лук, яблоко, роза... и т. д. Дети должны подобрать к ним обобщающее слово (например, мебель, растения).

Игра «В гости к зайчику»

Цель: развитие наглядно-образного мышления, умения ориентироваться по схеме.

Взрослый предлагает детям пойти в гости к зайчику: «Для того чтобы не заблудиться и правильно найти домик зайчика, нужно смотреть на схему, которая указывает дорогу».

Дети выполняют задание, ориентируясь по схеме.

Игра «Земля, воздух, вода, огонь»

Цель: развитие внимания, представлений об окружающем мире, быстроты реакций.

Дети встают в круг. Ведущий поочередно бросает детям мяч, говоря: «Вода» («Воздух», «Земля»), Ребенок возвращает мяч, называя животного, который ходит по земле (плавает в воде или летает). При слове «Огонь!» ребенок хлопает в ладоши и кружится вокруг себя.

Занятие 5

Игра «Скажи наоборот»

Цель: развитие логического мышления, расширение словарного запаса.

Дети стоят в кругу. Ведущий поочередно бросает им мяч, называя слова: хороший, добрый, радостный и т. д. Дети должны подобрать слова, противоположные по значению: плохой, злой, грустный и т. д.

Упражнение «Сложи узор»

Цель: развитие пространственного мышления, способности создавать узоры по образцу, умения работать по схеме.

Взрослый выкладывает из кубиков узор и предлагает детям сделать такие же узоры.

Игра «Карлики и великаны»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции.

По команде ведущего «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» – встают и поднимают руки вверх. Команды даются вразбивку и в разном темпе. Занятие 6

Игра «Назови соседей»

Цель: развитие математических способностей.

Дети стоят в кругу. Ведущий поочередно бросает им мяч и называет числа от 0 до 10. Дети называют «соседей» этого числа.

Упражнение «Головоломки»

Цель: развитие логического мышления, умения решать задачи на основе мыслительного анализа путем выдвижения гипотезы и ее проверки.

Взрослый предлагает детям составить из палочек (перестроить) фигуры. Предварительно дети должны обдумать ход решения.

Игра «Запомни свое место»

Цель: совершенствование памяти; создание бодрого настроения.

Дети стоят в кругу или в разных углах комнаты. Ведущий просит запомнить свои места. Затем включает веселую музыку, и дети разбегаются. С окончанием музыки они должны вернуться на свои места. Занятие 7

Игра «Земля, воздух, вода, огонь»

Цель: развитие внимания, представлений об окружающем мире, быстроты реакций.

Дети встают в круг. Ведущий поочередно бросает детям мяч, говоря: «Вода» («Воздух», «Земля»), Ребенок возвращает мяч, называя животного, который ходит по земле (плавает в воде или летает). При слове «Огонь» ребенок хлопает в ладоши и кружится вокруг себя.

Упражнение «Головоломки»

Цель: развитие логического мышления; умения решать задачи на основе мыслительного

анализа путем выдвижения гипотезы и ее проверки.

Взрослый предлагает детям составить из палочек (перестроить) фигуры. Предварительно дети должны обдумать ход решения.

Игра «Карлики и великаны»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции.

По команде ведущего «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» – встают и поднимают руки вверх. Команды даются вразбивку и в разном темпе. Занятие 8

Упражнение «В какой руке сколько?»

Цель: развитие математических способностей, закрепление знаний о составе числа.

Дети сидят полукругом. Ведущий просит детей определить, сколько бусинок у него в руке. Затем раскладывает бусинки в две руки и говорит: «У меня 4 (5, 6) бусинок. В какой руке сколько?» Дети перечисляют возможные варианты. Тот, кто отгадал задуманный взрослым вариант, тот становится ведущим.

Упражнение «Сложи узор»

Цель: развитие пространственного мышления, способности создавать разные узоры по образцу, умения работать по схеме.

Взрослый выкладывает из кубиков узор и предлагает детям сделать такие же узоры.

Игра «Запомни свое место»

Цель: совершенствование памяти; создание бодрого настроения.

Дети стоят в кругу или в разных углах комнаты. Ведущий просит запомнить свои места. Затем включает веселую музыку и дети разбегаются. С окончанием музыки они должны вернуться на свои места. Занятие 9

Упражнение «В какой руке сколько?»

Цель: развитие математических способностей, закрепление знаний о составе числа.

Дети сидят полукругом. Ведущий просит детей определить, сколько бусинок у него в руке. Затем раскладывает бусинки в две руки и говорит: «У меня 6 (7, 8) бусинок. В какой руке сколько?» Дети перечисляют возможные варианты. Тот, кто отгадал задуманный взрослым вариант, становится ведущим.

Упражнение «Собери пирамидку»

Цель: развитие пространственного мышления, способности ориентироваться по схеме.

Дети собирают пирамидки по схеме.

Игра «Летает, не летает»

Цель: развитие внимания, умения выделять главные признаки предметов, уточнение представлений об окружающем мире.

Дети образуют круг. Ведущий называет различные предметы и животных. Если называется предмет, который летает, дети должны развести руки в стороны, как крылья, а если

называется предмет, который не летает, дошкольники приседают. Занятие 10

Упражнение «В какой руке сколько?»

Цель: развитие математических способностей, закрепление знаний о составе числа.

Дети сидят полукругом. Ведущий просит детей определить, сколько бусинок у него в руке. Затем раскладывает бусинки в две руки и говорит: «У меня 8 (9, 10) бусинок. В какой руке сколько?» Дети перечисляют возможные варианты. Тот, кто отгадал задуманный взрослым вариант, становится ведущим.

Упражнение «Собери квадрат»

Цель: развитие наглядно-образного мышления, коррекция познавательной сферы психики.

Дети за столом собирают квадраты из нескольких частей (от 3 до 8 частей).

Игра «Не шевелись»

Цель: совершенствование внимания, умения регулировать свое поведение, преодоление двигательного автоматизма. Дети двигаются под звуки бубна. Внезапно звуки обрываются. Дети должны замереть на месте. Кто пошевелится, выбывает из игры.

Рекомендуемая литература

Басов А.В., Тихомирова Л.Ф. Развитие логического мышления детей. – Ярославль, 1995.

Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения, развивающие умственные способности у детей дошкольного возраста. – М., 1998.

Клюева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. – Ярославль, 1997.

Козлова С.А. Мой мир,—М., 2000.

Крюкова С. В., Слободняк Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. – М., 2000.

Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций детей 5–6 лет, – Ярославль, 2000.

Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1996.

Лютова Е.К., Моница Б. Г. Тренинг общения с ребенком, – СПб., 2001.

Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М., 1990.

Панфилова М.А. Игротерапия общения. – М., 2000.

Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов-на-Дону, 2004.

Хухлаева О. В. Лесенка радости,—М., 1998.

Чистякова М.Н. Психогимнастика. – М., 1995.

Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия. – М., 2002.

Шипицина Л.М., Заширинская О.В., Нилова Т.А. Азбука общения. – СПб., 1998. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб., 2001.

Как уже говорилось, работа психолога с родителями начинается до того, как ребенок приходит в детский сад. Последующие встречи с родителями случаются не реже, чем дважды в год, на общих собраниях, на которых психолог знакомит родителей с планом работы и дает общие рекомендации, связанные с развитием детей. На собрании психолог ни в коем случае не должен использовать конкретные примеры, называть имена и обсуждать отдельных детей. У родителей, как правило, возникают одинаковые вопросы и затруднения, связанные с развитием ребенка. Поэтому на общем собрании можно уделить время описанию тех возрастных трудностей, с которыми, скорее всего, столкнутся родители, и предложить рекомендации, следуя которым они могут избежать этих проблем.

На что же стоит обратить внимание родителей?

В младшем дошкольном возрасте особое внимание нужно уделять физическому развитию и развитию восприятия ребенка. Кризис трех лет, закладывающий основы произвольности, часто воспринимается

родителями как период, «который нужно пережить». К сожалению, родители часто впадают в крайности: либо признают ребенка неуправляемым и идут у него на поводу, исполняя его капризы, подстраиваясь под его желания, либо постоянно одергивают его, полностью ограничивая первые проявления самостоятельности. Родители должны понять, что такие качества, как тактичность и внимательность, сформируются у ребенка только в том случае, если уже в этом возрасте он научится ставить некоторые социальные нормы выше своих сиюминутных побуждений. Можно подсказать несколько простых приемов, которые помогут взрослым не вступать в жесткую конфронтацию с ребенком. Например, родители могут проявить эмпатию, согласиться с ребенком в том, что это важное и сильное желание, показать, что они понимают и принимают его переживания, а затем назвать причины, по которым выполнение этого желания сейчас невозможно, и предложить другую совместную альтернативу. Родители могут рассказать историю о себе, о том, что они когда-то тоже чего-то очень хотели и поступили так-то и так-то.

В этом случае взрослые предлагают ребенку возможный образец для поведения, а не навязывают его. Самое важное – предоставить ребенку реальную возможность выбора, самостоятельного действия.

В старшем дошкольном возрасте на первый план выходит развитие воображения ребенка. Одним из побочных проявлений этого процесса становится детская ложь. В этот период родители часто так характеризуют своего малыша: «Такой врун! Мы еще не купили ему игрушку, а он уже всем рассказывает, что она у него есть». Взрослые считают, что ребенок искажает реальное положение дел, а значит – врет. На самом деле ребенку становится доступно предвосхищение, поэтому игрушка уже существует в его воображении, он лишь предвидит будущую ситуацию, когда он сможет показать ее всем. Иногда родители и педагоги начинают жаловаться на то, что дети ябедничают, видя в этом угрозу их нравственному развитию. На самом же деле дошкольник активно осваивает нормы поведения. Если кто-то нарушает их, то, «ябедничая», ребенок как бы спрашивает у взрослого: «Можно так поступать или все-таки нельзя?»

Индивидуальная работа с родителями чаще всего начинается по инициативе педагога или самого родителя. Контакт с родителями чрезвычайно важен для психолога, так как они могут немало рассказать об особенностях поведения ребенка за пределами детского сада. Не секрет, что многие сложности, возникающие у ребенка в детском саду, тесно связаны с тем типом отношений, который складывается между ребенком и самыми близкими для него

взрослыми.

Психолог не всегда может встретиться с каждым родителем и провести подробную беседу, но он может регулярно, раз в год проводить анкетирование родителей.

Родители проявляют разную степень активности и готовности работать с психологом. Одни отказываются сотрудничать, а другие очень внимательно относятся к состоянию своего ребенка и часто обращаются к психологу, в том числе для того, чтобы узнать результаты обследования ребенка.

Как пишет Л. Смирнова-Гангнус в книге «Азбука вежливости», «воспитание ребенка необходимо начинать с создания вежливой, доброй, терпимой, сочувственной и ласковой семейной атмосферы... учитывая возраст детей, начинать воспитание надо с создания духа игры, с приветливо-живой сказки, которая должна войти в ваш дом, чтобы питать собой фантазию, творчество. Именно игра и сказка должны стать добрыми помощниками в воспитании детей, ибо возраст от 3 до 7 лет психологами назван игровым». С этим мнением согласятся и психологи, и педагоги, и родители. Действительно, дошкольник, стремящийся познать мир, в игре передает свое отношение к нему. И игра вдвойне интересней ребенку, когда он чувствует поддержку и заинтересованность самых близких и любимых людей – родителей.

К сожалению, как показывает опыт, родители редко играют с детьми: одни заняты на работе или по дому; другие считают, что ребенок-дошкольник вполне самодостаточен и игра в одиночестве будет способствовать развитию целеустремленности. Встречаются и родители, которые попросту не знают, как играть с ребенком. Поэтому, придя за ребенком в детский сад, родители слышат: «Я не хочу идти домой, я хочу поиграть в садике!» И здесь у родителей, во-первых, возникает ошибочное представление о том, что в дошкольном образовательном учреждении дети занимаются лишь игрой, а во-вторых, на первый план выходит собственное неумение организовать игру. Для того чтобы показать родителям важность игры как основы формирования не только конкретных навыков и умений детей, но и развития их способностей, чтобы акцентировать внимание взрослых на необходимости игровой деятельности, можно обратиться к такой форме работы с родителями, как проведение игровых занятий.

Для этого нужно не просто рассказывать родителям о важности игровой деятельности как ведущей деятельности в дошкольном возрасте, но и в игровой форме предлагать им задания с развивающими играми, чтобы на практике показать те методы и приемы, которые применяются при проведении игр с детьми.

Приведем пример занятия, организованного для родителей, чьи дети посещают среднюю группу (участвует 7—10 родителей).

В начале занятия психолог рассказывает родителям о том, что именно в игре формируются основные психические функции ребенка: «Игра возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни. Она имеет важное значение не только для сиюминутных занятий с детьми, но и для дальнейшего формирования их жизненной позиции. Чем интереснее и разнообразнее будут ваши игры с ребенком, тем гармоничнее будет его встреча со взрослой жизнью».

Затем психолог предлагает родителям сесть в круг и выполнить задания, которые выполняют на занятиях их дети.

Игра «Знакомство»

Цель: знакомство участников друг с другом; формирование доброжелательного отношения друг к другу.

Взрослые передают друг другу мяч и говорят: «Меня зовут...» (сообщают, как их ласково называли в детстве мама (папа) и т. д.).

Игра «Чего не стало?»

Цель: развитие внимания, памяти.

На столе 4–6 игрушек. Ведущий предлагает запомнить их, а затем закрыть глаза. В это время он убирает одну игрушку. Взрослые открывают глаза и отгадывают, что изменилось.

Упражнение «Пирамидка»

Цель: развитие восприятия величины, внимания.

Взрослые раскладывают матрешек, мисочки, колечки пирамидки в возрастающем и убывающем порядке.

Игра «Стоп»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции, преодоление двигательного автоматизма.

Взрослые двигаются под музыку. Внезапно музыка обрывается, и участники игры замирают на месте. Не успевшие «замереть» выходят из игры. Остальные продолжают играть, пока не останется только один играющий, который признается победителем.

Упражнение «Сложи узор»

Цель: развитие познавательной сферы психики, наглядно-образного мышления, умения ориентироваться по схеме.

Психолог рассказывает родителям о том, что в дошкольном возрасте у детей формируется наглядно-образное мышление, которое проявляется в том, что ребенок начинает понимать и использовать различные схематические изображения.

Затем психолог предлагает взрослым по схемам собрать из кубиков разные узоры.

Игра «Четвертый лишний»

Цель: развитие мышления, умения обобщать предметы по определенному признаку.

Психолог рассказывает родителям о том, что на пятом году жизни у детей формируются зачатки логического мышления, которые проявляются в способности делать умозаключения, обобщать предметы и явления в соответствии с общепринятыми понятиями: овощи, фрукты, мебель и т. д.

Затем ведущий показывает взрослым таблицы, состоящие из четырех картинок, и предлагает определить, какой предмет лишний, и рассказать почему.

Игра «Собери целое»

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Психолог предлагает взрослым собрать разрезные картинки из 3–8 частей.

Игра «Волшебные фигуры»

Цель: развитие творческих способностей, воображения, мелкой моторики.

Психолог предлагает участникам стать «волшебниками» и превратить нарисованные стандартные фигуры в разные предметы или нарисовать картину, дорисовав таким образом фигуру. Затем организуется обсуждение созданных родителями изображений. Участники игры отмечают наиболее оригинальные из них.

Упражнение «Комплимент»

Цель: коррекция взаимоотношений участников игры; развитие доброжелательных отношений между ними, умения лучше понимать себя и других, снятие барьеров в общении.

Участники садятся в круг. Каждый по очереди говорит что-то приятное

о своем соседе. При этом говорящий смотрит в глаза тому, кому говорит комплимент.

В конце занятия психолог еще раз рассказывает родителям о том, на что направлена каждая из предложенных игр и дает взрослым возможность записать ход каждой из них. Психолог предлагает родителям подумать над возможными аналогичными играми и попробовать дома поиграть в них с ребенком.

Опыт проведения подобных занятий показывает, что даже такие, казалось бы, простые игровые задания дают неожиданный результат. Во-первых, многие родители с удивлением открывают для себя, что их дети могут выполнять достаточно сложные задачи. Например, на одном из занятий достаточно тревожная мама, не без труда сложив по схеме изображение, тихо спросила: «Неужели и мой Леша может так?» Дальнейшее общение с мамой показало, что она стала иначе смотреть на своего ребенка, начала замечать его ежедневные успехи. Уверенность мамы, в свою очередь, передалась и ребенку, что привело к положительным изменениям в самооценке и его реальным успехам в детском саду.

Однако не только дети вырастают в глазах родителей, но и наоборот, серьезное отношение к делам ребенка приводит к повышению авторитета взрослого.

Во-вторых, некоторые родители, ознакомившись с заданиями, осознают важность игровой деятельности с ребенком и начинают систематически обращаться к психологу с целью дальнейшего знакомства с возможными играми. Родители начинают не только больше внимания уделять совместной игре с ребенком, но и стараются понять психологический смысл известных игр, чтобы наиболее эффективно использовать игровое время.

В-третьих, подобные занятия становятся основанием для построения совместного диалога между родителями: они начинают обмениваться наблюдениями за детьми, собственным опытом игры и занятий с детьми и т. п.

В-четвертых, такие занятия позволяют вступить психологу в продуктивное взаимодействие с родителями, без помощи которых его работа,

как правило, нивелируется. Родители, дети которых испытывают объективные сложности в детском саду, после такого занятия могут подойти к психологу и посоветоваться с ним, то есть фактически сами идут на контакт со специалистом.

Кроме групповых и индивидуальных форм работы с родителями, огромное значение имеют занятия, на которых родители и дети присутствуют вместе. Эти занятия не обязательно должны проходить в кабинете психолога. Например, проектная деятельность предполагает простые и ясные правила взаимодействия ребенка и родителей в домашних условиях [19].

Большинство современных родителей много времени проводят на работе. И многие из них говорят о том, что в тот момент, когда у них находится время на игру с ребенком, малышу уже пора спать. В этом случае можно предложить родителям больше времени уделять

совместному чтению. Те минуты, которые взрослый и ребенок проведут вместе, читая книгу, помогут сохранить контакт с малышом и будут полезны для его развития.

Среди книг, адресованных детям, особое место занимают сказки. В отечественной педагогике существовал период резкой критики сказок. Считалось, что сказки отдаляют ребенка от реальности, ничему его не учат, а потому не нужны и даже вредны для его развития.

Противоположную точку зрения занимают представители психоаналитического направления в психологии. С их точки зрения, ребенок в своем развитии балансирует между стремлением к удовольствию (то есть незамедлительному удовлетворению своих потребностей вне зависимости от особенностей ситуации, в которой он находится) и требованиями реальности (то есть правилами и нормами, принятыми в социальном окружении дошкольника). Очевидно, что чем активнее взрослый стремится сделать какой-нибудь процесс (например, обучение) максимально приятным для ребенка, тем сильнее желание дошкольника получить удовольствие, а не преодолеть сложности, связанные с освоением знаний. Это приводит к тому, что малыш чаще уходит в фантазии, в воображаемые ситуации, в которых он чувствует себя комфортно, и отдаляется от реальной жизни. В этом смысле народные сказки сконструированы вовсе не по принципу обретения удовольствия. Они соответствуют реальному положению дел: заносчивого, неосторожного колобка съедает хитрая лиса, большой медведь ломает теремок и т. д.

С психоаналитической точки зрения, сказки помогают ребенку обратиться к себе и проливают свет на известную взрослым истину: основная причина, по которой в нашей жизни что-то происходит не так, заключается в нас самих. Человеку свойственно вести себя агрессивно, асоциально или эгоистично, если он испуган или его мучает тревога. И хотя даже ребенок знает, что не всегда ведет себя хорошо, взрослый старается убедить малыша в том, что все вокруг добры. В результате образ, в котором ребенок представляет сам себя, противоречит тому, что ему говорят родители, и он становится чудовищем в собственных глазах.

В рамках психоанализа психологи и педагоги старались помочь человеку принять свою сложную природу, а не убежать от нее. Именно об этом говорят многие сказки: трудности в жизни неизбежны, но если герой не струсит, то он преодолеет все преграды и станет победителем. Не случайно многие сказки начинаются с описания весьма сложных жизненных обстоятельств: смерть матери, старение короля-отца и т. п. Эти мотивы отражают самые глубокие опасения ребенка – потеря близких, смерть, – которые в повседневной жизни проявляются в таких «общепринятых» для дошкольников страхах, как боязнь темноты и животных. Взрослые часто не знают, как реагировать на эти эмоциональные проявления детей, и предпочитают либо не замечать их, либо всячески минимизировать их проявления. В сказке, наоборот, они становятся темой для разговора. Более того, в сказках разрешаются многие опасения ребенка. Так, желание жить вечно проявляется в словах: «И они счастливо жили вместе» или «И они стали жить-поживать да добра наживать» и т. д. Такие концовки ни в коей мере не вводят ребенка в заблуждение. В них не говорится о том, что можно жить вечно, а утверждается, что жизнь с другим человеком может быть настолько эмоционально комфортной, что она заставит исчезнуть страх смерти.

Как писал психоаналитик Б. Беттельхейм: «Сейчас как никогда детям нужны сказки и их герои, которые в одиночестве познают окружающий мир». Как показали исследования психологов, дошкольник легко переходит к магическому отражению реальности. Изучая моральное развитие детей 4–7 лет, Е. В. Субботский в одной из экспериментальных ситуаций задавал им следующие вопросы: «Может ли предмет исчезнуть, если его положить в коробочку?», «Может ли он превратиться в другой предмет или появиться в коробочке (в реальной жизни или в сказке)?» Большинство дошкольников утверждали, что в жизни это невозможно, а в сказке такое вполне может произойти. Затем экспериментатор рассказывал историю о том, как одной девочке подарили волшебную шкатулку, превращающую обычные бумажки в красивые почтовые марки. На другой день ребенка приглашали в комнату, где

стояла специально сконструированная коробочка. Конструкция позволяла помещать внутрь предмет и незаметно для испытуемого подменять его или прятать. Экспериментатор указывал ребенку на коробочку и говорил, что это «та самая шкатулка». Далее при первом открывании шкатулки дошкольник «превращал» бумажку в марку, при втором – она «исчезала», а при третьем открывании шкатулки марка появлялась вновь. Наблюдения за детьми показали, что дошкольники всех возрастов прибегают не к рациональным объяснениям (проявляющимся в осмотре шкатулке, анализе ее устройства и т. д.), а к магическим действиям (произнесение «волшебных слов», совершение особых жестов и т. д.).

«Магичность» детского мышления часто выражается в том, что для ребенка не существует четкой границы между живыми и неживыми объектами. Ему интересны камни, деревья и животные, он закономерно (в силу своих возрастных особенностей) ожидает от них ответов, а потому обращение героев сказки к природе понятно любому малышу. И в этом нет ничего странного – многие родители сами интуитивно говорят с предметами, чтобы повлиять на поведение ребенка. Так, например, для того чтобы ребенок съел завтрак, взрослый может сказать: «Посмотри, как загрустила котлетка, наверное, она хочет, чтобы ты ее скушал!»

Сказка близка ребенку и потому, что она не учит и не поучает его. Он сам, сопереживая и идентифицируя себя с героем, проживает все его страдания и трудности и таким образом приходит к пониманию того, что действительно ценно. В отличие от повестей и рассказов, сказки не имеют прямого отношения к внешнему миру: их задача сориентировать ребенка в собственных переживаниях и размышлениях. Например, в сказке «Три поросенка» повествуется о трех братьях, двое из которых решили жить так, как им хочется – они не стали тратить много времени на то, чтобы построить домик. Третий брат пожертвовал желанием играть, поскольку смог понять жизненную важность надежного укрытия. В результате три поросенка смогли укрыться от злого волка именно в домике третьего брата. Эта сказка позволяет ребенку осмыслить такие приоритеты, как дело и отдых. При этом решение этой непростой задачи происходит ненавязчиво, в привлекательной, захватывающей форме.

Казалось бы, в басне И. А. Крылова «Стрекоза и муравей» обсуждается та же проблема, но у стрекозы, которая «лето красное пропела», не остается шансов для спасения. В результате, как писал Л. С. Выготский, ребенок всем сердцем радуется вместе со стрекозой и настолько горько переживает ее трагическую судьбу, что не видит за этим грустным событием какой-либо жизненной справедливости.

Взрослые, читая сказку ребенку, не всегда понимают все ее детали. Знакомя ребенка со сказкой, не нужно менять ее конец или «выбрасывать» нежелательные действия того или иного персонажа, поскольку они обладают важными смыслами. Например, в сказке «Рыбак и джинн» старик трижды забрасывает невод и вылавливает всего лишь бутылку. Он открывает ее, и из бутылки появляется джинн, который грозит убить старика. Такое развитие событий противоречит картине мира, которую пытаются построить взрослые: ведь старик освободил джинна (то есть сделал хорошее дело) и тот должен быть ему благодарен. Джинн говорит о том, что, просидев в бутылке сто лет, он хотел озолотить того, кто его освободит; он хотел открыть освободителю все сокровища земли, но прошло еще четыреста лет, и никто не пришел к нему на помощь. Тогда джинн поклялся исполнить три любых желания того, кто вызволит его. И вновь ожидания джинна растянулись на длительные годы. Тогда он решил убить любого, кто откупорит бутылку.

Смысл этой сказки понятен не каждому взрослому, но с точки зрения психоанализа, чувства джинна соответствуют тому, как чувствует себя маленький ребенок, когда его покидают родные. Долгое время он ждет их появления, представляет, как он будет рад, когда они придут. Но время проходит, ребенок начинает злиться, что никто не возвращается, и представляет картины мести взрослым. Поэтому мысли джинна оказываются вполне реалистичными для ребенка – переход от желания вознаградить к желанию наказать знаком малышу. Проживание ребенком этой ситуации в сказке позволяет ему овладеть своими

чувствами. Но если взрослый пропустит этот момент, то сказка превратится в обычную историю с хорошим концом.

Теперь обратимся к сказке Ш. Перро «Красная Шапочка». В ней злой волк съедает бабушку, занимает ее место и нападает на Красную Шапочку. Если объективно посмотреть на эту ситуацию, то она кажется абсурдной – ни один волк не может превратиться в бабушку. Однако ребенок видит, что иногда самые близкие люди ведут себя так, что он просто не может поверить своим глазам: бабушка, которая была всегда так мила и добра, может стать страшной, обругать или даже наказать его. Что тогда делать малышу? Ребенок не может поверить в то, что бабушка не любит его, и потому он прибегает к следующей хитрости: в те минуты, когда бабушка сердится и ругает его, он представляет себе, что это не бабушка, а страшный серый волк. Как повествует сказка, в конце бабушка все равно вернется и будет добра к своей внучке. Такие фантазии не редки для детей. Описано множество случаев, когда дошкольники представляли, что в то время, когда взрослые их наказывали, настоящие родители, по их мнению, были похищены злобными пришельцами.

Интересно, что и сами дети нередко воспринимают себя двойственно; они видят в себе послушного и непослушного ребенка. Малыш может весь день хорошо себя вести, ни разу не намочить постель, а ночью проснуться и закричать: «Кто-то описал мою постель!» Это не значит, что ребенок хочет свалить вину на кого-то другого. Скорее, это говорит о том, что малыш еще слишком мал, чтобы принять свою двойственную природу.

Кроме того, в сказке «Красная Шапочка» раскрывается сложная структура детского сознания. Красная Шапочка – это сам ребенок, готовый веселиться, доверять миру и делать разные глупости. Волк – отражение того, что будет, если свернуть с «хорошего» пути, указанного близкими взрослыми. А охотник – образ строгого родителя, который спасает ребенка в трудной ситуации и наказывает волка. Важно понимать, что и Красная Шапочка, и волк – проявления противоречивости детского начала. Вот почему Красная Шапочка предлагает охотнику набить живот волка камнями (разумный охотник, скорее всего, просто бы застрелил волка). В сказке показано, что, объединившись со взрослым, ребенок может справиться со своими, не всегда хорошими желаниями.

Некоторые родители, замечая, что ребенку понравилась сказка, переходят к чтению других, не менее увлекательных сказок. Однако если малыш говорит, что сказка ему интересна, это означает, что он чувствует в ней что-то важное для себя и хочет услышать ее еще раз. Поэтому нужно многократно прочитывать вместе с ребенком одну и ту же историю, чтобы он смог понять ее суть. Не обязательно ограничиваться лишь чтением сказки – важно дать возможность ребенку пережить услышанное. Сюжет сказки можно разыграть по ролям.

Сказка вызывает у ребенка сильное эмоциональное переживание, заставляя работать его воображение. Взрослые ошибочно полагают, что яркие иллюстрации помогают обогатить внутренний мир ребенка, делают его переживания более насыщенными. С точки зрения психоанализа, такое мнение неверно, потому что каждый ребенок уникален и сказка помогает ему открыть его собственный внутренний мир, а не мир иллюстратора. Когда малыш слышит о чудовище или принце, он представляет их иначе, чем они нарисованы художником.

Не нужно бояться того, что ребенок слышит слишком много сказок. Дети не живут в сказках, как не живут и в игре. Все дошкольники прекрасно понимают, что сказочный мир отличается от реального. На вопрос малыша о том, правда ли то, о чем рассказано в сказке, сама сказка дает честный ответ: «В давние-давние времена», «В сказочной стране», «В тридевятом царстве» и т. д.

С примерным списком произведений, рекомендованных для чтения детям старшего дошкольного возраста, можно ознакомиться в Приложении 8.

Приложения

Приложение 1

Лист адаптации

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Возраст при поступлении _____

Дата поступления _____

Условные обозначения:

положительно – «+»;

неустойчиво – «?»;

отрицательно – «—»;

болел – «б»;

находился дома – «д».

Приложение 2

Анкета для родителей 1

Дата заполнения: _____

Фамилия, имя ребенка: _____

Дата рождения: _____

Ф. И. О. матери: _____

Ф. И. О. отца: _____

Жилищные условия: _____

Адрес: _____

Телефон: домашний: _____; рабочий: _____

Сведения о родителях

Возраст матери: _____; отца: _____

Состояние здоровья матери:

а) здорова;

б) страдает заболеваниями:

- гипертония;
- аллергия;
- близорукость;
- частые простудные и воспалительные заболевания;
- другие.

Состояние здоровья отца:

а) здоров;

б) страдает заболеваниями:

- аллергия;
- близорукость;
- частые простудные и воспалительные заболевания;
- другие.

Образование: матери _____; отца _____

Профессия: матери _____; отца _____

Состав семьи (проживают вместе с ребенком): _____

Семья распалась (да, нет), когда ребенку было _____ лет

У ребенка неродные (мать, отец) (подчеркнуть).

Взаимоотношения в семье: хорошие, холодные, напряженные, частые ссоры.

Сведения о ребенке

Каким по счету родился _____

Течение беременности:

- обычное;
- с осложнениями;
- лежала на сохранении;
- нервные потрясения во время беременности;
- инфекционные болезни;

– частые простуды с высокой температурой.

Роды:

- в срок;
- преждевременные;
- переношенные;
- нормальные;
- затяжные;
- кесарево сечение.

Ребенок болел: редко/часто, легко/тяжело, с осложнениями.

Травмы: _____

Операции: _____

Состоял/состоит на учете у врача: инфекциониста, окулиста, отоларинголога, ревматолога, невропатолога, психоневролога, аллерголога, дерматолога, хирурга и др.

Физическое состояние ребенка: хорошее, удовлетворительное, неудовлетворительное.

Аппетит: нормальный, повышенный, пониженный, избирательный.

Перечислите продукты, вызывающие аллергию, если есть такие: _____

–

Сон:

а) засыпает:

- быстро;
- не сразу;

б) спит:

- спокойно;
- беспокойно;

в) бывают ночные страхи, во сне говорит, ходит;

г) просыпается:

- легко;
- с трудом;

д) бывает сонлив днем.

Утомляется: часто/редко, от общения, от физических нагрузок.

Частые жалобы: головная боль, повышенная потливость, повышенная обидчивость, плаксивость, страхи.

Индивидуальные особенности: привычка сосать соску заикание, мочиться днем/ночью, памперсы, обмороки и др.

Ваши пожелания: _____

Спасибо за внимательное заполнение анкеты!

Приложение 3

Анкета для родителей 2

Ваш ребенок впервые начинает посещать дошкольное учреждение. Он попадает в новую обстановку, в большой детский коллектив, сталкивается с незнакомыми взрослыми. Для того чтобы переход ребенка в новые условия был более безболезненным, просим ответить на следующие вопросы:

Фамилия и имя ребенка _____

Дата рождения _____

1. С каким настроением ребенок идет в дошкольное учреждение _____

2. Как ласково его называют дома _____

3. Подвержен ли частым простудным заболеваниям _____

4. Какую пищу не любит, не воспринимает _____

5. Есть ли диатез _____

6. Имеются ли другие хронические заболевания _____

7. Переносит ли лекарственные препараты _____

8. Спит ли ребенок дома _____

9. Умеет ли самостоятельно

– одеваться;

– раздеваться;

– умываться;

– пользоваться туалетом.

10. Умеет ли самостоятельно и аккуратно есть _____

11. Умет ли самостоятельно играть _____

12. Любимые игрушки ребенка _____
13. С желанием ли делится игрушками с детьми _____
14. Охотно ли вступает в контакт:
- с детьми своего возраста;
 - с незнакомыми взрослыми.
15. Проявляет ли познавательный интерес к окружающему миру, задает ли познавательные вопросы _____
16. Изменилось ли поведение ребенка дома и как _____
17. На какие темы вам нужна консультация _____
18. Ваши пожелания и предложения _____
- Спасибо за внимательное заполнение анкеты!

Приложение 4

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия и имя ребенка _____

Дата рождения _____

Возраст ребенка при поступлении в дошкольное учреждение _____

Условные обозначения:

1-я группа – дети с опережением развития;

2-я группа – дети с негармоничным развитием (часть линий выше нормы, часть ниже на 1 эпикризный срок);

3-я группа – дети с дисгармоничным развитием (часть линий ниже нормы на 1 эпикризный срок, часть – на 2 эпикризных срока).

Приложение 5

Правительство Москвы

Департамент образования города Москвы

09.09.2003 № 2-30-20

О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы

В целях упорядочения работы педагога-психолога, определения ее места в общей системе деятельности образовательного учреждения и оценки ее эффективности для педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях системы Департамента образования города Москвы, вводятся следующие формы документации.

I. Формы учета деятельности и отчетности педагога-психолога образовательного учреждения являются основой для контроля и оценки деятельности педагога-психолога со стороны администрации и содержат:

- количественные данные о проведенной в течение года работе;
- основные проблемы, по которым обращались к психологу или в соответствующее подразделение психологической службы;
- научно-методические средства, применявшиеся в работе;
- качественную характеристику проведенной работы. Перечень документации

1. Годовой план работы, утвержденный руководителем образовательного учреждения.

2. Журнал учета проведенной работы.

3. График работы на неделю.

4. Программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы.

5. Аналитический отчет о проведенной работе за год, утвержденный руководителем образовательного учреждения. Формы документации

1. Годовой план работы

2. Журнал учета проведенной работы

Включает запись всех форм работы психолога, и отмечаются даты и время выполнения отдельных видов работы (диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной, психопрофилактической, просветительской).

3. График работы на неделю

4. Программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы

Характеристика программ и методов дается в свободной форме и включает в себя:

- цели и направления программы;
- адресат;
- авторство;
- краткое содержание.

5. Аналитический отчет о проведенной работе за год

Пишется в свободной форме, включает:

- количественные данные о проведенной в течение года работе;

- качественный анализ основных проблем, по которым обращались к психологу, в соответствующее подразделение психологической службы;
- обеспеченность их решения научными, методическими средствами;
- основные проблемы и трудности в работе;
- перспективные направления работы.

II. Рабочие материалы педагога-психолога. Данная группа документов является закрытой и может предъявляться только профильным специалистам, работающим в психологической службе системы образования. Она представляет собой рабочие материалы педагога-психолога и включает в себя основное содержание его работы с отдельным ребенком, группой детей, целым классом, педагогами, родителями и др.

Основной формой этой документации является психологическая карта (ребенка, группы, класса, педагога – в зависимости от проблемы).

Карта заводится по обращению и пополняется по мере работы.

Карта шифруется, шифр известен только психологу.

Карта содержит:

1. Протоколы и данные обследований, бесед, наблюдений и других форм работы:

- дата и время работы;
- основания для работы;
- формы работы (название метода, необходимые комментарии);
- краткий вывод;
- перспективы дальнейшей работы.

2. Данные о рекомендациях, даваемых детям, учителям и родителям.

3. Название коррекционных и развивающих программ, которые проводились с ребенком или с группой, классом.

4. Письменные заключения, предоставляемые психологом другим специалистам, в различные учреждения, родителям и т. п.

Первый заместитель руководителя Департамента

Л. Е. Курнешова

Приложение 6

Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения

Инструктивное письмо от 24.12.2001 № 29/1886-6

Настоящее инструктивное письмо предлагается для руководства в организации деятельности

педагогов-психологов службы практической психологии в системе образования Российской Федерации, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения Минобразования России, подразделения вузов, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

В соответствии со своей фундаментальной и специальной подготовкой педагог-психолог может выполнять следующие виды профессиональной деятельности: консультативную, развивающую, коррекционную, диагностику-аналитическую, экспертно-консультационную, учебно-воспитательную, профилактическую, культурно-просветительскую и организационно-методическую. Руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений следует руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, из них:

– на индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную, развивающую, учебную, просветительскую работу с обучающимися, воспитанниками; на экспертную, консультационную работу с педагогическими работниками и родителями (законными представителями) по вопросам развития, обучения и воспитания детей в образовательном учреждении; на участие в психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения педагог-психолог затрачивает 18 часов в неделю;

– остальное время в пределах установленной педагогу-психологу продолжительности рабочего времени приходится на подготовку к индивидуальной и групповой работе с обучающимися воспитанниками; обработку, анализ и обобщение полученных результатов; подготовку к экспертно-консультационной работе с педагогическими работниками и родителями обучающихся, воспитанников; организационно-методическую деятельность (повышение личной профессиональной квалификации, самообразование, супервизорство, участие в методических объединениях практических психологов, заполнение аналитической и отчетной документации и др.).

Выполнение указанной работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно в образовательном учреждении (при обеспечении администрацией образовательного учреждения необходимых условий работы, с учетом специфики и требований к профессиональной деятельности педагога-психолога), так и за его пределами, что предусматривается правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения.

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных проверок в государственных и муниципальных образовательных учреждениях рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога.

Письмо Минобразования России от 01.03.1999 № 3 и от 01.03.2000 № 27/970—6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» считать утратившими силу.

Заместитель министра

Е.Е. Чепурных

Приложение 7

Пример индивидуальной карты развития ребенка

Фамилия и имя ребенка: _____

Дата рождения: _____

Домашний адрес и телефон: _____

Адаптационный период в дошкольном учреждении: _____

Эмоциональное состояние ребенка в дошкольном учреждении

«С» – спокойствие;

«В» – приподнятое настроение;

«Н» – напряженность (нервозность);

«П» – плаксивость; «А» – агрессивность.

Физическое развитие

Игровая деятельность

Тонкие физические движения

Самостоятельность и независимость

Общая динамика развития ребенка

Таблица заполняется с помощью следующих значков:

○ – навык сформирован (красный круг);

◐ – частично сформирован (синий круг);

○ – навык не сформирован (зеленый круг).

Условные обозначения:

«С» – спокойствие;

«В» – приподнятое настроение;

«Н» – напряженность (нервозность);

«П» – плаксивость; «А» – агрессивность.

Приложение 8

Список рекомендуемой литературы для чтения детям старшего дошкольного возраста

Аким Я. «Осень».

Александрова З. «Снежок».

Андерсен Г.Х. «Принцесса на горошине», «Стойкий оловянный солдатик».

Бажов П. «Серебряное копытце».

Бальмонт К. «Осень», «Снежинка».

Барто А. «Жарко», «Как Вовка бабушку выручил», «Как Вовке ветер помог», «Когда ударил гром», «Кошка-невидимка», «Про Вовку и собаку-малютку», «Про Вовку, черепаху и кошку», «Вовка – добрая душа», «Почему Вовка рассердился».

Бианки В. «Лесные домишки», «Оранжевое горлышко», «Синичкин календарь».

Бородинская М. «Убежаломолоко».

Бр. Гримм «Беляночка и розочка».

Де ла Мэр Уолтер «Песня сна».

Драгунский В. «Он живой светится».

Дриз О. «Сто веселых лягушат», «Виолончель».

Есенин С. «Поет зима – аукает».

Житков Б. «Как я ловил человечков».

Заходер Б. «Повара».

Киплинг Р. «Слоненок».

Козлов С. «Ежикина скрипка», «Такое дерево», «Как ослик шил шубу».

Кружков Г. «Чудеса в рукаве».

Крылов И. «Ворона и лисица», «Лебедь, Щука и Рак», «Стрекоза и муравей».

Левин В. «Грустная песенка о слоненке», «Джо Билл», «Зеленая история», «Сундук».

Маршак С. «Вот такой рассеянный», «Двенадцать месяцев», «Круглый год».

Михалков С. «Дядя Степа».

Мориц Ю. «Это – да! Это – нет!», «Любимый пони».

Муур Л. «Крошка енот и тот, кто сидит в пруду».

Некрасов Н. «Не ветер бушует над бором».

Носов Н. «Дружок», «Живая шляпа», «Карасик», «Фантазеры».

Огарев Н. «Дорога».

Одоевский В. «Мороз Иванович».

Осеева В. «Почему?», «Синие листья», «Волшебное слово».

Перро Ш. «Кот в сапогах», «Красная Шапочка».

Пивоварова И. «Долго мы искали», «Стихи про лошадку», «Жили-были пони».

Пришвин М. «Еж», «Ребята и утята».

«Про Добрыню Никитича и змея Горыныча» (былина, обр. Н. Карнауховой).

Пушкин А. «Зима!», «Румяной зарею», «Сказка о рыбаке и рыбке».

Родари Дж. «Про мышку, которая ела кошек».

Рубцов Н. «Привет, Россия».

Русские народные сказки: «Волк и лиса», «Гуси-лебеди», «Лисичка со скалочкой» (обр. М. Булатова), «Перышко Финиста Ясна Сокола», «Сивка-Бурка» (обр. М. Булатова), «Царевна-лягушка», «Хаврошечка» (русская народная сказка, обр. А. Н. Толстого).

Сапгир Г. «Лесная азбука», «Кошка и я», «Ночь и день», «Подарки весны», «Садовник», «Четыре конверта».

Серова К. «Подснежник».

Сказки народов мира: «Женщина, которая жила в бутылке» (английская народная сказка), «Мотхо и Мунго» (индийская сказка), «У солнышка в гостях» (словацкая народная сказка).

Сладков Н. «Разноцветная земля».

Снегирев Г. «Скворец».

Соколов-Микитов И. «Листопадничек».

Сутеев В. «Что за птица».

Толстой Л. «Прыжок».

Трутнева Е. «Осень».

Успенский Э. «Если был бы я девчонкой».

Фет А. «Уж верба вся пушистая».

Хармс Д. «Врун».

Чарушин Е. «Сосчитать не мог...», «Про шляпу», «Глупые обезьянки».

Черный С. «На коньках», «Про девочку, которая нашла своего мишку», «Кто?».

Чуковский К. «Елка».

Шибаяев А. «Озорные буквы», «Буква заблудилась», «Что за шутки».

Литература к «Программе воспитания и обучения в детском саду» и к программе «От рождения до школы»

Программа «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» является переработанным в соответствии с действующими ФГТ вариантом «Программы воспитания и обучения в детском саду» под

редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Большинство пособий к «Программе воспитания и обучения в детском саду» могут быть использованы и при работе по программе «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ».

Следует отметить, что Программа «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» наряду с методическими пособиями обеспечена книгами для занятий родителей с детьми («Школа Семи Гномов»).

Список пособий к Программе

Официальные документы

Закон «Об образовании» Российской Федерации.

Конвенция ООН о правах ребенка, 1989.

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, 1990.

Давыдов В. В., Петровский В. А. и др. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

Детский фонд ООН ЮНИСЕФ. Декларация прав ребенка, 1959.

Приказ Минобрнауки России № 655 от 23 ноября 2009 года «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях – СанПиН 2.4.1.2660-10.

Развитие детей раннего возраста

Методические пособия

Голубева Л. Г. Гимнастика и массаж для самых маленьких. – М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Лямина Г. М. Развитие речи детей раннего возраста. – М., 2005.

Ребенок от рождения до года / Под ред. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Ребенок второго года жизни / Под ред. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Теплюк С. Н. Занятия на прогулке с малышами. – М.: Мозаика– Синтез, 2005–2010.

Наглядно-дидактические пособия

Разенкова Ю. А., Теплюк С. Н., Выродова И. А. Иллюстрированный материал для развития речи детей раннего возраста (10 месяцев—1 год 6 месяцев). – М., 2005.

Психолог в детском саду

Методические пособия

Веракса А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве.—М.: Мозаика-Синтез,

2006–2010.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. – М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Диагностика готовности ребенка к школе / Под ред. Н. Е. Вераксы. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в воспитательно – образовательной работе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / Под ред. О. В. Дыбиной. —М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Рабочие тетради

Тетрадь для диагностики готовности ребенка к школе / Под ред. Н. Е. Вераксы. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Образовательная область «Здоровье»

Методические пособия

Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика для детей 3–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Образовательная область «Физическая культура»

Методические пособия

Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия в детском саду Вторая младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия в детском саду Средняя группа.—М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия в детском саду Старшая группа.—М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия в детском саду Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Степаненкова Э. Я. Методика физического воспитания. – М., 2005.

Степаненкова Э. Я. Методика проведения подвижных игр. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Степаненкова Э. Я. Физическое воспитание в детском саду – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Образовательная область «Социализация»

Методические пособия

Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду– М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе

детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы во второй младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в средней группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Зацепина М. Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Куцакова Л. В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома.—М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду.—М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Петрова В. И., Стульник Т. Д. Этические беседы с детьми 4–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Образовательная область «Труд»

Методические пособия

Комарова Т. С., Куцакова Л. В., Павлова Л. Ю. Трудовое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Куцакова Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду. – М.:

Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Куцакова Л. В. Нравственно – трудовое воспитание в детском саду. – М.:

Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Образовательная область «Познание»

Продуктивная (конструктивная) деятельность

Методические пособия

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников.—М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в подготовительной к школе группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Формирование элементарных математических представлений

Методические пособия

Арапова – Пискарева Н. А. Формирование элементарных математических представлений. –

М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Помораева И. А., Позина В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений во второй младшей группе детского сада: Планы занятий. —М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Помораева И. А., Позина В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в средней группе детского сада: Планы занятий. —М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Помораева И. А., Позина В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в старшей группе детского сада: Планы занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Рабочие тетради

Денисова Д. Математика для малышей. Младшая группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Денисова Д. Математика для малышей. Средняя группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Денисова Д. Математика для дошкольников. Старшая группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Денисова Д. Математика для дошкольников. Подготовительная к школе группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2006–2010.

Наглядно-дидактические пособия

Плакаты большого формата Цвет. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Форма. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Цифры. —М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Формирование целостной картины мира

Методические пособия

Дыбина О. Б. Ребенок и окружающий мир.—М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010. Дыбина О. Б. Предметный мир как средство формирования творчества детей. —М., 2002.

Дыбина О. Б. Что было до... Игры-путешествия в прошлое предметов. — М., 1999.

Дыбина О. Б. Предметный мир как источник познания социальной действительности. — Самара, 1997.

Дыбина О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром во второй младшей группе детского сада. Конспекты занятий.-М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Дыбина О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в средней группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Дыбина О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.

Саулина Т. Ф. Три сигнала светофора. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения. —М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в первой младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений во второй младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в средней группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Наглядно-дидактические пособия

Серия «Мир в картинках» (предметный мир)

Авиация. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Автомобильный транспорт. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Бытовая техника. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Водный транспорт. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Инструменты домашнего мастера. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012. Музыкальные инструменты. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Офисная техника и оборудование. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012. Посуда. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Спортивный инвентарь. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Школьные принадлежности. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

День Победы. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Серия «Мир в картинках» (мир природы)

Арктика и Антарктика. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Высоко в горах. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Деревья и листья. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Домашние животные. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Домашние птицы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Животные – домашние питомцы. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012. Животные жарких стран. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Животные средней полосы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Космос. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Морские обитатели. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Насекомые. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Овощи. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Рептилии и амфибии. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Собаки – друзья и помощники. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Фрукты. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Цветы. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Ягоды лесные. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Ягоды садовые. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Серия «Рассказы по картинкам»

Времена года. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Зима. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Осень. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Весна. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Лето. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Колобок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Курочка Ряба. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Репка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Теремок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Зимние виды спорта. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Летние виды спорта. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Распорядок дня. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Великая Отечественная война в произведениях художников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Защитники Отечества. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Кем быть. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Профессии. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Мой дом. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Родная природа. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

В деревне. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Плакаты большого формата

Овощи. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Фрукты. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Образовательная область «Коммуникация»

Методические пособия

Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада.—М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Гербова В. В. Развитие речи в разновозрастной группе детского сада. Младшая разновозрастная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Наглядно-дидактические пособия

Гербова В. В. Развитие речи в детском саду Для занятий с детьми 2–3 лет: Наглядно-дидактическое пособие. —М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Для занятий с детьми 3–4 лет: Наглядно-дидактическое пособие. —М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Гербова В. В. Правильно или неправильно. Для занятий с детьми 2–4 лет: Наглядно-дидактическое пособие. —М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Для занятий с детьми 2–4 лет: Раздаточный материал. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Серия «Грамматика в картинках»

Антонимы. Глаголы. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Антонимы. Прилагательные. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Говори правильно. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Множественное число. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Многозначные слова. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Один – много. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Словообразование. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Ударение. —М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Плакаты большого формата Буквы. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Английский алфавит. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Рабочие тетради

Младшая группа Денисова Д. Развитие речи у малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Денисова Д. Уроки грамоты для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Прописи для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Средняя группа

Денисова Д. Развитие речи у малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Уроки грамоты для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Прописи для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Старшая группа

Денисова Д. Развитие речи у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Уроки грамоты для дошкольников.—М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Прописи для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Подготовительная к школе группа

Денисова Д. Развитие речи у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Уроки грамоты для дошкольников.—М.: Мозаика-Синтез, 2012. Денисова Д. Прописи для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Образовательная область «Чтение художественной литературы»

Методические пособия

Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. —М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Книги для чтения

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 2–4 года / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. – М., 2005.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 4–5 лет / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. – М., 2005.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 5–7 лет / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. – М., 2005.

Образовательная область «Художественное творчество»

Методические пособия

Баранова Е. В., Савельева А. М. От навыков к творчеству: обучение детей 2–7 лет технике рисования. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада.

Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в подготовительной группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Комарова Т. С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников.—М., 2005.

Комарова Т. С., Филлипс О. Ю. Эстетическая развивающая среда.—М., 2005.

Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. – М., 2005.

Соломенникова О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Халезова Н. Б. Декоративная лепка в детском саду / Под ред. М. Б. Зацепиной. – М., 2005.

Наглядно-дидактические пособия

Серия «Мир в картинках»

Филимоновская народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Городецкая роспись по дереву. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Полхов-Майдан. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Каргополь – народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Дымковская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Хохлома. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Гжель. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Плакаты большого формата

Гжель. Изделия. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Гжель. Орнаменты. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Полхов-Майдан. Изделия. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Полхов – Майдан. Орнаменты. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Филимоновская свистулька. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Хохлома. Изделия. —М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Хохлома. Орнаменты. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Рабочие тетради

Волшебный пластилин. — М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Городецкая роспись. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Дымковская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Филимоновская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Хохломская роспись. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Простые узоры и орнаменты. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Узоры Северной Двины. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Сказочная гжель. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Смешные игрушки из пластмассы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Тайны бумажного листа. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Секреты бумажного листа. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2012.

Образовательная область «Музыка»

Зацепина М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность. – М., 2004.

Зацепина М. Б. Культурно – досуговая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Зацепина М. Б., Ант о нова Т. В. Народные праздники в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Праздники и развлечения в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.

Работа с родителями

Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья: методика работы с родителями. – М.: Мозаика-Синтез, 2007–2010.

Ривина Е. К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной. – М.: Мозаика-Синтез, 2009–2010.

Школа Семи Гномов. Первый год (12 книг для работы с детьми от рождения до года). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Второй год (12 книг для работы с детьми от года до двух лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Третий год (12 книг для работы с детьми от двух до трех лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Четвертый год (12 книг для работы с детьми от трех до четырех лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Пятый год (12 книг для работы с детьми от четырех до пяти лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Шестой год (12 книг для работы с детьми от пяти до шести лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Школа Семи Гномов. Седьмой год (12 книг для работы с детьми от шести до семи лет). – М.: Мозаика-Синтез, 2012.

Примечания

1

При заполнении данного Приложения 1 следует обратиться к нормам, установленным Н. М. Аксариной, Л. Г. Голубевой, Г. В. Пантюхиной, К.Л. Печорой. Подробнее см.: Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 2003.

2

При заполнении карты нервно-психического развития ребенка следует обратиться к нормам, установленным Н.М. Аксариной, Л. Е Голубевой, Г. В. Пантюхиной, К.Л. Печорой. Подробнее см.: Печора К. Л., Пантюхина Г. И., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 2003.

3

Подробнее см. Бурменская Г.В. и др. Возрастно-психологический подход к консультированию детей и подростков. – М., 2002.

4

Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М., 1999. – С. 103–105.

5

Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М., 1999. – С. 25.

6

С методиками можно ознакомиться в книге: Психолог в дошкольном учреждении/ Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М., 2002.

7

С перечисленными выше методиками диагностики познавательной, мотивационно-потребностной и эмоционально-личностной сфер можно ознакомиться в пособии: Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет. – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009.

8

Luquet G.H. L'Art Primitif. – Paris, 1930. – P. 67–70.

9

Millar S. Visual experience or translation rules? Drawing the human figure by blind and sighted children // Perception. – 1975. – № 4.

10

Wanderer Z. Validity of clinical judgments based on human figure drawings // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1969. – № 33.

11

Подробнее см. Skuse D. Extreme Deprivation in Early Childhood // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1984. – № 25.

12

См., например, Nettelbeck T. Correlation Between Inspection Time and Psychometric Abilities – A Personal Interpretation // Intelligence. – 2001. – № 6.

13

Flynn J. R. Massive IQ Gains in 14 Nations: What IQ Tests Really Measure // Psychological Bulletin. – 1987. – № 2.

14

Fisher E. The Impact of Play on Development: A Meta-Analysis // Play and Culture. – 1991.-№ 5.

15

Russ S., Robins D., Christiano B. Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children // Creativity Research Journal. – 1999. – № 12.

16

Russ S. Play in Child Development and Psychotherapy. Toward Empirically Supported Practice. – London, 2004. – P. 57–62.

17

Оклендер В. Окна в мир ребенка. – М., 2005. – С. 41–42.

18

Оклендер В. Окна в мир ребенка. – М., 2005. – С. 110–111.

19

Подробнее о проектной деятельности в дошкольном возрасте см. пособие: Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008.