
ДЕТСКАЯ
ПРАКТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

Серия
PSYCHOLOGIA UNIVERSALIS
основана издательством «Гардарики»
в 2000 году

ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

под редакцией
профессора Т.Д. Марцинковской

*Рекомендовано
Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим
специальностям*

Москва
ГАРДАРИКИ
2004

УДК 159.922.7(075.8)
ББК88.8
Д38

Рецензенты

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО *И.В. Дубровина*,
доктор психологических наук, член-корреспондент РАО *М.Ю. Кондратьев*

Коллектив авторов:

доктор психологических наук, профессор *Т.Д. Марцинковская* — гл. 1, 3;
кандидат психологических наук, доцент *Е.И. Изотова* — гл. 2, 4;
кандидат психологических наук, профессор *Т.Н. Счастливая* — гл. 5;
кандидат психологических наук *Е.Л. Калягина*,
доктор психологических наук, профессор *Е.О. Смирнова* — гл. 6

Детская практическая психология: Учебник / Под ред.
Д38 проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2004. — 255 с.
ISBN 5-8297-0038-7

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования второго поколения рассматриваются история детской практической психологии, организация психологической службы в детском дошкольном учреждении, особенности психического развития детей дошкольного возраста. Отражены разные стороны работы детских психологов: диагностика и коррекция психического развития детей, общение с педагогами и родителями, оформление документации и рабочего места.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям и специальностям «Психология», «Педагогика», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Специальная дошкольная педагогика и психология». Представляет интерес для практических психологов, работающих в образовательных учреждениях.

УДК 159.922.7(075.8)
ББК88.8

ISBN 5-8297-0038-7
© «Гардарики», 2004
© Коллектив авторов, 2004

Оглавление

Предисловие.....	7
Глава 1. История детской практической психологии.....	8
1.1. Становление детской практической психологии и педологии.....	8
1.2. Становление детской практической психологии в России.....	17
1.3. Развитие практической психологии и педологии в 20-30-е гг.....	24
<i>Вопросы и задания</i>	35
Глава 2. Организация психологической службы в детском до- школьном учреждении.....	37
2.1. Психологический кабинет.....	37
2.2. Психологический инструментарий.....	41
2.3. Нормативная документация детского практиче- ского психолога.....	45
2.4. Специальная документация.....	45
2.5. Организационно-методическая документация.....	51
<i>Вопросы и задания</i>	56
Глава 3. Особенности психического развития детей дошколь- ного возраста.....	58
3.1. Психические особенности детей в период ново- рожденности и младенчества.....	58
3.2. Психические особенности детей раннего воз- раста.....	65
3.3. Особенности психического развития в дошколь- ном возрасте.....	70

3.4. Общие подходы к диагностике психического развития детей.....	82
<i>Вопросы и задания</i>	85
Глава 4. Направления профессиональной деятельности практического психолога в условиях детского дошкольного учреждения	86
2. 1. Психодиагностика.....	86
4.2. Психокоррекция и психопрофилактика отклонений и нарушений в развитии ребенка.....	101
4.3. Психологическое консультирование и просвещение.....	107
4.4. Психологическое обеспечение педагогического процесса.....	111
<i>Вопросы и задания</i>	119
Глава 5. Психическая депривация и ее влияние на развитие детей в первые годы жизни.....	123
5.1. Терминология.....	124
5.2. Особенности депривации психического развития в младенчестве.....	125
5.3. Особенности депривации психического развития в раннем возрасте.....	130
5.4. Особенности депривации психического развития в дошкольном возрасте.....	137
<i>Вопросы и задания</i>	146
Глава 6. Коррекционные игры и занятия для детей с трудностями в общении.....	147
<i>Вопросы и задания</i>	161
Литература.....	162
Словарь терминов.....	168
Приложения.....	173

Предисловие

Данная книга содержит материал, необходимый для работы практических психологов в дошкольных образовательных учреждениях. В ней отражены разные стороны работы психолога, связанные с проведением диагностики и коррекции психического развития детей, общением с педагогами и родителями, оформлением документации и рабочего места психолога.

Отдельные главы посвящены истории детской практической психологии, описанию основных направлений в деятельности практического психолога, документов, регламентирующих его статус. Раскрываются общие закономерности психического развития детей в первые годы жизни, описываются подходы к проведению диагностической и коррекционной работы с детьми и родителями, показываются способы включения полученных при диагностике материалов в практику коррекционной работы. Большое внимание уделено ознакомлению читателей с проблемой депривации и ее последствий для детей, а также описанию игр и упражнений, которые дают возможность преодолеть некоторые отклонения в развитии познавательных процессов и общения детей.

В конце каждой главы читателям предлагается ответить на вопросы и выполнить задания, которые помогут проверить себя и перенести в практическую деятельность усвоенный материал.

В книгу включен список литературы и словарь терминов. В приложениях приводятся образцы документации практического психолога, а также материалы, которые помогут в работе с детьми — наборы методик для разного возраста, способы их применения и интерпретации полученных данных, а также образцы проведения диагностики, коррекционных занятий, бесед с родителями.

Учебник предназначен для студентов психолого-педагогических вузов и колледжей, а также для практических психологов, работающих в образовательных учреждениях.

История детской практической психологии

Глава

1

1.1. Становление детской практической психологии и педологии

Зарождение и развитие детской практической психологии в конце XIX — начале XX в. было тесно связано с педологией, наукой о детях, созданной американским психологом Гренвиллом Стенли Холлом. Холл был учеником В. Вундта, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С 1891 г. под его редакцией начал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. — «Журнал педагогической психологии», посвященный тем же проблемам, что и журнал, который был создан Мейнаном.

Холл одним из первых обратил внимание на важность практического изучения процесса становления психики конкретного ребенка. В своей лаборатории он исследовал подростков, юношей и девушек, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики молодых людей. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как подростки представляют окружающий мир.

Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и родителей. Отвечая на вопросы, молодые люди должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении о мире или отношении к другим людям, но и о своих переживаниях, в частности о своих моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, о своих радостях и опасениях. Полученные ответы статистически обрабатывались, что помогало составить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в результате исследования Холла, позволили составить комплексную характеристику подростков, проанализировать их проблемы как с точки зрения взрослых, так и с их собственных позиций. Эти данные легли в основу книг «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).

Холл был также основателем педологии — комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т.е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов — психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась главным образом ее ориентированностью на практику, т.е. связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в реальной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвигание проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле. Фактически, именно педология в том виде, как ее рассматривал Холл, является предтечей современной детской практической психологии.

Одной из основных целей педологии, по мнению Холла, была разработка рекомендаций для родителей и учителей по обучению и

воспитанию ребенка. Исходя из своей теории рекапитуляции, он доказывал, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения. С его точки зрения прохождение каждой онтогенетической стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости для детей проживания всех стадий психического развития человечества, Холл разработал и механизм, который помогает переходу от одной стадии к другой. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пережило человечество, переход от одной стадии к другой осуществляется с помощью игры, которая служит специфическим механизмом. Так и появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Холл подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении его инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.

Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания практической детской психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии. Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 20-х гг. нашего века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в Америке, но и в Европе, где ее инициаторами стали такие известные ученые, как Э. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред и др.

Работы Д. Селли «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894—1915) способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми. Его труды имели большое значение для развития практической детской психологии и педологии, поскольку Селли изучал, какие ассоциации и в каком порядке появляются в процессе психического развития детей. Его исследования показали, что первыми ассоциациями являются ассоциации по сходству, затем постепенно у детей формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни возникают ассоциации по

контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

На основе этих положений последовательница Селли — М. Монтессори разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и на сегодняшний день, стала тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствуют познавательному развитию детей.

Немецкий психолог и педагог Э. Мейман основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Мейман стал также основателем первого специального журнала, посвященного педологическим проблемам, — «Журнала по педагогической психологии». Основное внимание он уделял прикладному аспекту детской психологии и педологии, так как считал, что главная задача педологии — разработка методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической и практической психологии того времени.

Мейман считал, что педология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития и проводить его диагностику. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики конкретного ребенка.

При лаборатории Меймана была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В ней опробовались разные программы обучения детей, разработанные с учетом периодизации Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора — по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, а также по адекватному для них стилю общения с учителем. Необходимо отметить, что если одаренность, так же как и познавательные интересы детей, в той или иной степени учитывались и прежде, то проблема взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой была поставлена именно Мейманом.

Большую роль в развитии детской практической психологии сыграл швейцарский психолог Э. Клапаред. Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Ж.Ж. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии.

Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, поскольку, по его мнению, у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. В то же время прикладная детская психология разделялась им на психогностику и психотехнику. Психогностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста.

Таким образом, Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки — детской практической психологии, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи.

Развитие детской практической психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этой науки, что было сделано Мейманом и Клапаредом, но и разработки новых объективных методов психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественнонаучным (например, антропометрии). Одним из первых поиски таких новых способов измерения психических качеств начал английский ученый Ф. Гальтон.

Занимаясь экспериментально-психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей. Он изобрел ряд специальных методик для изучения этой вариативности, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии — дифференциальной психологии. Возникнув в недрах экспериментальной психологии, она приобрела самостоятельное теоретическое и практическое значение. Особо значимым явилось внедрение в психологию новых математических методов, главным образом статистических.

В изучении вопроса о происхождении умственных качеств Гальтон использовал наряду с биографическим методом и анкеты. Он разослал крупнейшим ученым обстоятельную анкету, по материа-

лам которой была написана монография «Английские люди науки: их природа и воспитание» (1874). Решающую роль в развитии способностей к научной деятельности он приписывал наследственности, влияние же внешних условий и воспитание считал незначительным, а иногда и отрицательным.

В дальнейшем к исследованию индивидуальных различий путем анкетирования Гальтон присоединил эксперимент. На международной выставке в Лондоне в 1884 г. Гальтон в этих целях организовал специальную лабораторию. Через нее прошло свыше 9 тыс. испытуемых, у которых измерялись наряду с физическими (рост, вес) и психические показатели (различные виды чувствительности, время реакции и др.).

Гальтон является автором многих конкретных методов как диагностики различных признаков, так и установлений корреляции между ними. Метод исчисления корреляции между переменными существенно обогатил психологическую науку, стал предпосылкой разработки одного из важнейших психологических методов — факторного анализа. Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку и метода тестов. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Гальтона и в дальнейшем прочно вошел в науку. Статистический подход — применение серии тестов к большому числу индивидов — выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов, распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность) по существу изменило общий облик психологической науки.

Термин «тест», так же как и сами эти испытания, разработанные Гальтоном, стал широко применяться в психологии после статьи американского психолога Д. Кеттела «Умственные тесты и измерения», опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind» («Мышление») с послесловием Гальтона. Кеттел считал, что статистический метод, применение серии тестов к большому числу испытуемых, является средством преобразования психологии в точную науку. Однако не меньшее значение он придавал и практической ценности тестов, которые могут стать основой новой, практической психологии. Задачей этой психологии является разработка адекватных для каждого человека упражнений, позволяющих преодолеть недостатки или отклонения в развитии определенных психических качеств, диа-

гностика болезней, а также формирование индивидуального образа жизни.

Понимая недостатки современной ему системы тестов, при которой практически любое кратковременное испытание могло претендовать на это звание, Кеттел подчеркивал, что для повышения валидности и ценности тестов необходимо разработать однообразную систему для того, чтобы «определения, полученные в различное время и в различных местах, можно было сравнить и объединить». Он предложил в качестве образца 50 тестов, включающих различного рода измерения чувствительности, времени реакции, разных видов памяти. Эту систему тестов Кеттел использовал в организованной им в 1891 г. психологической лаборатории при Колумбийском университете. Успешность этой работы привела к тому, что за короткий отрезок времени большинство американских психологических лабораторий начали применять различные тесты, а вскоре этот метод фактически затмил все остальные. Разнообразие тестов, так же как и отсутствие четких критериев их использования и оценки, привело к тому, что в середине 90-х гг. возникла необходимость в организации специальных центров, которые координировали работу отдельных лабораторий. В 1895—1896 гг. в США было создано два национальных комитета, которые объединили усилия ученых, разрабатывавших тесты, придав общее направление их работе.

Прежде всего необходимо было разработать психологические тесты, которые не только по своей объективности не уступали бы способам антропометрической диагностики, но в то же время являлись бы именно психологическими методами, направленными на изучение познавательного развития детей.

Одним из первых такие методы, позволяющие быстро и надежно определить уровень интеллекта детей, разработал французский ученый А. Бине.

Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (например: что такое стул, что такое лошадь, и т.д.). Обобщив ответы детей в возрасте от 3 до 7 лет, он пришел к выводу, что за это время дети проходят три стадии в развитии понятий — это стадия перечислений, стадия описания и стадия интерпретации. Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать определенные нормативы интеллектуально-

го развития детей и методы, позволяющие провести диагностику процесса формирования их мышления.

В начале XX в. Бине получил заказ от министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего выделять при поступлении в школу детей, которые должны учиться во вспомогательных школах. Для этой цели он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов детей определял уровень их интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Эти методы настолько хорошо показали себя при первых испытаниях, что Бине решил создать тесты не только для отличия аномальных детей от нормальных, но и для общей диагностики интеллектуального развития у всех детей от 3 до 18 лет.

Для каждого возраста он сформулировал определенные задания разной степени сложности, исследующие различные стороны интеллектуального развития (задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д.).

Для каждого возраста предназначалось не меньше пяти заданий, причем Бине подчеркивал, что важность значения тестов не столько в их содержании, сколько в их многочисленности. Это объяснялось его убеждением, что интеллект является врожденным качеством и его уровень не изменяется с возрастом, меняется лишь содержание разрешаемых проблем. Поэтому смысленный ребенок всегда лучше справится с заданием, а большое число заданий поможет избежать случайностей. Наибольшей трудностью при конструировании заданий была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влияли на ответ, т.е. они должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей данного возраста. Только в таком случае, подчеркивал Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения, будут в равном положении с детьми, которых учили в хороших учебных заведениях или дома.

Это положение Бине остается актуальным и на сегодняшний день и служит необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е гг. В это время, после

революции и гражданской войны, не только в деревнях, но и в городе дети плохо питались и уж тем более не знали о наличии таких экзотических фруктов, как бананы или апельсины. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на деление — ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. Многие дети даже в 8—9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми, хотя проблема была не в том, что они не могли поделить шесть на три, а в том, что они не знали, что такое апельсин. К сожалению, такие ошибки случаются и в настоящее время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях создает аффективную ситуацию, им задают вопрос о том, хватит ли чашек в сервизе на шесть человек, который стоит у мамы в буфете, если в гости придут двое их друзей с родителями.

Для более объективного измерения интеллекта Бине считал необходимым задавать ребенку все вопросы, а не только те, которые рассчитаны на его возраст. Вопросы были пронумерованы (от первого вопроса — для трехлетнего ребенка — до последнего — для 18-летнего). Данные заносились в специальную таблицу, причем правильный ответ отмечался плюсом, а неправильный — минусом.

Умственный возраст ребенка рассчитывался при помощи специальной шкалы, сконструированной учеником Бине — Т. Симоном, и располагался в промежутке между последними тремя правильными ответами (три плюса подряд) и первыми тремя неправильными ответами (три минуса подряд). Позднее для более точной диагностики немецкий психолог В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта IQ, который является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

$$IQ=(\text{у.в.}/\text{ф.в.}) 100\%,$$

где у.в. — умственный возраст, рассчитываемый по шкале Бине—Симона; ф.в. — физический возраст ребенка. Нормой считается коэффициент от 70 до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше — одаренные. Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, т.е. и в 3 года, и в 15 лет показатель у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Бине трижды обновлял и модифицировал свою шкалу (совместно с Симоном): в 1905, 1908 и 1911 гг. Авторитет Бине был настолько высок, что после его смерти во Франции эти тесты практически не пересматривались до 60-х гг.

Необходимо отметить, что, несмотря на многие недочеты (в частности, недостаточную апробацию при разработке, малое число вопросов), тесты Бине и сегодня являются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно при их использовании коэффициент интеллекта получается достаточно постоянной величиной, в то время как у тестов Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может изменяться в процессе жизни.

1.2. Становление детской практической психологии в России

В начале XX в. детская практическая психология начала интенсивно развиваться и в России. При этом она вобрала в себя многие традиции отечественной психологии, педагогики и философии. Практическая психология развивалась и в тесном содружестве с педологией, прикладной характер которой, ориентированность на конкретные требования школы делали ее особенно популярной в среде педагогов и воспитателей.

В то же время процесс становления и развития детской психологии и педологии в России имел ряд особенностей, отличающих ее от западных течений. Хотя духовная жизнь русского общества была тесно связана с общим ходом развития западной культуры, она отражала своеобразие социального и исторического пути развития России, оказывая существенное влияние на формирование отечественной практической психологии. Так как методы соматического исследования были не только раньше разработаны, но и оказались точнее, чем способы изучения душевной жизни, то и в России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи. Однако именно в России первоначальный интерес к педологии и детской практической психологии был подготовлен предшествующим развитием смежных наук — физиологии, педиатрии, психиатрии. Большое значение для молодой науки имели не только работы И.М. Сеченова и К.Д. Ушинского, но

и педиатров И.В. Тарханова и Н.П. Гундобина, которые считали, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад в развитие практической психологии внесли такие видные ученые, как Г.И. Россоломо и В.П. Кашенко, которые в начале XX в. стали инициаторами создания педологических лабораторий. Так, в Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение при непосредственном участии Кашенко. Главной проблемой его исследований были трудные, умственно отсталые дети и, особенно, возможности их обучения.

Разработке методов объективной диагностики детей, в частности тестов, посвящены многие труды Россоломо. Под его руководством проводились педологические исследования детей в Институте детской психологии и неврологии при нервной клинике МГУ. Его тесты общей умственной одаренности, разработанные еще в начале века, были популярны в практике школ и в 20—30-е гг. Особенно широко известен был диагностический метод, направленный на изучение как общего интеллектуального развития, так и отклонений, получивший название «профиль Россоломо».

Этот метод был основан на измерении уровня развития 12 параметров, связанных с различными свойствами основных психических процессов — памяти, внимания, восприятия, воли, мышления и т.д. На основе проведенных измерений вычерчивался график, который представлял из себя кривую, в которой выделялись точки, показывающие наибольшие отклонения как в положительную, так и в отрицательную стороны. «Пики» характеризовали те качества, которые лучше всего развиты у данного человека, в то время как «спады», наоборот, были связаны с наиболее слабо развитыми качествами. Россоломо было установлено, что хотя эта кривая имеет индивидуальные особенности у каждого человека, существуют и определенные «профили», характерные для конкретных психических отклонений. Так, шизофрения или истерия имеют совершенно разные профили, которые являются объективной характеристикой этих заболеваний. Таким образом, этот тест давал возможность устанавливать точный диагноз при скрытой или неясной симптоматике и тем самым облегчал как диагностику таких детей, так и поиск коррекционных методов.

Однако подлинными инициаторами формирования педологии в России были А.П. Нечаев, Н.П. Румянцев и В.М. Бехтерев. Нечаев и Румянцев, говоря о достоинствах комплексного характера педоло-

гии, подчеркивали, что ее главная задача — именно психологическое исследование детей. Определяя предмет педологии, Румянцев писал, что она изучает физическую и духовную природу детей и представляет собой во всех отношениях науку о человеке как предмете воспитания. Задача педологии заключается в том, чтобы собрать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить его периоды, доказывал он. Об этом же писал и Бехтерев, отмечая, что главной задачей детской психологии и педологии является исследование душевных особенностей ребенка, вопросы его воспитания.

Осенью 1904 г. в Петербурге открылись первые в России педологические курсы под руководством Нечаева. Целью этих курсов было распространение знаний, необходимых для понимания психических и физиологических особенностей детского и юношеского возраста, а также повышение теоретического потенциала педагогов. У курсов были и практические задачи:

- проведение исследований психофизической природы детей;
- обоснование методов исследования индивидуальных особенностей учащихся;
- сбор материала, который мог бы в будущем лечь в основу школьной реформы.

Для более широкого распространения педологических знаний Нечаев и Румянцев начали выпуск серии книг по педагогической психологии и педологии. В этот период выходили и журналы по детской психологии — «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия».

Новый этап развития русской педологии связан с именем Бехтерева. Фактически именно он заложил основы научной педологии в России, так как перешел от существовавшего в то время эмпирического разрешения вопросов воспитания и обучения к научно-исследовательской разработке педологии. Бехтерев создал целую сеть педологических учреждений, которые он разделил на научно-лабораторные и научно-клинические. В 1907 г. им было создано педологическое отделение в Петербургском психоневрологическом институте, которое на долгие годы стало ведущим центром педологических исследований.

Однако, несмотря на большой интерес к педологии, специалистов в этой области науки было в то время мало. Детская практическая психология в начале века находилась у истоков своего разви-

тия — на этапе собирания сырого материала и выработки методов получения этого материала. Поэтому одной из главных задач, стоявших перед ней в то время, был поиск объективных методов исследования и диагностики психики, для чего отечественные ученые обратились как к западной психологии, так и к русской физиологической школе, в частности к работам И.П. Павлова и В.М. Бехтерева.

При разработке новых методов необходимо было учитывать одно из основных требований детской практической психологии — целостность, системность подхода к диагностике психического развития ребенка. При этом наряду с поиском новых подходов к научно-психологическому изучению ребенка широкое распространение получило создание и использование методов, направленных на выявление индивидуальных особенностей детей и детских групп в практических целях. Для этих задач использовались тесты, анкеты, биографический, статистический и антропометрический методы, разработанные М.М. Рубинштейном, А.П. Нечаевым, Н.П. Румянцевым, а впоследствии П.П. Блонским, М.Я. Басовым, А.С. Залужным, Л.С. Выготским. Для экспериментального исследования психики детей в начале века А.Ф. Лазурский совместно с А.П. Нечаевым создал одну из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте Бехтерева. Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, побудила Лазурского искать другие способы психологического исследования. Он выступал за естественный эксперимент, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Благодаря этому исследовались не отдельные психические процессы, как это обычно делалось в тот период, а психические функции и личность в целом. Этот подход, изложенный в работе Лазурского «О естественном эксперименте» (1911), имел особенно большое значение для возрастной психологии и педологии, так как естественный эксперимент в этом случае часто дает не только более полные, но и более объективные данные по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии. Его идеи о естественном эксперименте, о необходимости создания опытной положительной психологической науки позднее были развиты в работах его ученика Басова.

В лаборатории Лазурского исследовались и индивидуальные особенности детей. В 1897 г. в вышедшем под редакцией Бехтерева

журнале «Обозрение психиатрии» была опубликована первая статья Лазурского, посвященная проблеме индивидуальных различий — «Современное состояние индивидуальной психологии». Рассматривая первые достижения этой науки, он подчеркивал, что ее целью является исследование того, как видоизменяются «душевные свойства у различных людей и какие типы создают они в своих сочетаниях».

В своей работе «Очерк науки о характерах» (1909) Лазурский разработал оригинальную концепцию «научной характерологии», в основе которой лежала идея о том, что индивидуальные особенности человека связаны с деятельностью нервной системы. При этом он рассматривал эмпирические данные о деятельности различных психических процессов не изолированно, но в системе, доказывая, что главной задачей экспериментального исследования является построение целостной картины человека. Исходя из склонностей, способностей, темперамента и других индивидуальных качеств человека возможно построение полной естественной классификации характеров, которая и составит, по мнению Лазурского, основу новой науки.

Совместная работа Лазурского с известным психологом и философом С.Л. Франком привела его к идее о двух сферах душевной деятельности — эндопсихической (внутренней) и экзопсихической (внешней). Лазурский высказал ее в курсе лекций «Общая и экспериментальная психология» (1912). Утверждалось, что эндопсихическая сфера основывается главным образом на врожденных свойствах человека и определяет склонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным категориям окружающей действительности. Введение категории отношения было шагом вперед по сравнению с механическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков. Исходя из уровня развития разных эндо- и экзогенных факторов Лазурский разработал первую типологию личности, а также систему диагностики и коррекции разных типов отклонений в процессе психического развития ребенка. Развернутое изложение основных положений его характерологии и типологии личности было дано в вышедшей уже после его смерти книге «Классификация личностей» (1922).

Позиция Лазурского во многом отличалась от взглядов Штерна, Бине и Гальтона, так как он считал необходимым не ограничиваться прикладными исследованиями и доказывал важность формирования основ научной теории индивидуальных различий. С его точки зрения, чисто прикладной подход к ним сводится в конце концов к полному отрицанию возможности планомерного и систематического изучения людских характеров. Утверждение индивидуальной психологии как теоретической дисциплины не умаляет, как подчеркивал Лазурский, значения опыта, прежде всего наблюдения и эксперимента.

Эти мысли Лазурского были связаны не только с исследованием конкретной проблемы, но и с общим подходом к детской психологии, прежде всего ее прикладному аспекту. В 1905—1906 гг. психология была введена в качестве учебной дисциплины в школы, она стала одним из важнейших курсов и в педагогических институтах. Это породило дискуссии о содержании и направленности учебного курса по психологии. Один из ведущих ученых того времени, организатор Психологического института и заведующий кафедрой философии Московского университета Г.И. Челпанов настаивал на том, что и в курс практической психологии необходимо включить раздел теоретической психологии, так как без знаний общих закономерностей и методологических принципов невозможно грамотное исследование психики детей. Его взгляды кардинально отличались от подхода Нечаева, который настаивал на том, что истинно научной является только экспериментальная психология, основы которой и должны преподаваться будущим учителям. Нечаев доказывал, что педагогов необходимо вовлекать в исследовательскую работу, оснащая педологические кабинеты в образовательных учреждениях современным психологическим оборудованием. Против этого также возражали Челпанов и многие другие психологи, считавшие, что навыки исследовательской работы существенно отличаются от диагностической. Дальнейшее развитие психологии показало правоту Челпанова и его сторонников, так как слишком широкое распространение психологических экспериментальных, исследовательских методик без достаточного уровня психологической грамотности приводило к многим ошибкам при диагностике психического развития детей.

Необходимо подчеркнуть, что исследование психического развития ребенка привело многих ученых к мысли о значимости семьи и семейного климата в этом процессе. Поэтому многие ученые ста-

рались не только проанализировать основные задачи семейного воспитания, но и начать систематическое просвещение родителей. Для этого были организованы Родительские кружки, выпускались книги по семейному воспитанию, в частности Каптерев организовал выпуск серии брошюр по проблемам семейного воспитания и обучения. Исследовалась роль не только семьи, но и школы, в том числе методы оптимизации умственного развития ребенка, а также причины школьной дезадаптации. Эти работы проводились совместно психологами, педагогами и врачами. Так, врачи-педиатры Н.П. Гундобин и Е.А. Покровский занимались профилактикой школьных болезней, психологи П.Ф. Каптерев, Б.П. Ленский, М.М. Рубинштейн и другие исследовали развитие школьной утомляемости, динамику формирования письма и чтения, развитие произвольного поведения и интеллекта на уроках.

Огромное внимание исследованиям психического развития детей уделял и психиатр и педагог И.А. Сикорский. В своих работах он исследовал роль аффектов в развитии отклонений и дефектов психического развития детей, а также разрабатывал рекомендации по их коррекции. Большое значение для организации школьной жизни имели экспериментальные работы Сикорского, посвященные исследованию причин умственного утомления. Он одним из первых обратил внимание на роль утомляемости в снижении успеваемости детей и, исследуя психологические и физиологические основы утомляемости, разработал методы ее снижения. Им были предложены и программы уроков, помогающие преодолеть утомляемость как детей, так и педагогов. Им же впервые был организован в Киеве Фребелевский центр, при котором существовали экспериментальная школа и психологическая консультация. Таким образом, будущие педагоги не только получали теоретические знания по психологии, но и проверяли их на практике.

Об интенсивной работе отечественных педологов в это время говорит тот факт, что с 1906 по 1916 г. было созвано пять Всероссийских съездов по психологии, и все они были посвящены вопросам педагогической и экспериментальной психологии. Выступая на одном из съездов, Нечаев подчеркивал, что все вопросы школьного обучения можно решить методом эксперимента. Румянцев также говорил о необходимости слияния педагогики с психологией, утверждая, что школа должна идти не от заранее установленных программ и методов обучения, а от ученика, от его потребностей. В организации съездов активное участие принимали многие видные психоло-

ги того времени — В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, А.Н. Бернштейн, Г.И. Челпанов, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге и др.

Большое значение для развития детской практической психологии имели и постоянно издаваемые журналы (в которых часто публиковались статьи ведущих зарубежных специалистов на русском языке), а также организация систематического выпуска книг по детской и педагогической психологии как отечественных, так и иностранных психологов. Так, под редакцией Рубинштейна была издана серия книг «Великие педагоги»; под редакцией Н.Д. Виноградова и А.А. Громбаха — «Душевная жизнь детей». Выпускались книги в сериях «Психологическая библиотека», «Практическая школьная энциклопедия», организовывалось большое число кружков и открытых университетов для всех желающих ознакомиться с последними достижениями детской психологии и педологии. В результате этой деятельности практическая психология стала одной из ведущих областей отечественной психологической науки, а идея о необходимости психологической диагностики и участия психолога в образовательном процессе прочно вошла в школьную жизнь.

Среди ключевых вопросов, изучавшихся детской практической психологией того времени, были проблемы соотношения психического и физического развития детей, становления их личности, особенности психического развития одаренных и умственно отсталых детей, методы их диагностики и подходы к их обучению и воспитанию, а также анализ причин неуспеваемости школьников.

7.3. Развитие практической психологии и педологии в 20—30-е гг.

Исследования детского развития продолжались и после 1917 г., так как, в отличие от философов, ведущие ученые, занимавшиеся этими проблемами, не эмигрировали и не были высланы из страны. Однако уже в первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения современной, марксистской педологии. Именно в этом видели свою цель А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский и другие психологи.

Двадцатые годы стали временем рождения новой детской практической психологии, активных поисков ее методологичес-

ких основ и путей развития. Необходимо было пересмотреть основные открытия дореволюционной психологической науки и, выделив из них главное, нужное для новой науки, соединить с теорией марксизма.

Советская психология этого времени насчитывала несколько школ и направлений, сторонники которых резко расходились во взглядах на многие проблемы. Поэтому в первые 6—7 лет своего развития советская педология переживала трудный этап формирования, становления. Отсюда и неизбежный в этот период отрыв теоретических исследований от психолого-педагогической практики и большое количество конференций, широких дискуссий по основным теоретическим проблемам психологии.

Значение детской практической психологии и педологии в это время объясняется задачей, стоявшей перед обществом, — необходимостью воспитания нового человека, гражданина этого общества. Начало 20-х гг. было связано с зарождением современной школы, формированием более эффективных методов обучения. В этой обстановке и происходило интенсивное развитие психологии, которая должна была помочь в воспитании нового человека. Путь к этому педология видела в углубленном изучении личности каждого ребенка, в формировании тех методов изучения детей, которые дали бы объективную картину их психического развития, индивидуальных особенностей и позволили бы подобрать адекватные методы воспитания. В течение первых 20 лет развития советской практической психологии было проведено большое число исследований, развивались и совершенствовались диагностические методы и научные теории, лежащие в их основе. В это время были разработаны многие интересные методы изучения детской психики, поставлены основные проблемы детской практической психологии и намечены пути их решения. Были сформулированы задачи и направления деятельности педолога и практического психолога в дошкольных заведениях и школе, очерчен круг их прав и обязанностей. Особенно важным является то, что были налажены взаимоотношения педологов с педагогами и родителями, а также с администрацией образовательных учреждений, а сама деятельность психолога в этих организациях не воспринималась как инородная и непонятная.

Кроме старых задач, которые решала практическая психология в начале века, в 20-е гг. появились и новые проблемы, такие как исследование детских коллективов и психических особенностей

трудных, прежде всего беспризорных детей, подходов к их обучению и коррекции их отклоняющегося поведения.

Интенсивное развитие педологии и детской практической психологии в 20—30-е гг. было в значительной мере связано с тем, что ученые стремились сочетать теоретические исследования с практикой, которая не только часто определяла круг исследуемых проблем (как в вопросе о развитии детских коллективов или школьной неуспеваемости), но и давала возможность опробовать новые методики, новые теоретические концепции. Таким образом научно-исследовательские институты превращались в крупные психологические центры, объединяя теоретические и клинические, педагогические учреждения, работа которых координировалась и направлялась институтами. Этот подход был заложен Бехтеревым при организации его Психоневрологической академии, основанной на базе Петербургского психоневрологического института в 1918 г.

Для реализации задач, поставленных перед практической психологией, в 1918 г. при Психоневрологической академии был организован Детский обследовательский институт им. А.С. Грибоедова. При институте было создано стационарное отделение на 100 детей в возрасте от 4 до 18 лет. Это были умственно отсталые и нервнобольные дети, а также дети с ярко выраженным девиантным поведением. Практическая работа с этими детьми сочеталась с разработкой новых диагностических методик. Анализ динамики умственного развития этих детей, изменение их отношения к миру и сверстникам давали также информацию, необходимую для более полного понимания закономерностей психического развития в детском возрасте. Эти исследования предоставляли важный материал и для разработки новых программ коррекционной работы с детьми, страдающими разными формами психических отклонений.

Кроме диагностики особенностей психического развития детей с интеллектуальными и личностными отклонениями, в институте разрабатывались и новые методы изучения умственного развития нормальных детей, проводилась модификация уже известных тестов. Большое значение имел тот факт, что Детский обследовательский институт являлся экспериментальной базой нескольких вузов. В нем проходили практику студенты медицинского и педагогического институтов, что позволяло не только опробовать новые методики, выявив их достоинства и недостатки, но и обучить будущих специалистов (учителей и врачей) современным методам психической диагностики. Общение с трудными детьми давало студентам не-

обходимые знания, которые помогали им в дальнейшей деятельности при работе с умственно отсталыми и трудными детьми.

Тот факт, что многие специалисты, имеющие дело с детьми, получали основы как теоретических, так и практических психологических знаний, давал им возможность адекватно воспринимать и деятельность практического психолога (педолога), должность которого существовала в то время практически во всех учебных заведениях и поликлиниках. Таким образом между ними налаживался нормальный контакт, что повышало уровень деятельности не только педагогов и врачей, но и самих психологов, облегчало и их контакты с родителями. Именно такого контакта и взаимопонимания пока еще не хватает в наши дни. Во многом это связано с тем, что ни учителя, ни врачи не имеют достаточных психологических знаний и не понимают целей и задач деятельности практического психолога.

В 1923 г. на базе Детского обследовательского института были организованы Обследовательский кабинет и Педологическая амбулатория. Обследовательский кабинет ставил своей задачей диагностику отстающих детей в младших классах первой ступени, а также выявление детей, нуждающихся в обучении во вспомогательных школах. Кроме того, при Кабинете был организован консультационный пункт с целью оказания помощи педагогам и воспитателям в работе с детьми и их родителями, а также для организации и координации работы педологов-практиков. Хотя главным в деятельности кабинета было решение чисто прикладных задач, немалое внимание уделялось и проведению теоретических психологических исследований и систематизации данных, полученных педологами на местах.

Наряду с Детским обследовательским институтом к Психоневрологической академии примыкал Ленинградский педологический институт, который в конце 1921 г. приступил к организации работы по изучению детей не только школьного, но и дошкольного (начиная с нулевого) возраста. Одной из главных задач Педологического института было ознакомление педагогов с техникой и методикой опытного исследования душевной жизни детей. Такое ознакомление было необходимо для того, чтобы не имеющие опыта практических психологических исследований люди смогли получить основы психологических знаний, обучиться работе с аппаратурой. Важное значение придавалось обучению учителей и воспитателей способам интерпретации и оценки полученного экспериментального материала, формированию у них навыков практической работы с

детьми. Для этого при нескольких лабораториях были организованы каникулярные курсы по технике и методике исследования детской психики.

Вторым крупным психологическим центром в Ленинграде являлся Педагогический институт им. А.И. Герцена. Психологические исследования, так же как и разработка новых диагностических методик, в этом институте велись под руководством А.П. Болтунова. Будущие практические психологи получали знания об основных закономерностях психического развития, теоретических основах психологии и психологической диагностики. Большое значение придавалось и практическим занятиям, которые проводились в педагогических техникумах им. Н.А. Некрасова и им. К.Д. Ушинского, в Центральном распределительном пункте (детприемник) и на пункте правовой охраны. Студенты 4-го курса диагностировали учащихся техникумов и школ, принимая активное участие и в консультационной работе. В периоды педагогической практики студенты проводили обследовательскую работу не только в учебных заведениях, но и в профилакториях, распределительных пунктах детских учреждений, причем наряду с диагностической велась просветительская и консультационная работа как с педагогами, так и с родителями трудных детей. Издательским центром института в 20-е гг. были выпущены брошюры, в которых описывались групповые практические занятия курсов повышения квалификации. Эти пособия предназначались в качестве руководств по организации подобных курсов в других городах России, а также в качестве методических разработок для проведения диагностики психического развития детей.

В Москве одним из крупнейших центров практической психологии стала Центральная педологическая лаборатория Московского отдела народного образования (МОНО), основанная в 1919 г., которой руководил Е.В. Гурьянов. Одной из важнейших задач лаборатории была разработка новых, а также модификация и стандартизация уже имеющихся тестов, анкет и других методов диагностики и обследования детей дошкольного и школьного возраста. Большое значение придавалось и пропаганде психологических знаний среди педагогов и ознакомление их с простейшими диагностическими методиками.

Исследования, проводимые в лаборатории, помогли выявить недостатки традиционных методов учета успешности, используемых в практике педагогических учреждений, и разработать новую программу анализа учебной деятельности школьников.

Так как новая школа нуждалась в новой программе, новых методах работы, то в 1922 г. НАРКОМПРОСом РСФСР был организован Институт методов школьной работы. Одним из ведущих отделов этого института был Педологический отдел, который занимался как исследовательской, так и диагностической работой, в том числе и разработкой новых диагностических методик.

В Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской психологические исследования проводились сотрудниками Кабинета школьной педологии под руководством Блонского. Разрабатывая новые подходы к анализу психики ребенка, Блонский исходил из того, что каждый педагог должен обладать хотя бы минимальными психологическими знаниями и умениями. Он считал, что педагог обязан уметь:

- проводить простейшие антропометрические измерения;
- тщательно читать санитарную карту ребенка;
- проводить элементарное социально-бытовое обследование;
- составлять простейшую характеристику ребенка;
- давать простейшую характеристику детского коллектива и поведения ребенка в коллективе;
- измерять существующими методами умственное развитие ребенка;
- проводить наиболее легкие педологические тесты;
- обрабатывать полученный материал элементарными статистическими приемами.

Б начале 20-х гг. Блонским была создана сеть опытных школ в Москве, Подмоскowie, Пензенской и Рязанской областях, которые принимали участие в апробации диагностических методик, разрабатываемых сотрудниками Кабинета школьной педологии.

Интенсивная педологическая работа велась не только в Москве и Ленинграде, но и в других городах. Так, в Орле существовала Педологическая лаборатория ГубОНО, основанная в 1923 г., а также Педологический и Психотехнический кабинеты Детской профилактической амбулатории Губздрава, основанные в 1920 г. Эти учреждения вели совместную работу под руководством ученика Лазурского — Басова. Результаты этой работы находили отражение на страницах «Педологического журнала», издаваемого Орловским педологическим обществом. На основе полученных в этой деятельности материалов были написаны две значительные книги под редакцией М.Я. Басова: «Методика психологических наблюдений за детьми» (1929) и «Педагог и исследовательская работа над детьми» (1930),

которые обобщили опыт работы лаборатории. В этих работах, так же как и в книге «Общие основы педологии» (1931), Басов развивал идеи своего учителя Лазурского о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание Басов уделял популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения, разрабатывая схемы наблюдений, а также методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных.

Педологическая работа велась также в Симферополе при Кабинете экспериментальной психологии Крымского педагогического института под руководством профессора П.Э. Лейкфельда. С 1924 г. сотрудниками Кабинета проводились исследования внимания, запаса ассоциаций в области чисел, слов. Полученные при опытах результаты обрабатывались по способам, разработанным профессором Лейкфельдом. Интенсивная педологическая работа велась в Нижнем Новгороде в педологической лаборатории Государственного университета под руководством СМ. Василейского.

В Ташкенте в Институте психологии и педагогики при Среднеазиатском государственном университете под руководством профессора Н.Д. Виноградова проводилась работа по модификации существующих методов диагностики и адаптации их к местным условиям. Педологи Средней Азии адаптировали тесты Бине—Симона в редакции А.М. Шуберт к своим культурно-бытовым условиям. Был переработан и метод профессора Россолимо, изменены картинки, приложенные к данному тесту, причем сюжеты, так же как и элементы быта, используемые в тестах, брались из окружающей природы и культуры.

Активно развивалась детская практическая психология и на Украине. В Харькове она велась под руководством А.Н. Мандрыки и М.Г. Сыркина в Научно-исследовательском институте педагогики, причем особое внимание уделялось вопросам профориентаций и профотбора детей.

В Киеве на Опытной станции и на кафедре педологии под руководством Г.С. Костюка проводилась активная работа по модификации и валидизации тестов одаренности и успеваемости (прежде всего тестов на общую одаренность, на техническую одаренность, сконструированных Костюком и его сотрудниками). В ходе этой деятельности было обследовано 12 тыс. человек.

Развивалась детская практическая психология и в Сибири. С начала 20-х гг. здесь появляется большое количество педологических

центров, наиболее значительные из которых были открыты в Хабаровске, Красноярске, Иркутске, Рубцовске.

Таким образом, развитие детской практической психологии приходится на начало 20-х гг. Ее представители активно взаимодействуют как с педагогами и врачами, так и с психологами-исследователями. Например, изучение закономерностей познавательного развития детей связывалось с вопросами о причинах школьной неуспеваемости, умственной дефективности и одаренности, коррекционной работе с неуспевающими детьми; изучение психологии детских коллективов — с практическими вопросами организации дошкольных и школьных групп, их дисциплины, диагностики особенностей общения детей и формирования лидеров и отверженных. Наиболее тесно с практикой были связаны, естественно, исследования, проводимые в русле психологии индивидуальных различий, которые помогали решать задачи коррекции поведения трудных детей, формирования программ обучения и воспитания одаренных и умственно отсталых детей.

Большое внимание в этот период уделялось как разработке новых, объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (рефлексологические методы, генетический метод, инструментальный метод Выготского), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.

Поиски объективного метода исследования, являющегося основой материалистического подхода к психике, привели к увлечению биогенетическими теориями (теорией рекапитуляции, фрейдизмом). В то же время задача формирования нового человека заставляла вглядываться в значение среды, ее роль в ускорении и изменении развития психики. Поэтому главные дискуссии 20-х гг. проходили в борьбе этих направлений. Многие психологи (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.Б. Залкинд и др.) приходили к мысли о том, что в детской практической психологии целостный подход должен был проявляться в комплексном анализе как биологических основ детского поведения, так и их социальных причин. Разрабатывая проблему биологического и социального развития, ученые прежде всего пытались ответить на вопрос, что же является условием, а что источником, его движущей силой. Не менее значимой была и проблема механизма развития — наименее изученная и наиболее важная для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

В результате дискуссий и обсуждений к 1928 г. была выработана более или менее единая позиция, с которой и пришли психологи разных направлений на первый Педологический съезд, который состоялся в конце 1928 — начале 1929 г. Он стал итогом важного этапа в развитии отечественной детской психологии. На Съезде была выработана общая платформа развития отечественной детской психологии (как теоретической, так и практической), преодолевшей ошибки и трудности периода становления. Она была зафиксирована в его резолюции и явилась основой дальнейшего плодотворного развития детской психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано Басовым и Выготским. Появление этих концепций доказывает, что 20—30-е гг. были периодом максимального расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще долго направляли теоретические разработки ученых.

Однако начиная с 1930 г. усилились нападки на детскую психологию вообще, и, прежде всего, на практическую психологию (педологию), связанные с ее как действительными, так и мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызывали отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, разница в уровне теоретических исследований и практическом их применении на местах. Если в первый период развития советской детской практической психологии такое отставание практики от теории было хотя и болезненным, но естественным моментом, то в дальнейшем укреплению связи теории с практикой мешали уже не естественные причины развития науки, а те социальные изменения, которые в 30-е гг. происходили как в обществе, так и в практике школы.

Новые социальные условия и заставили психологов пересмотреть свои теоретические позиции, привели к новым дискуссиям, совершенно отличным от дискуссий 20-х гг., так как их целью было уже не обсуждение научных вопросов, а поиск правых и виноватых. В результате таких обсуждений в психологических журналах и газетах появились первые покаянные статьи и речи ученых. Ярким примером такого обсуждения являлась так называемая рефлексологическая дискуссия, в результате которой целое направление в психологии было ликвидировано, несмотря на явные возможности его дальнейшего плодотворного развития. У советской детской практической психологии не оказалось даже десяти лет для нормального, естественного развития, которое привело бы к формированию сети

педологических и психологических учреждений по всей стране и созданию квалифицированных кадров практических психологов.

Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных вопросов педологии, так как разница в уровне подготовки, знаний и культуры в центре и на периферии, в отдельных школах и детских садах была огромной. Не хватало квалифицированных сотрудников в районных психологических кабинетах даже в таких крупных городах, как Москва и Ленинград. Тем более острой была кадровая проблема в маленьких городах и селах. Поэтому во многих местах психологическое обследование сводилось к малограмотному тестированию и неправомерному отсеву детей из школ. Положение усугублялось и тем, что вначале детских практических психологов готовили не педагогические, а медицинские вузы, а сами практические психологи и педологи были в подчинении НАРКОМЗДРАВа, а не НАРКОМПРОСа. Только в конце 20-х гг. этот отрыв педологии от школ начал преодолеваться и стали появляться квалифицированные сотрудники. Нельзя сказать, что ведущие ученые не видели опасности разрыва между теорией и практикой, односторонности и некачественности многих исследований, но в силу указанных объективных причин по-настоящему этот недостаток детской практической психологией преодолен не был, что нанесло серьезный ущерб ее престижу.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии — ее механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий и тестов. Но в основном критику вызывало то, что цель, поставленная детской психологией и педологией — формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку, — не была актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, исчезла и из жизни школы, которая вместо отношений кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания. Все это и привело к появлению известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе НАРКОМПРОСов» и директивному закрытию педологии как науки вообще. При этом вместе с ошибками было забыто и все позитивное, что было сделано этой наукой, так как детской практической психологии был нанесен удар в момент интенсивной и плодотворной работы ведущих ученых, что причинило серьезный ущерб всей психологической науке в нашей стране.

Таким образом, можно выделить несколько этапов в развитии детской психологии и педологии в России:

I этап (1900—1907) — зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по практической психологии.

II этап (1908—1917) — разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап (1918—1924) — период становления советской детской практической психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Это происходит на фоне общего подъема и многообразия культурной жизни страны. Особенно важны для практической психологии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н.К. Крупской, СТ. Шацкого и других педагогов.

IV этап (1925—1928) — период консолидации разных групп и течений в детской психологии и педологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап (1929—1931) — период интенсивного развития детской психологии и педологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я. Басов, Л.С. Выготский). Однако в этот же период начинаются нападки на практическую психологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап (1932—1936) — в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской практической психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привели к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются на-

падки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика как действительных, так и навязанных педологии ошибок привела к постановлению 1936 г., которое практически запретило детскую практическую психологию.

В настоящее время отечественная детская психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Вновь появилась необходимость привлечения психологов к работе в образовательных учреждениях, благодаря усилиям многих ученых, в первую очередь И.В. Дубровиной и ее лаборатории, разрабатываются основы практической психологической службы. При этом серьезные проблемы, стоящие в настоящий момент перед отечественной практической детской психологией, во многом напоминают те, которые стояли перед российской наукой в 20-е гг. Прежде всего это вопросы диагностики, модификации тестов и способов их применения в школах и детских садах. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий уровень психологической грамотности приводят к тому, что применение тестов часто необъективно, а психологическая коррекция не дает удовлетворительных результатов. Низкая квалификация практических психологов снижает отдачу и от развивающих программ обучения, которые сейчас разрабатываются отечественными учеными для различных учебных заведений. Создание таких программ, так же как и программ для одаренных детей и детей с задержкой умственного развития, является одним из приоритетных направлений в отечественной практической психологии. Большое значение имеет и формирование службы психологической коррекции, которая дала бы возможность не только диагностировать причины отклонений в развитии детей, но и корректировать эти отклонения.

Таким образом, перед отечественной детской практической психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии разрешить, используя в том числе и значительный материал, который накоплен предыдущими поколениями ученых.

■ *Вопросы и задания*

1. Расскажите, как взаимосвязаны детская практическая психология и педология.
2. Назовите основные достоинства педологии, обеспечившие ее широкое распространение в начале нашего столетия.

3. Расскажите, в чем Э. Клапаред видел главные отличия практической детской психологии от теоретической.
4. Опишите достоинства и недостатки тестов, ведущие направления развития тестологической работы.
5. Перечислите проблемы, которые стояли перед отечественной практической психологией в начале XX в.
6. Назовите причины активного развития детской практической психологии в России в 20—30-е гг.
7. Перечислите задачи, стоявшие перед практической психологией в этот период. С чем связано запрещение детской практической психологии в конце 30-х гг.?

Организация психологической службы в детском дошкольном учреждении

Глава

2

2.7. Психологический кабинет

Наряду с содержательным и технологическим компонентами в работе практического психолога выделяются организационные параметры (характеристики). Их можно определить как правила (нормы) организации условий профессиональной психологической деятельности в образовательном учреждении (детском саду). Данные правила в равной степени приняты как при первичном формировании психологической службы, так и в текущем ее функционировании. Они связаны с понятием «профессиональная компетентность» и во многом определяют успешность и результативность непосредственной работы психолога.

Существует четыре группы организационно-методических требований, предъявляемых к профессиональной деятельности практического психолога.

Рассмотрим последовательно группы требований применительно к конкретным условиям детского дошкольного учреждения¹.

В качестве психологического кабинета может быть использована небольшая по размерам комната, пропорциональная и хорошо освещенная (наличие как естественного, так и искусственного освещения). Большие и непропорциональные помещения очень трудно оформить (организовать) для индивидуальных бесед и диагностических процедур. Они не способствуют созданию коммуникативной

¹ Все приведенные далее нормативы, характеристики и количественные данные рассчитаны на дошкольные учреждения государственного типа со средним уровнем финансового и материально-технического обеспечения.

«близости» и доверительной атмосферы. Помещение без окон создает эффект отгороженности от реального пространства, изолированности от окружающего мира. Это иногда необходимо для коррекционной работы, но является помехой для первичного приема при знакомстве с детьми и родителями, установления контакта. В этом случае происходящее за окном чередование природных и климатических явлений может быть использовано для отвлечения либо фиксации внимания, эмоционального торможения, либо возбуждения.

Желательно, чтобы психологический кабинет находился в стороне от помещений хозяйственного и бытового обслуживания, административного и медицинского блоков, а также от залов для музыкальных и физкультурных занятий. К этому перечню можно добавить бассейн и кабинеты с использованием технических средств обучения. Важным является также свободный доступ к кабинету родителей, что подразумевает либо двойной вход (со стороны улицы и основного помещения), либо удобное расположение по отношению ко всем групповым помещениям.

Безусловно, полной изоляции от шумовых и технических проникновений в условиях детского дошкольного учреждения достичь трудно, но этого и не требуется. Достаточным будет снижение общего шумового фона, а также возможности ситуативного отвлечения (деконцентрации) и эмоционального напряжения детей.

Нельзя приветствовать широкую практику организации психологического кабинета на площади спальных и игровых комнат, функционирующих возрастных групп. Вариантом столь же неудачного расположения является деление методического либо логопедического кабинетов на два профессиональных пространства, так называемые уголки психолога. Данные способы организации психологического кабинета не способствуют компетентной профессиональной деятельности психолога и могут значительно исказить результаты коррекционно-диагностических мероприятий, так как изначально закладывают в них высокий процент погрешности.

Итак, кабинет в распоряжение психолога предоставлен. Каким ему быть?

Первоначально, это вопросы цветового оформления. Цветовые сочетания и общий цветовой фон не должны быть яркими и подавляющими. Лучше использовать пастельные, успокаивающие оттен-

ки зеленого и голубого в сочетании с теплым бежевым либо желтым цветом. Данная цветовая гамма способствует адаптации как к помещению в целом, так и к ситуации взаимодействия с психологом.

Немаловажным добавлением к оформлению кабинета являются живые комнатные растения. Что касается декоративных животных и птиц, то их стационарное присутствие в кабинете не рекомендуется. В случае профессиональной необходимости, как то: коррекция страхов, проявлений агрессии и тревоги, — животные могут быть использованы психологом ситуативно¹.

Основной принцип оформления помещения — ничего лишнего. Увлечение декорированием, не привязанным к функциональности, разрушит пространственный оптимум и неизбежно скажется на результатах психологической деятельности. Как таковой, рабочий кабинет психолога не может быть комнатой отдыха и развлечений для персонала, а также являться «красным», показательным уголком дошкольного учреждения.

Оборудование кабинета практического психолога определяется задачами и целями психологической деятельности.

Психологический кабинет является основным «рабочим» местом психолога, следовательно, в нем должны быть объединены «рабочие» зоны специалиста.

Первая профессиональная зона — *пространство взаимодействий с детьми*. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивно-моделирующей, двигательнo-координационной, двигательнo-релаксационной и имитационно-игровой деятельности. В перечень оборудования данного пространства включены:

Мебель и оборудование	Детский столик, 2—3 детских стульчика (стандарты старшего дошкольного возраста). Мягкий диван либо кресло (малогабаритные). Мягкий ковер (не менее 2 x 2); 1—2 подушки неправильной формы либо плоские мягкие игрушки (черепахи, змейки и пр.). CD-проигрыватель, магнитофон с функцией записи. Компакт-диски либо кассеты с разнохарактерными музыкальными произведениями, вводными вербальными установками для релаксационной и игровой деятельности
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией

¹ Живые существа в коррекционных программах используют дозированно, при отсутствии у ребенка аллергических реакций.

Технический материал	Цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомные листы различного формата
Вспомогательный материал	Набор объемных геометрических форм (куб, цилиндр, шар, призма, конус). Набор плоскостных мозаик из картона и пластмассы (геометрические, неправильные, абстрактные фигуры). Мелкодетальный конструктор типа «ЛЕГО». Несколько атрибутов основных сюжетно-ролевых игр («Парикмахерская», «Больница», «Магазин», «Семья») и предметов-заменителей. Маски оппозиционных героев известных детям сказок («Заяц» — «Волк», «Баба-Яга» — «Царевна» и т.д.). Простые детские музыкальные инструменты (бубен, дудочка, марокас). 2—3 яркие игрушки по принципу половой дифференциации (кукла, машина), 2—3 мяча разного размера и фактуры (надувной, набивной, резиновый), скакалка либо небольшая плетеная веревка. Игрушки-сюрпризы с включением света, звука, движений при производстве определенных операций (механические, электронные, радиофицированные). Детские книги, книги-раскраски, детские комиксы и журналы

Вторая профессиональная зона психологического кабинета — *пространство взаимодействий с взрослыми (родители, воспитатели, педагоги)*. Оно обеспечивается средствами для коммуникативной деятельности.

Мебель и оборудование	Мягкий диван или кресло (малогабаритные)
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам
Технический материал	Анкетные бланки, бланки опросников. Печатный материал
Вспомогательный материал	Распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях. Литература по проблемам возрастного развития детей, особенностей их поведения, а также по вопросам семейных и супружеских взаимоотношений. Литература по проблемам познавательного, личностно-эмоционального развития дошкольников, вопросам детской компетентности, школьной готовности, адаптации к социальным условиям и т.д. Информационные материалы о смежных специалистах (психоневролог, психиатр, логопед) и специализированных детских учреждениях (центры, консультации, больницы, поликлиники)

Третья профессиональная зона обеспечивается *средствами для интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога*.

Мебель и оборудование	Письменный стол с закрывающимся на ключ отделением, стул. Компьютерный комплекс (по возможности)
Технический материал	Писчая бумага стандартного формата. Средства для обеспечения компьютера
Вспомогательный материал	Нормативная документация. Специальная документация. Организационно-методическая документация. Литература и периодические печатные издания по повышению научно-теоретического уровня и профессиональной компетентности
Интерпретационный материал	Программы обработки и анализа данных, полученных в результате коррекционно-диагностической деятельности

Безусловно, трудности финансового и материально-технического обеспечения большинства дошкольных учреждений государственного типа влияют на условия профессиональной деятельности специалистов, в том числе и психологов, но при рациональной и обоснованной организации возможность обеспечения психологической службы достаточно реальна.

2.2. Психологический инструментарий

При использовании термина «психологический инструментарий» в широком смысле понимается система методов и технологий психологической деятельности практического психолога; в узком смысле — совокупность средств и материалов, необходимых для введения субъекта в коррекционно-диагностическое взаимодействие с практическим психологом и его результативного осуществления.

Остановимся на классификации психологического инструментария, опираясь на второе значение данного термина. Выделяется два основных вида психологического инструментария применительно к практической деятельности психолога. Это специфический вид психологического инструментария (собственно психологический инструментарий) и неспецифический вид, призванный сопровождать или технически обеспечивать психологическую деятельность. Дальнейшая дифференциация средств и материалов осуществляется в соответствии с видовой принадлежностью.

Классификация психологического инструментария

Специфический инструментарий		Неспецифический инструментарий	
Стимульный материал ¹	Интерпретационные средства	Технический материал	Вспомогательные средства
<p>Набор по типу «Коробочка форм»</p> <p>Объемные геометрические фигуры (куб, призма, цилиндр, шар, конус)</p> <p>Складывающиеся пирамидки</p> <p>Разъемная матрешка</p> <p>3—4 набора последовательностей сюжетных картинок</p> <p>Наборы карточек, объединенных заданным признаком (групповым и др.)</p> <p>Печатный материал со схемами, матрицами, контурными и образными изображениями</p> <p>Набор плоскостных геометрических фигур различной формы, цвета и размера</p>	<p>Шкалы, таблицы, графики, профили, сетки перевода количественных данных в качественные характеристики</p> <p>Компьютерные программы по соотнесению, сравнению и интерпретации данных, полученных в результате психологического взаимодействия</p>	<p>Цветные карандаши, фломастеры, акварельные краски, альбомные листы разного формата, цветная бумага, ножницы и пр. (см. параграф 2.1)</p>	<p>Дискеты и CD-диски с воспроизведением музыкального и вербального сопровождения коррекционно-диагностической деятельности</p> <p>Атрибуты основных сюжетно-ролевых игр дошкольников в комплекте с предметами-заместителями</p> <p>Некоторые виды наборов для конструирования и моделирования</p> <p>Мячи и игрушки по половой дифференциации и пр. (см. параграф 2.1)</p>

¹В таблицу включен психологический инструментарий, необходимый для некоторых диагностических методик: «Коробочка форм», «Пирамидки», «Матрешка», «Последовательность картинок», «Самая непохожая», «Классификация», «Комплекс Венгера». Этот перечень не является полным и законченным.

Стимульный и интерпретационный инструментарий является структурной частью методик, тестов и коррекционно-диагностических технологий. Следовательно, конкретный «набор» (комплект, пакет) психологического инструментария определяется комплексом тех прикладных средств психолога, которые лежат в поле его теоретических и концептуальных представлений, а также в его профессиональной компетенции. Так, практический психолог, работающий только в русле деятельностного подхода, оперирует методиками, концептуальной основой которых является развитие ведущих типов деятельности у детей дошкольного возраста. Это означает, что его психологический инструментарий будет составлен из материалов и средств, обеспечивающих целенаправленное решение поставленных задач в процессе: изобразительной деятельности («Пиктограмма», «Дорисовывание фигур» и др.), деятельности конструирования («Рыбка»), предметной деятельности («Пирамидки», «Матрешка» и др.), вербальной деятельности («Дополнение фраз», «Три желания» и др.) и игровой деятельности («Игровая комната»). И наоборот, психолог-практик, теоретической основой деятельности которого является психодинамический подход, оснащен инструментарием, обеспечивающим механизм проекции личностно-эмоциональных особенностей: фотографиями с растушеванным изображением — САТ¹, размытыми цветными пятнами — методика Роршаха, установками изображения — «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного» (более подробно об этом инструментарии можно прочитать на с. 197—199).

Практический психолог, объединяющий в своей деятельности несколько теоретических подходов, работающий в поликонцептуальном профессиональном пространстве, использует методическую и тестовую базы в зависимости от запроса и психологической проблемы.

Таким образом, востребованность различных технологий в работе практического психолога обязывает его к подготовке соответствующего психологического инструментария как специфического, так и неспецифического.

В чем заключаются требования, предъявляемые психологическому инструментарию².

¹ САТ (Child Apperception Test) — Детский апперцептивный тест.

² Данные требования относятся к специфическому виду психологического инструментария.

Прежде всего, это *требование соответствия*. Речь идет о соответствии оригиналу, т.е. стандартам, заложенным в оригинальном (авторском) экземпляре коррекционно-диагностического средства. Это относится ко всему стимульному и интерпретационному материалу. Так, в методике «Самое непохожее» заложены геометрические фигуры круга и квадрата определенного размера и цвета (красный и синий). Варьирование заданных параметров размера, цвета и формы недопустимо. В методике «Последовательность картинок» серия картинок со сквозным сюжетом и общими персонажами не может быть заменена картинками с добавлением деталей к предмету и т.д. В методиках САТ и ТАТ фотографии не могут быть «доработаны» прорисовыванием деталей и цветовым оформлением. Что касается интерпретационных средств, то они должны соответствовать авторской (оригинальной) методике, носить те же количественные и качественные значения.

Далее — *требование комплектации*. Оно относится к необходимости комплектации стимульного и интерпретационного материалов. Если в оригинальной методике (тесте) заложен комплект инструментария, то использование данных диагностических средств при отсутствии того или иного материала не рекомендуется. Так, отсутствие шкал переводов баллов в стандартизированных методиках делает невозможным интерпретацию диагностических данных.

Кроме того, психологический инструментарий может быть определен как *монофункциональный*. Это означает невозможность использования стимульного или интерпретационного материалов одного психодиагностического средства как модификацию другого. Психологический инструментарий специфичен и ни в коей мере не взаимозаменяем. Так, варианты печатного стимульного материала (комплекс Венгера) рассчитаны на одноразовое индивидуальное использование.

Таким образом, говоря о психологическом инструментарии как о средстве профессиональной деятельности, необходимо соотносить его как с теоретическими представлениями, коррекционно-диагностическими технологиями, так и с требованиями, предъявляемыми к его подбору и комплектации.

2.3. Нормативная документация детского практического психолога

Важным компонентом профессиональной деятельности психолога в условиях детского дошкольного учреждения является оформление разного рода документации. Документация сопровождает каждое направление работы практического психолога от просветительско-консультационной, профилактической до коррекционно-диагностической деятельности.

Комплект (пакет) документации практического психолога детского дошкольного учреждения подразделяется на несколько типов: нормативную, специальную и организационно-методическую.

Нормативная документация — это тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и нормы профессиональной деятельности психолога в системе образования. В перечень нормативной документации входят:

Закон Российской Федерации об образовании.

Конвенция ООН о правах ребенка.

Положение о психологической службе в системе образования.

Положение о практическом психологе.

Квалификационная характеристика практического психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста).

Положение об аттестации психолога образования с соответствующим приложением.

Данная документация является нормативной базой профессиональной деятельности психолога и подлежит своевременной замене при обновлении социально-юридических норм образования в Российской Федерации.

При оформлении специалиста на основе договора или контракта психолог и администрация детского учреждения оговаривают вопросы функционала, временного графика и заработной платы отдельными пунктами. В этом случае договор включается в перечень нормативной документации.

2.4. Специальная документация

Специальная документация — это особый вид документации практического психолога, обеспечивающий содержательную и процессу-

альную стороны его профессиональной деятельности. В специальную документацию входят: психологические заключения; коррекционные карты; протоколы диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, интервью и т.д.; карты (истории) психического развития; психологические характеристики; выписки из психологических заключений и карт развития.

Из вышеперечисленной документации три вида являются закрытыми, а именно: заключения, коллекционные карты и протоколы. Три остальных вида — свободные (открытые) для доступа лиц, заинтересованных в информации. Мало того, их основная цель — ознакомление с индивидуальными психологическими особенностями того или иного ребенка (той или иной возрастной группы).

Выписка считается внешним видом документации и оформляется по запросу как частных лиц (родителей, госпиталей, педагогов), так и по официальному запросу государственных учреждений (детских садов, школ, поликлиник, центров, специализированных учреждений).

Образец заполнения (форма):

ВЫПИСКА

из психологического заключения диагностического
обследования

.....199... г.

Фамилия, имя, отчество ребенка

Число, месяц, год рождения

Дата

Подпись психолога, проводившего
психологическое обследование

Подпись административного лица

Печать образовательного учреждения

Основным текстом выписки является адаптированный вариант той части психологического заключения, где отражены основные выводы, отличительные особенности и проблемы развития ребенка, а также общие и специальные рекомендации. Следует отметить, что в случае официального запроса на данном документе должны быть две подписи: лица, проводившего диагностическое обследование, и административного лица образовательного учреждения (заведующего детским садом, директора центра и т.д.). При конкретизированном запро-

се в выписке должны быть определены цель и средства психологического обследования, а в итоге — подтверждение либо опровержение по факту запроса. В случае выписок из карт развития требования к оформлению документа сохраняются с той лишь разницей, что они производятся исключительно по официальным запросам и предоставляются лицам, компетентным в области детской (возрастной) психологии и юридически ответственным за данные документы (психологи школ, специализированных учреждений, районные и окружные психологические кабинеты, специалисты смежных квалификаций).

Психологическая характеристика отражает иной аспект психического развития и позволяет при ознакомлении составить психологический портрет ребенка либо возрастной группы в целом. Она свободна по форме и не требует визирования административных лиц. Речь идет об индивидуальных особенностях развития ребенка, т.е. особенностях его познавательной и личностно-эмоциональной сферы, психофизиологических нюансах, коммуникативных предпочтениях, наличии общих или специальных способностей и о многом другом.

Психологическое заключение является основной рабочей документацией психолога.

В настоящее время при высокой вариативности научно-теоретических позиций и профессиональных технологий у практических психологов наблюдается дифференциация психологических заключений как по форме, так и по содержанию. Это связано, во-первых, с различием представлений психологов о психическом развитии, механизмах и средствах динамики психических процессов, во-вторых, с различием психодиагностических технологий, находящихся в компетенции психологов. Именно эти условия способствуют разработке содержания основной документации психолога.

Встречается несколько вариантов психологического заключения.

В а р и а н т I. Структурирование по парциальным параметрам психического развития. В таких психологических заключениях чаще всего присутствуют отдельные показатели координации моторики, навыков идентификационного письма, обучаемости, мотивационно-потребностной и интеллектуальной зрелости. Данный вид психологического заключения может использоваться при частичных психологических обследованиях, как-то «Готовность к школе».

В а р и а н т II. Структурирование по комплексным параметрам, включающее показатели психофизического развития ребенка, а также оценку его воспитания и образования. Здесь присутствует со-

вокупность информативных данных о количестве воспроизведенных стихотворных текстов, параметров роста, объема грудной клетки, навыков вежливого поведения и т.д. Недостатком данного вида структурирования является отсутствие единого аналитического пространства (психологического). В некоторых случаях используется при оценке возрастного развития детей.

Оба варианта психологического заключения не отражают полную картину психического развития ребенка на определенном возрастном этапе.

Психологическое заключение должно быть структурировано в соответствии с концептуальными представлениями психолога о процессе психического развития применительно к дошкольному возрасту, где каждый возрастной этап имеет свою специфику (новообразования), количественную и качественную динамику развития.

Следовательно, в контексте дошкольной психологической службы психологическое заключение как фиксация особенностей развития ребенка на данном возрастном этапе должно быть дифференцировано по возрастному принципу:

Психологическое заключение формы *A* — фиксирует данные диагностического обследования детей 3—4 лет (младший дошкольный возраст).

Психологическое заключение формы *B* — фиксирует данные диагностического обследования детей 4—5 лет (средний дошкольный возраст).

Психологическое заключение формы *C* — фиксирует данные диагностического обследования детей 6—7 лет (старший дошкольный возраст).

Опираясь на поликонцептуальный принцип, в психологическом заключении должны быть отражены показатели познавательного, личностно-эмоционального и коммуникативного развития ребенка, а также его психофизиологические и другие особенности. Кроме фиксации значений различных показателей, психологическое заключение включает в себя анализ соответствия возрастным уровням и этапам развития психики, а также необходимость коррекционно-профилактических воздействий либо развивающих программ. Таким образом, в структуру психологического заключения должны входить следующие блоки:

Общие характеристики возрастного развития на основе особенностей психофизического, психофизиологического характера, адаптационного и двигательного комплексов.

Познавательное развитие на основе характеристик познавательных процессов и речевой функции.

Личностно-эмоциональное развитие на основе характеристик самосознания, мотивационно-потребностной, эмоциональной, ценностной сфер.

Коммуникативное развитие на основе характеристик средств и позиций общения, конфликтности.

Детская компетентность на основе характеристик актуализации и содержания продуктивных и процессуальных видов детской деятельности.

Готовность к школе на основе характеристик сформированности предпосылок к учебной деятельности и обучаемости.

Далее — блоки констатации общего вывода и необходимости профессионального вмешательства:

Особенности развития.

Проблемы развития.

Прогноз развития.

Рекомендации (см. Приложение 1).

Коррекционная карта представляет собой развернутую «картину» психологических воздействий с определением коррекционной стратегии и тактики, т.е. программы. В коррекционной карте отражаются:

- исходные данные (Ф.И.О., возраст ребенка или код ребенка);
- исходная проблематика (особенности отклонений и нарушений психического развития ребенка), дифференцируется на основании психологического заключения (типологического диагноза);
- тип и форма коррекционных воздействий (индивидуальные и групповые формы психотерапии либо психокоррекции);
- средства коррекционных воздействий (изобразительные, игровые, музыкальные и т.д.);
- сроки коррекционных воздействий с дифференциацией на этапы (количество занятий в цикле);
- рекомендации педагогам и родителям по организации режима жизнедеятельности ребенка на протяжении коррекционных воздействий;
- динамика психологических изменений в ходе коррекционных воздействий на основе эпикриза (резюме) к каждому занятию цикла;
- выпускающая характеристика с общими рекомендациями.

Теперь остановимся на **протоколах диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, интервью**. Протокол в данном случае рассматривается как форма фиксации особенностей процессуального хода взаимодействия психолога с ребенком — взрослым.

Чаще всего протокол оформляется в виде таблицы или свободного описания психологических процедур. Требования касаются лишь единиц фиксирования. К ним относятся: поведенческие реакции (мимические и пантомимические проявления), вербальное сопровождение деятельности, динамика эмоциональных состояний и стеничности. Кроме того, обязательным является фиксация вводных данных с кодом ребенка, датой и временем проведения психологической процедуры. Некоторые методики и тесты имеют специальные формы протоколов. В этом случае они входят в пакет инструментария.

Особенность оформления данного вида документации заключается в том, что заполнение его происходит непосредственно в процессе того или иного вида психологической деятельности, т.е. во время выполнения диагностических или коррекционных заданий. Исключение составляют лишь протоколы бесед. Они чаще всего заполняются *post factum*, по окончании процедуры. Это делается с целью создания более естественных условий для диалога.

Иногда психологи используют диктофон при протоколировании процедур, предусматривающих активную вербальную деятельность. Это помогает сфокусировать внимание на других важных показателях, как-то: личностно-эмоциональные проявления (мимические комплексы, смена ролевых позиций и т.д.) (см. Приложение 2).

Заключительным в перечне специальной документации психолога является **карта (история) развития как совокупность сведений о возрастном развитии ребенка, представленных в онтогенетическом аспекте**.

В карту развития включаются основные анкетные данные, сведения о родителях и других членах семьи, а также о социально-бытовых условиях проживания ребенка. Изменения в составе семьи (потеря близких, появление братьев, сестер), смена значимого взрослого в жизни ребенка, стили семейных взаимоотношений — все эти факты фиксируются и анализируются с психологических позиций.

Существует практика совместного оформления этого документа с медицинским специалистом дошкольного учреждения. Это объясняется необходимостью анализа информации об (пре)антенатальном и постнатальном развитии, т.е. особенностях протекания беремен-

ности и родов, а также возможных осложнений в период новорожденности. Кроме того, используется анамнез хронических и острых заболеваний в период младенчества и раннего детства, сведения о травмах и операциях, перенесенных ребенком, резюме осмотров специалистов. Данная информация не является психологической, но способствует определению причин отклонений в развитии ребенка. Точнее, исключает причины органического и функционального свойств.

Далее фиксируются особенности нервно-психического развития по оценкам возрастных норм (когда ребенок начал держать головку, сидеть, ходить, говорить; развитие пассивной и активной речи; первые двигательные и эмоциональные реакции).

Кроме того, в карту развития включаются особенности адаптации и жизнедеятельности ребенка в дошкольном учреждении и характеристики его взаимодействий со сверстниками.

Что касается оформления данного документа, то он может быть представлен в виде таблицы либо свободного описания по вышеперечисленным параметрам физического, нервно-психического и социального развития ребенка на разных возрастных этапах.

2.5. Организационно-методическая документация

Целью организационно-методической документации является организация, планирование и методическое обеспечение профессиональной деятельности практического психолога. По причине пересечения психологической деятельности с процессами воспитания и обучения детей специалисту данного профиля требуется особый блок документальных средств, определяющих как границы психологических воздействий, так и зоны их проникновения в педагогическое пространство.

В организационно-методическую документацию входят: хронометраж рабочего времени практического психолога в дошкольном учреждении; график работы практического психолога в дошкольном учреждении; годовой план работы практического психолога (стратегия профессиональной деятельности); дифференцированный план работы практического психолога на месяц (программа профессиональной деятельности); журнал и бланки психологических запросов; отчет практического психолога о проделанной работе (по итогам за год).

Хронометраж — совокупность временных норм, регламентирующих выполнение различных видов психологической деятельности. Хронометраж рассчитывается исходя из среднего показателя времени выполнения каждого из видов психологической деятельности. Представленный ниже хронометраж рассчитан по стандартам рабочего времени «практического психолога образования», где средняя норма времени в месяц составляет 144 рабочих часа, соответственно 36 часов в неделю, из которых 12 являются методическими (изучение специальной литературы, освоение новых психологических технологий, участие в региональных мероприятиях, например, конференциях и семинарах, коллегиальное консультирование, работа со специалистами смежной квалификации, оформление документации и т.д.).

Хронометраж рабочего времени практического психолога в дошкольном учреждении

Вид профессиональной деятельности	Среднее время, час	
	в месяц	в неделю
Психодиагностика: индивидуальная групповая	36	9
Психопрофилактика и психокоррекция: индивидуальная групповая	28	7
Обработка результатов диагностических обследований, коррекционных, профилактических и развивающих занятий	24	6
Оформление документации	12	3
Индивидуальное консультирование: родителей воспитателей и педагогов	12 12	3 3
Групповое консультирование (собрания, семинары): родителей педагогов и воспитателей	4 4	1 1
Изучение специальной литературы и освоение новых технологий	4	1
Посещение районных, окружных, городских, республиканских мероприятий (конференции, семинары)	4	1
Коллегиальное консультирование смежных специалистов и работа в специализированных комиссиях	4	1
<i>Всего</i>	144	36

Примечание: индивидуальные формы психологического взаимодействия предусматривают пропорциональное увеличение нормы времени по отношению к групповым.

При пересмотре норм по временной регламентации профессиональной деятельности практических психологов количественные показатели хронометража изменяются.

График — распределение видов профессиональной деятельности практического психолога соответственно дням рабочей недели и норме времени по хронометражу. Вариант рабочего графика в соответствии с 36-часовой рабочей неделей представлен ниже.

График работы практического психолога в дошкольном учреждении

Обед 12.00 — 13.00

День недели	Время	Содержание работы	Направление
Понедельник	9.00-12.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По плану
	13.00-17.00 (4 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуальные)	По плану
Вторник	10.00-12.00 (2 часа)	Методическое время (оформление документов)	По плану
	13.00-15.00 (2 часа)	Методическое время (обработка результатов)	По плану
	15.00-19.00 (4 часа)	Консультирование родителей (индивидуальное и групповое)	По плану, по запросу
Среда	9.00-12.00 (3 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуальные / групповые)	По плану, по запросу
	13.00-14.00 (1 час)	Консультирование воспитателей и педагогов (групповое)	По плану, по запросу
	14.00-17.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная / групповая)	По плану, по запросу
Четверг	9.00-12.00 (3 часа)	Консультирование воспитателей и педагогов (индивидуальное)	По запросу
	13.00-14.00 (1 час)	Методическое время (оформление документации)	По плану
	14.00-17.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По запросу
	9.00-12.00 (3 часа)	Методическое время	По плану, по запросу
Пятница	13.00-17.00 (4 часа)	Методическое время (обработка результатов)	По плану

Распределение видов профессиональной деятельности по дням недели и рабочим часам может быть изменено, но при сохранении общего принципа организации психологических взаимодействий с детьми и взрослыми, а также с учетом особенностей данных взаимодействий. Так, групповые занятия с детьми (коррекционные и развивающие) не рекомендуется проводить в утренние часы в понедельник, а все диагностические процедуры, напротив, целесообразно организовывать с утра. Кроме того, индивидуальное и групповое консультирование родителей чаще всего приходится сдвигать на более поздние часы, преимущественно в середине рабочей недели. Эти рекомендации обоснованы статистическими данными по изучению родительских запросов и коэффициентом результативности психологических воздействий при различных условиях организации труда психологов в дошкольном учреждении.

Годовой план — документ, определяющий цели и задачи профессиональной деятельности практического психолога дошкольного учреждения на учебный год (стратегию профессиональной деятельности). Поскольку одной из ведущих целей профессиональной деятельности психолога является психологизация педагогического (воспитательно-образовательного) процесса, то данная стратегия формулируется в соответствии с «программой образования и развития детей», принятой в дошкольном учреждении. Кроме того, содержание годового плана определяется концепцией профессиональной деятельности практического психолога. Если она отвечает общей психологической цели — обеспечения психического здоровья детей и содействия их полноценному и своевременному развитию, то конкретизация задач психологической деятельности осуществляется по следующим направлениям: работа с детьми, работа с родителями, работа с воспитателями и педагогами. Далее в годовом плане раскрываются содержание и формы психологических мероприятий с примерными сроками их выполнения (поквартирно). Что касается оформления годового плана, то он может быть представлен в виде таблицы с включением граф, определяющих цели, задачи, направления, содержание и формы психологической деятельности. Возможно также свободное изложение планируемой деятельности в течение года.

Дифференцированный план представляет собой конкретизированный по видам профессиональной деятельности объем работы практического психолога в условиях дошкольного учреждения. Пла-

нирование психологических мероприятий осуществляется на месяц (см. Приложение 5).

Журнал психологических запросов — документ, фиксирующий «заказ», т.е. существующую необходимость психологического вмешательства в отношении того или иного лица. Наряду с планами работы он определяет объем и содержание психологических мероприятий. Психологический запрос может поступить от родителей ребенка или других членов семьи, от воспитателей, от педагогов и специалистов, взаимодействующих с детьми, а также от администрации дошкольного учреждения.

В случае необходимости сохранения конфиденциальности запроса дополнительно к журналу предоставляются бланки психологического запроса. В бланке присутствует графа кода, где лицо, нуждающееся в психологической помощи, может закодировать информацию о себе. Такие бланки должны быть доступны для всех желающих (см. Приложение 3).

Итоговый отчет — совокупность результатов профессиональной деятельности практического психолога в соответствии с целями и задачами, поставленными в годовом плане. Отчет документально подтверждает выполнение запланированных психологических мероприятий и процедур по следующим направлениям: психодиагностика, психокоррекция и психопрофилактика, психологическое консультирование и просвещение, психологическое обеспечение педагогического процесса. В итоговый отчет включается также работа по повышению научно-теоретической и научно-практической компетентности психолога: изучение специальной литературы, освоение новых технологий, проведение экспериментальных (научно-практических) исследований, участие в региональных научно-методических и научно-теоретических мероприятиях (конференциях, семинарах), публицистическая деятельность, взаимодействие со специалистами смежных квалификаций и пр.

В случае невыполнения тех или иных запланированных пунктов в отчете указывается фактическая причина невыполнения. Итоговый отчет оформляется в виде свободного описания по каждому направлению. Особо следует отметить, что информация конфиденциального характера в отчет не включается.

■ Вопросы и задания

1. Сформулируйте требования к организации психологической службы в детском дошкольном учреждении.
2. Назовите функциональные зоны психологического кабинета. Обоснуйте ответ.
3. Дайте определение понятию «психологический инструментарий». Перечислите его виды.
4. Определите в перечне требования, предъявляемые психологическому инструментарию:
 - требование валидности;
 - требование комплектации;
 - требование репрезентативности;
 - требование соответствия;
 - требование стандартизации;
 - требование монофункциональности.
5. С целью формирования навыков оформления специальной и организационно-методической документации практического психолога в условиях детского дошкольного учреждения:
 - заполните формы протоколов диагностического обследования на методическом материале, адаптированном к дошкольному возрасту (для лабораторного занятия);
 - оформите психологическое заключение на материале диагностического обследования (по выбору):
 - детей 3—4 лет,
 - детей 4—5 лет,
 - детей 6—7 лет;
 - составьте (по выбору):
 - выписку из психологического заключения,
 - психологическую характеристику;
 - составьте годовой план практического психолога с учетом целей и задач альтернативных образовательных программ для дошкольных учреждений (по выбору):
 - «Радуга»,
 - «Развитие»,
 - «Истоки» и др.;

составьте дифференцированный план работы практического психолога на месяц;

заполните карту развития ребенка дошкольного возраста, используя медицинскую и педагогическую документацию (для лабораторного занятия);

обработайте психологический запрос с оформлением его в журнал психологического запроса.

Особенности психического развития детей дошкольного возраста

Глава

3

3.1. Психические особенности детей в период новорожденности и младенчества

Первый год жизни ребенка условно можно разделить на два периода — период новорожденности, который длится от четырех до шести недель и кончается с появлением комплекса оживления, и период младенчества, который заканчивается в год.

Этап новорожденности — это время адаптации ребенка к новым, внеутробным условиям жизни, удлинения периода бодрствования по сравнению с периодом сна, формирования первых, необходимых для психического развития реакций — зрительного и слухового сосредоточения (т.е. умения сосредоточиться на звуковом или зрительном сигнале), первых сочетательных или условных рефлексов, например на положение при кормлении.

В это же время начинает проявляться закономерность, характерная для общего направления развития детей в первые годы жизни и существенно отличающая их от детенышей животных. Эта закономерность проявляется в том, что развитие сенсорных процессов — т.е. зрения, слуха, осязания, существенно опережает у человеческих младенцев развитие моторики, в то время как у животных, наоборот, движения развиваются раньше, чем органы чувств.

Зрительное и слуховое сосредоточение, которые появляются соответственно в 4—5 и 3 недели, фактически закладывают основу перехода от ощущения к восприятию, к возможности увидеть предмет целиком, во всей совокупности его свойств, а также проследить

взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука.

Эти реакции развиваются по принципу доминанты — т.е. в момент сосредоточения все другие реакции ребенка прекращаются, он замирает и сосредотачивается только на том звуке или объекте, который привлек его внимание. На основе этих сформировавшихся реакций появляется и комплекс оживления, который и является показателем перехода к новому этапу развития — младенчеству.

Комплекс оживления также является своего рода доминантой, так как в этот момент все другие потребности для ребенка теряют свое значение. Когда к нему подходит взрослый — он замирает, а затем начинает усиленно двигать ручками и ножками, улыбаться, гулить — словом делать все, чтобы привлечь к себе внимание взрослого.

Такая реакция на взрослого доказывает, что близкие люди являются для младенца не просто необходимым условием развития, но его источником. В этом также заключается существенное отличие детенышей человека от детенышей животных, так как среда, общение со взрослыми, окружающая культура, язык не просто ускоряют или замедляют темп развития, благоприятствуя, или наоборот, препятствуя формированию, становлению определенных качеств, но направляют это развитие и обогащают его новым содержанием, которое может существенно изменить направление саморазвития детей. Об этом важно помнить всем взрослым, окружающим детей с первых дней их жизни.

Реакция на взрослого является не только первой собственно психологической реакцией ребенка, но и первой его социальной реакцией. Л.С. Выготский, говоря о развитии младенцев, писал о том, что это максимально социальное существо, и отчасти это действительно так, потому что ребенок полностью зависит от взрослого, который удовлетворяет все его потребности. Сам ребенок никогда не смог бы выжить, именно взрослый, окружая его вниманием, заботой и уходом, помогает ему нормально сформироваться. С необходимостью заботы взрослого связан и факт, о котором мы уже упоминали выше — преимущественное развитие сенсорики, т.е. органов чувств, а не движений, так как необходимые операции по оду и обслуживанию берет на себя взрослый, давая возможность ему самым сформироваться органам, по которым проходит наиболее важная для психического развития информация. Развитие восприятия все первые годы жизни, фактически весь школьный воз-

раст, является одним из наиболее важных психических процессов. От развития восприятия, в этом возрасте, как мы увидим далее, во многом зависят и все другие познавательные процессы, прежде всего мышление.

Однако роль взрослого не сводится только к уходу за ребенком и созданию благоприятных условий для развития восприятия. Исследования многих психологов (М.И. Лисина, Л.И. Божович, Э. Эрикссон, А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулби и др.) показали, что в первые месяцы жизни крайне важным для ребенка является эмоциональный контакт, привязанность и защита, которая исходит от близкого взрослого. Доказывая, что ведущей деятельностью в младенческом возрасте является эмоционально-личностное общение со взрослым, Лисина провела серию экспериментов, в которых показала, что и познавательное развитие, а не только развитие эмоций и речи связано с общением со взрослым. Этнопсихологические исследования также продемонстрировали, что дети, которые имеют постоянный тактильный контакт с матерью (например, привязаны у нее за спиной, как во многих африканских племенах), быстрее развиваются.

К концу младенчества формируются практически все свойства восприятия детей — константность, правильность, предметность, системность. Появление этих свойств связано с развитием локомоторных действий детей, перемещением в пространстве, благодаря чему они начинают видеть предмет под разным углом зрения, узнавать его в разных сочетаниях, с различного расстояния и под разнообразными углами зрения. Появляются первые сенсорные эталоны — постоянные образы окружающих предметов. С этими эталонами дети соотносят новые объекты, воспринимаемые в окружающем мире. Так как первые эталоны еще не являются обобщенными, но отражают свойства конкретных предметов, они получили название «предметные эталоны».

Основные закономерности и нормативы психического развития младенцев были установлены в первые десятилетия XX в. благодаря исследованиям Н.М. Щелованова и А. Гезелла.

Систематическое изучение генезиса развития психики ребенка было начато Щеловановым еще в 1922 г. с открытием лаборатории генетической рефлексологии. Метод, который применялся в лаборатории, заключался в непрерывном, систематическом наблюдении с регистрацией всех реакций ребенка, возникающих под влиянием внешних и внутренних раздражителей. Применялся также и метод рефлексологического эксперимента, который заключался в

формировании искусственных сочетательных рефлексов у младенцев (например, рефлекса на молоко в рожке определенной формы и цвета).

Н.М. Щеловановым и его сотрудниками Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой были установлены важнейшие закономерности развития детей в период новорожденности и младенчества. Ими была зафиксирована динамика перехода от сна к бодрствованию, описано развитие сенсорных анализаторов, показана возможность формирования первых условных рефлексов на втором-третьем месяце жизни. В их работах были открыты и описаны зрительное и слуховое сосредоточение, установлены нормативы развития памяти и восприятия младенцев, выявлены этапы становления моторики и сенсомоторной координации в первый год жизни. Также был открыт комплекс оживления (термин, который был введен в психологию именно этими учеными) и кризис одного года. На основе полученных данных были разработаны критерии диагностики психического развития младенцев, которые, с некоторыми модификациями, используются и в современной практической психологии.

Большой вклад в исследование психического развития младенцев внес и американский психолог Арнольд Луций Гезелл — создатель Йельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста — от рождения до 3 лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал, что за первые 3 года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития наиболее высоки именно в первые 3 года, а затем постепенно замедляются со временем.

Исследования Гезелла в отличие от работ Щелованова были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на установление нормативности этого развития. В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования — лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста) и близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система

тестов и показателей нормы для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим показателям — моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов также лежит в основе современной диагностики психического развития младенцев.

В течение первого года жизни активно развиваются не только восприятие и движения, но и память. Именно в это время формируются все генетические виды памяти — эмоциональная, моторная, образная, вербальная. Эмоциональная память есть, по некоторым данным, уже у плода. У младенца этот вид памяти является основным в первые недели жизни, он помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. В 7—9 недель появляется и моторная память, ребенок может запомнить и повторить какое-то движение, у него начинают появляться определенные привычные жесты, начало будущих операций. В 4 месяца у детей появляется образная память — сначала в виде узнавания знакомых предметов, а в 8—9 месяцев и воспроизведение того, что ребенок видел ранее. Как появление моторной памяти влияет на организацию движений, на локомоции детей, так появление образной памяти существенно влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. С развитием узнавания ребенок начинает дифференцировать окружающих взрослых, узнает приятных и неприятных людей. Дифференцируется и его реакция на них — оживление и улыбка на приятных сменяется плачем при появлении неприятных лиц. А развитие воспроизведения стимулирует появление первых мотивов или, как их называет Божович, мотивирующих представлений ребенка, которые способствуют становлению его личности, развития независимости от окружающей ситуации. Если раньше взрослый мог регулировать поведение ребенка, изменяя ситуацию, убирая, например, неприятные объекты и предлагая ребенку приятные, то теперь, с появлением воспроизведения, ребенок меньше зависит от наличной ситуации, так как у него появляются и устойчивые желания, связанные с объектами или ситуациями, которые сохранились в его памяти. Так и появляются постоянные побуждения или мотивы, направляющие деятельность ребенка.

Развивается и мышление младенцев. К концу этого возраста у детей появляется ручной интеллект или наглядно-действенное мышление, которое строится на основе проб и ошибок и связано с развитием первых самостоятельных движений, локомоции ребен-

ка. Большое значение имеет и развитие ориентировки — реакции на новые предметы, стремление их обследовать. Недаром А.В. Запорожец, исследовавший познавательное развитие в первые годы жизни, подчеркивал, что различные психические процессы являются по сути разными видами ориентировки в окружающем мире. Так восприятие, по его мнению, является ориентировкой в свойствах и качествах предметов, мышление — в отношениях и связях их между собой, а эмоции — в их личностном смысле. Поэтому время, в течение которого ребенок обследует новый предмет, а также количество анализаторов, которые участвуют в этом процессе, является важным показателем интеллектуального развития младенцев. То есть *чем* дольше ребенок рассматривает новую игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается и речь, прежде всего пассивная — ребенок слушает и различает звуки. Появляется и собственная, автономная речь детей, при этом надо помнить, что в этом возрасте развитие внешней речи идет от слова к предложению, а внутренней — от предложения к слову.

Большое значение для понимания психического развития детей этого возраста имеют данные, полученные в работах Эриксона. Он выделил восемь основных этапов в развитии личности детей, основой которой является ее идентичность, цельность. Эти этапы представляют собой серию критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному периоду. Каждая стадия дает возможность формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать. Выделяя период до года в качестве первой стадии психического развития, Эриксон считал, что в это время психика детерминирована в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру или настороженности, закрытости к окружающему. Именно это качество впоследствии даст возможность детям доброжелательно относиться к окружающим, без опаски и внутреннего барьера общаться с новыми, незнакомыми людьми. В некоторой степени работы Эриксона показывают, что мотивация общения закладывается именно в этот период. В этом концепция Эриксона очень близка

выводам Лисиной о значении для младенца эмоционального общения со взрослыми.

Об этом же писал и английский психолог и психиатр Джон Боулби, автор «теории привязанности». Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходных с ним отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте. Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни ребенка, по его мнению, являются более важными, чем правильный уход за ребенком и его обучение. Работы Боулби, посвященные этим вопросам, привели в 50-х гг. в Англии, а позднее и в других странах, к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью.

Развитие восприятия, мышления, становление эмоциональных контактов с окружающими, а также появление собственных мотивов поведения изменяют социальную ситуацию развития младенца, который переходит на новый уровень. С этим связано и возникновение критического периода, в том числе и его негативных составляющих, таких как упрямство, агрессия, негативизм, обидчивость. Как правило, эти проявления не становятся устойчивыми и с окончанием кризиса проходят, но при полном игнорировании стремления и активности ребенка могут стать основой для формирования устойчивых негативных качеств личности.

3.2. Психические особенности детей раннего возраста

Ранний возраст — это период с года до 3 лет. В это время происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей — формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчивые качества личности.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является предметная деятельность, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом и специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Эта деятельность подразумевает, что предмет используется в качестве орудия по закрепленным в данной культуре правилам и нормам — например ложкой едят, лопаткой копают, а молотком забивают гвозди.

Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить их с определенными операциями, которые он совершает, при этом открывая, какие операции лучше всего подходят к конкретному предмету. Таким образом дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением их руки, но использовались, исходя из логики самого предмета, т.е. из того, что им лучше всего можно делать. Этапы формирования таких, закрепленных за предметом-орудием действий, были исследованы П.Я. Гальпериным.

Он показал, что на первой стадии — целенаправленных проб — ребенок варьирует свои действия исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, но из свойств самого этого предмета. На второй стадии — подстерегания — дети случайно находят в процессе своих попыток эффективный способ действия с орудием и стремятся повторить его. На третьей стадии, которую Гальперин назвал «стадией навязчивого вмешательства», ребенок активно старается воспроизвести эффективный способ действия с орудием и овладеть им. Четвертая стадия — объективной регуляции. На этой стадии ребенок открывает способы регулирования и изменения действия исходя из тех объективных условий, в которых его приходится выполнять.

Гальперин также доказал, что в том случае, когда взрослый сразу же показывает ребенку, каким образом действовать с предметом, этап проб и ошибок минует, а дети сразу же начинают действовать, начиная со второго этапа.

При диагностике развития предметных действий у детей необходимо помнить о том, что орудийные действия включают в себя и предметные, так как один из вариантов орудийного действия является исторически закрепленным за данным предметом. Так, ложкой можно копать, пересыпать содержимое из одной емкости в другую, есть суп и совершать другие орудийные действия, но только последний способ использования является еще и предметным, исторически закрепленным за этим орудием. В течение второго года жизни дети обучаются большинству предметных действий, причем при исследовании их психического развития важно помнить, что орудийные действия в определенной степени могут являться показателем интеллектуального развития детей, в то время как предметные в большей степени отражают степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

Большое значение для психического развития в этом возрасте имеет и формирование сенсорики. Выше говорилось о том, что исследования многих ученых (К. Бюлера, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера) показали, что в первые годы жизни уровень развития восприятия существенно влияет на мышление. Это связано с тем, что действия восприятия связаны с такими операциями мышления, как обобщение, классификация, подведение под понятие и другими.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами — перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесения. Таким образом, становление восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств (информативных точек), составлении на их основе устойчивых образов (сенсорных эталонов) и соотнесении этих образов-эталонов с предметами окружающего мира. При диагностике уровня развития восприятия важно определить уровень сформированности всех этих трех процессов. Необходимо также соотнести причины ошибок, допускаемых ребенком, с этими процессами, так как практически не существует детей, у которых были бы нарушены они все одновременно. Поэтому, как правило, коррекция одной из сторон помогает откорректировать всю деятельность восприятия.

Перцептивные действия помогают изучить основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделив из них главные и второстепенные. На основе такого выделения ребенок воспринимает информативные точки в каждом из предметов окружающего мира, что помогает при повторном восприятии быстро узнать этот предмет, отнеся его к определенному классу — кукла, машинка, тарелка

и т.д. Действия восприятия, которые вначале являются внешними и развернутыми (ребенок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его руками, действовать с ним), затем переходят во внутренний план и автоматизируются. Таким образом развитие перцептивных действий помогает формированию обобщения, так же как и других мыслительных операций, так как выделение наиболее значимых качеств каждого предмета дает возможность в дальнейшем объединить их в классы и понятия.

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов — вначале как предметных (появляющихся уже к концу младенчества), которые затем, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (например, круглый мяч, зеленая трава и т.д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится обобщенным эталоном — цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста.

Действия соотнесения предмета с эталоном помогают систематизировать те знания, которые есть у детей при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти отличия между конкретным предметом и эталоном — например сказав, что яблоко — это неправильный круг.

Благодаря тесной связи восприятия и мышления, некоторые тесты, используемые для диагностики детей этого возраста, применяются для изучения обоих процессов.

В раннем возрасте кроме наглядно-действенного мышления начинает формироваться и наглядно-образное. Исходя из того, что мышление предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами, в исследованиях Запорожца и Венгера были разработаны методы изучения и диагностики мышления, исходя из способов ориентировки ребенка в ситуации. Эта ориентировка может быть связана с непосредственными действиями с предметами, их зрительным изучением или словесным описанием, определяя тем самым и вид мышления — наглядно-действенное, образное, схематическое, словесно-логическое. При этом наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления до 3,5—4 лет. Наглядно-образное мышление возникает в 2,5—3 года и является ведущим до 6—6,5 лет. Нагляд-

но-схематическое мышление возникает в 4,5—5 лет, оставаясь ведущим видом мышления до 6—7 лет. И, наконец, словесно-логическое мышление возникает в 5,5—6 лет, становясь ведущим с 7—8 лет, и остается основной формой мышления у большинства взрослых людей. Таким образом, в раннем возрасте основным (и практически до конца этого возраста единственным) видом мышления является наглядно-действенное, предполагающее непосредственный контакт ребенка с предметами и поиск правильного решения задачи путем проб и ошибок. Как и в случае с формированием предметных действий, помощь взрослого, который показывает ребенку, на какие параметры ситуации следует обратить внимание, чтобы правильно сориентироваться и правильно решить задачу, необходима для развития мышления ребенка и перехода его на более высокий образный уровень. В то же время к концу раннего возраста при решении простых, связанных с прошлым опытом задач, дети должны уметь ориентироваться практически мгновенно, не прибегая к пробным действиям с предметами, т.е. решать задачи на основе образного мышления.

Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его синкретизм, т.е. нерасчлененность — ребенок пытается решить задачу, не выделяя в ней отдельные параметры, но воспринимая ситуацию как целостную картинку, все детали которой имеют одинаковое значение. Поэтому помощь взрослого должна быть направлена прежде всего на анализ и выделение отдельных деталей в ситуации, из которых потом ребенок (может быть также при помощи взрослого) выделит главные и второстепенные. Таким образом, общение со взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить и оптимизировать познавательное развитие детей, недаром М.И. Лисина назвала ведущий вид общения в этот период ситуативно-деловым.

Однако общение со взрослым имеет большое значение не только для формирования познавательной сферы, но и для развития личности детей раннего возраста. Окружающим надо помнить, что представление о себе, первая самооценка детей в это время является на самом деле интериоризованной оценкой взрослого. Поэтому постоянные замечания, игнорирование пусть даже не всегда успешных попыток детей сделать что-то самостоятельно, недооценка их стараний могут привести уже в этом возрасте к неуверенности в себе, снижению притязаний на успех в осуществляемой деятельности.

Об этом говорил и Э. Эриксон, доказывая, что в этом возрасте у детей формируется чувство самостоятельности, автономности либо, при неблагоприятном направлении развития, чувство зависимости от него. Доминирование одного из двух вариантов связано, по его мнению, с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «я — сам» в отечественной психологии. Так, в исследованиях Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и других психологов подчеркивалось, что к концу раннего детства у детей появляются первые представления о себе как о личности, отличающейся от других самостоятельностью собственных действий.

В это же время у детей появляются первые признаки негативизма, упрямства и агрессии, которые являются симптомами кризиса 3 лет. Это один из самых значимых и эмоционально насыщенных кризисов в онтогенезе. Фиксация на негативном этапе этого кризиса, препятствия, которые возникают при формировании самостоятельности, активности детей (высокая степень опеки — гиперопека, авторитарность, высокие требования и критика со стороны взрослых), не только препятствуют нормальному развитию самосознания и самооценки детей, но и приводят к тому, что негативизм, упрямство, агрессия, так же как и тревога, отгороженность становятся устойчивыми свойствами личности. Эти качества, естественно, влияют на все виды деятельности детей — и на их общение с окружающими, и на их учебу и могут привести к серьезным отклонениям в младшем школьном и, особенно, подростковом возрасте.

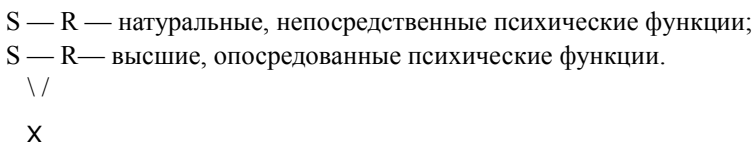
Важной характеристикой этого возрастного этапа является лабильность эмоциональной сферы ребенка. Его эмоции и формирующиеся в это время чувства, отражающие отношения к предметам и людям, еще не фиксированы и могут быть изменены при изменении ситуации. Фиксация на запрете при появлении другого положительного стимула, отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и иные показатели ригидности эмоций, так же как и фиксация на отрицательных эмоциях, являются серьезными показателями (свидетельствами) отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии в этом возрасте.

3.3. Особенности психического развития в дошкольном возрасте

Одной из главных особенностей дошкольного возраста является развитие произвольности ведущих психических процессов. Этот факт отмечался практически всеми учеными, занимавшимися этим возрастным периодом.

Л.С. Выготский, который отмечал развитие произвольности как одну из важнейших характеристик дошкольного возраста, связывал это с появлением высших психических функций (ВПФ) и развитием знаковой функции сознания. Им была разработана схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности.

Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:



В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в процессе общения со взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания, или, как писал Выготский, «каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды; один раз как внешняя, интерпсихическая, а второй — как внутренняя, интрапсихическая».

При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышле-

ние, воля, речь, т.е. интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.

Исследуя становление произвольного поведения, А.В. Запорожец пришел к выводу о важности роли ориентировки в этом процессе. В его экспериментах детям надо было провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту, или прыгнуть как можно дальше сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца привели его к выводу о том, что ориентировка проходит несколько этапов — от ориентировки внешней, развернутой, к внутренней, свернутой, т.е. интериоризованной.

Об интериоризации мыслительных операций в дошкольном возрасте писал и Ж. Пиаже, который установил многие основные закономерности развития мышления в этом возрасте: эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданности мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям. К концу дошкольного возраста у детей появляется обратимость и преодолевается эгоцентризм.

Исследуя эгоцентризм, Пиаже задавал детям простые вопросы, отвечая на которые детям надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети 3—4 лет терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, и забывая при этом себя. Более сложным был проведенный им эксперимент с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы — мельница, дом, дерево и т.п. Детям предъявлялись фотографии, их просили выбрать ту из них, где все три горы видны в том положении, в котором их видит ребенок в данную минуту¹. С этим заданием справлялись даже маленькие, 3—4-летние дети. После этого с другой стороны макета ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фото-

графию, которая соответствует позиции куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило, даже 6—7-летние снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы или другого человека. Это и дало возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей. Однако, как показали исследования М. Дональдсон, Дж. Брунера и других исследователей, в более знакомых и понятных для детей ситуациях познавательный эгоцентризм преодолевается уже к 5 годам. В этом возрасте многие дети способны понять и чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека, например выбрать картинку лабиринта с точки зрения разных игрушек (эксперименты Дональдсон). Как показали исследования, познавательной децентрации предшествует эмоциональная — т.е. сначала у ребенка появляется способность понять эмоциональное состояние другого человека даже в том случае, если оно диаметрально отличается от его собственного в данный момент. Как правило, эта способность появляется уже к 4,5—5 годам, при этом в проективных интервью (Бреслав) дети дифференцируют свои желания от желаний окружающих (взрослых, сверстников).

Не менее важным является и появление обратимости к концу этого возрастного периода. Изучая операциональную сторону мышления, Пиаже разработал эксперименты для изучения мыслительных операций детей. Необходимо отметить, что фактически Пиаже был единственным исследователем, уделявшим внимание именно этой проблеме, так как большинство ученых, в том числе таких известных, как Л.С. Выготский, В. Штерн, К. Бюлер и другие, исследовали в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности. Эта разница позиций видна даже в названиях тех этапов, которые описываются учеными: понятий или комплексов у Выготского и сенсомоторных или конкретных операций у Пиаже.

Характеризуя понятие «обратимости мыслительных операций», Пиаже приводил в качестве примера арифметические действия — сложения и вычитания, умножения и деления, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево, например:

$$5 + 3 = 8, 14 : 2 = 7 \text{ или}$$

$$8 - 3 = 5, 7 \times 2 = 14,$$

т.е. эти операции обратимы.

Разрабатывая свои эксперименты, Пиаже исследовал способность понимать сохранение массы, количества и объема предметов.

Так, детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как количество кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли количество кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети 3—4 лет, как правило, отвечали, что количество изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием сохранения массы в круглом и сплюсненном кусочке пластилина и объема воды, когда она переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что ее уровень в одном сосуде был намного выше, чем в другом. И только к концу дошкольного возраста дети начинали понимать, что масса пластилина, количество кубиков и объем воды не изменились.

Важное значение для Пиаже имели исследования, в которых доказывалась разница между образным и логическим планом в мышлении. Так, он показывал детям рисунок, на котором мышке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше — белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше — кружков или красных кружков, и они отвечали, что красных кружков больше. На вопрос экспериментатора, до какого предмета мышке дальше идти — до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, чего больше — кружков или красных кружков, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до 7 лет дети находятся на предоперационной стадии, т.е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. Только к 7 годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, в то время как формальная логика у них только начинает развиваться. И лишь к подростковому возрасту у детей формируется как конкретное, так и абстрактное логическое мышление.

Исследования развития взаимосвязи между восприятием и мышлением в этом возрасте привели Л.А. Венгера к мысли о существовании модельной формы мышления, промежуточной между образным и логическим мышлением. Им также были разработаны программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и т.п. на образном материале, доступном для детей этого возраста. В его работах было показано, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивно восприятие и мышление; в дошкольном возрасте ими являются рисование и конструирование. •

Рисование и особенно конструирование оказывают существенное влияние и на переход образного мышления на более высокий уровень схематического мышления. Если при образном мышлении дети при обобщении или классификации предметов могут опираться не только на основные, но и на второстепенные их качества, то схематическое мышление предполагает умение детей выделить главные параметры ситуации, качества предметов, на основании которых проводится их классификация и обобщение. Однако эта возможность существует у детей только в том случае, если предметы присутствуют во внешнем плане, в виде схем или моделей, которые и помогают детям отделить главные признаки от второстепенных. В том же случае, если дети могут вывести понятие уже на основании словесного описания предмета или ситуации, т.е. процесс мышления проходит «во внутреннем плане» и дети даже без опоры на внешнюю схему правильно систематизируют предметы, речь идет о словесно-логическом мышлении.

В старшем дошкольном возрасте присутствуют в более или менее развитом виде все виды мышления, что делает особенно сложным его диагностику. В этот период наиболее значимую роль играют образное и схематическое мышление, поэтому и исследовать следует прежде всего эти виды мышления, но хотя бы один тест на словесно-логическое мышление также необходим, так как важно знать насколько интериоризован (т.е. перешел во внутренний план) процесс мыслительной деятельности и не возникают ли у ребенка ошибки именно при переходе мыслительной деятельности из внешнего плана (при образном и схематическом мышлении) во внутренний (при словесном мышлении), когда ему надо опираться только на словесно оформленные логические операции без опоры на внешний образ предмета или его схему.

При проведении диагностики уровня развития мышления и восприятия в дошкольном возрасте необходимо обращать внимание на характерные ошибки при обследовании предметов, которые заключаются в том, что дети не умеют выделять информативных точек и рассматривают предмет целиком. Поэтому восприятие занимает длительное время, а систематизация образов, необходимая в дальнейшем, затруднена. Низкий уровень развития действия восприятия при обследовании предметов проявляется и в том, что они не интериоризованы, т.е. дети должны обязательно потрогать предметы, приложить их друг к другу. Без этого сформированный образ будет неточным.

Отклонения в развитии сенсорных эталонов связаны, как правило, с тем, что эти эталоны являются предметными, а не обобщенными, т.е. у них не сформированы такие понятия, как форма, цвет, размер, которые в норме появляются уже в 3—4 года. Несформированность эталонов мешает и развитию действий соотнесения предметов с эталоном, так как дети не видят разницы между мячиком или воздушным шариком, которые могут быть и овальной и круглой формы, не различают близкие по цвету предметы, не могут расставить фигурки по размеру. Поэтому такое действие, как моделирование (т.е. разложение предмета на эталоны, из которых он состоит), может у таких детей не сформироваться и к концу дошкольного возраста, хотя в норме должно появиться уже к 5 годам.

Таким образом, при диагностике познавательного развития дошкольников в центре внимания психологов должно быть изучение следующих параметров: уровня интериоризации познавательных процессов и ориентировки, степени обобщения, произвольности и децентрации мыслительных операций.

Важное место в исследовании дошкольников занимает изучение особенностей их общения со сверстниками. В этом возрасте впервые внимание детей начинает переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению с которым постепенно увеличивается. В течение дошкольного детства избирательность в общении со сверстниками возрастает — если в 3—4 года дети достаточно легко меняют партнеров по общению, то с 6—7 лет они стараются общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Развивается и групповая дифференциация, в группе выделяются лидеры, которые умеют как организовать деятельность других детей, так и привлекают к себе их симпатии. Выделение звезд, пред-

почитаемых и отверженных детей, также как постоянство статуса ребенка в групповой иерархии, являются важными показателями при диагностике.

В процессе общения со сверстниками развивается и самооценка детей, которая становится все более адекватной. Сравнивая себя с окружающими детьми, ребенок более точно представляет себе и свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности и по которым его оценивают окружающие.

Говоря о значении адекватной самооценки для формирования личности, известный психолог К. Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека выражается именно в самооценке. Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем и особенно в дошкольном возрасте ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь к тому, чтобы он ее принял и сделал своей собственной самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и способностям, ребенок не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Это приводит к развитию неуверенности в себе, тревоги или агрессии по отношению к окружающим, к новой деятельности и новым людям.

Практически все психологи, изучавшие развитие личности детей, соглашались с Роджерсом в том, что основной характеристикой личности является ее самооценка, в которую входят отношение к себе и знание о себе. Исследования также показали, что одним из условий бесконфликтного развития личности является положительное эмоциональное отношение в сочетании с точным и полным знанием о себе, т.е. человек должен осознавать свои хорошие и плохие качества, свои достоинства и недостатки. Такая самооценка совпадает с оценкой окружающих, т.е. люди видят ребенка таким же, каким он видит себя сам, что доказывает и ее адекватность.

Самооценка достаточно устойчива и часто, особенно у детей, неосознанна. Однако существует и такое качество, как уровень притязаний. Уровень притязаний зависит от ситуации, от выполняемой деятельности, так как в одних условиях человек может притязать на самую высокую оценку, а в других ни на что не претендует. Уровень притязаний почти всегда осознан и этим он также отличается от самооценки.

Говоря об агрессивности и тревожности, надо помнить о том, что неправильным является понимание этих качеств только в отрицательном плане. Агрессивность (как и тревожность) сама по себе — качество безоценочное, она может быть и плохой и хорошей. Например, агрессивность помогает человеку настоять на своем, добиться нужных результатов, организовать деятельность и свою, и других. Поэтому это качество является необходимым компонентом лидерства. В то же время агрессивное поведение оценивается как отрицательное, отклоняющееся поведение. При этом различают агрессивное поведение или агрессию (но не агрессивность), которое часто проявляется в конфликтности, в стремлении силой добиться желаемого, даже в жестокости, и агрессию от тревоги, которая является защитной реакцией, но проявляется точно так же в конфликтности, драках, нарушении правил поведения. Тревожность также может стать тревогой, беспокойством, которые отравляют жизнь человека и его близких. Но тревожность может и помогать человеку, улучшая его реакции, повышая наблюдательность, организацию деятельности, способствуя формированию нужных знаний и умений.

При исследовании структуры личности ребенка необходимо помнить и о разнице между индивидуальными особенностями и качествами личности. Если индивидуальные особенности являются врожденными и связаны с определенными свойствами нервной сис-

темы, то качества личности формируются при жизни и зависят, таким образом, от социального окружения. Поэтому можно говорить о коррекции, изменении структуры личности, но невозможно изменить индивидуальные особенности человека. Можно только попытаться помочь ребенку создать индивидуальный, основанный на его особенностях стиль деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности нейтрализуя отрицательные.

Какие же черты являются врожденными (психодинамическими)? Это импульсивность, которая связана с неумением и нежеланием детей подумать, осознать условия и требования задачи, прежде, чем начать ее решать. Импульсивные дети сразу же начинают выполнять задание, часто даже не дослушав инструкцию, не давая себе время сориентироваться в обстановке. Противоположным качеством является рефлексивность, которая выражается в том, что ребенку необходимо время для того, чтобы осмотреться, сориентироваться в ситуации и только после этого он может начать что-то делать.

Важное значение имеет и такое качество, как пластичность, которое связано с быстротой переключения с одной деятельности на другую, переходом от одного настроения к другому. Противоположное качество — ригидность — связано с невозможностью такого быстрого переключения, фиксацией на каком-то настроении или действии. Ригидные люди часто не могут начать новое дело до тех пор, пока не закончили старое.

Эмотивность — качество, которое характеризует эмоции человека. Это качество проявляется в пороге эмоциональных реакций (высоких или низких) и форме их выражения (открытой или закрытой). Таким образом, бывают люди, которым достаточно пустяка для того, чтобы рассмеяться или расплакаться, в то время как других очень трудно рассмешить или расстроить. У некоторых людей их эмоции «написаны на лице», они ясны всем (открытая форма), а другие «закрыты», и никто не догадывается о том, что у них на душе. Особенность эмоционального отношения к людям называется эмпатией. Существуют люди эмпатийные, которые мгновенно определяют эмоциональное состояние окружающих (например, у таких детей очень быстро возникает стойкое эмоциональное отношение к другим людям, как положительное, так и отрицательное). Неэмпатийные люди, наоборот, могут строить общение на основе разума, и эмоциональное отношение к другим у них возникает после продолжительного знакомства.

Некоторые психологи (например, известный американский ученый Г. Айзенк) выделяют и такое индивидуальное качество, как нейротизм. Это качество также связано с характеристикой эмоциональной сферы и проявляется в эмоциональной неустойчивости человека. Дети с низким уровнем нейротизма устойчивы в своих симпатиях и антипатиях. Хотя они достаточно эмоциональны, их эмоции более или менее постоянны, в отличие от эмоций детей с высоким уровнем нейротизма, для которых характерно постоянное их изменение (например, резкие переходы от веселого настроения к грустному, от симпатии — к враждебности). Отличием этих эмоциональных реакций является и их неадекватность (например, плач, сильная обида на казалось бы незначительное замечание). В неблагоприятных обстоятельствах (например, при стрессах) у таких детей чаще развиваются невротические комплексы, чем у детей с низким уровнем нейротизма.

К индивидуальным особенностям относятся и такие качества, как открытость или закрытость (экстравертность или интровертность). Это не значит, что люди рождаются общительными или замкнутыми, эти качества формируются уже в процессе жизни. Но замкнутым, интровертным людям труднее вступать в контакт с незнакомыми, им трудно раскрыться до конца даже с близкими людьми, хотя они могут быть очень общительными, любить компании и интересоваться другими людьми. Точно так же открытые, экстравертные люди могут стать конфликтными, озлобленными, необщительными, но недостаток общения тяготит их.

И, наконец, последнее качество — экстрапунитивность (или интрапунитивность) — связано с оценкой сложных ситуаций. Экстрапунитивные люди в случаях затруднений решают положиться на случай, на внешние обстоятельства. Эти же внешние обстоятельства обвиняются в случае неудач. Интрапунитивные люди, наоборот, во всем полагаются только на себя и в случае неудач обвиняют тоже себя, а не других.

Таким образом, сочетание этих индивидуальных качеств, которое является совершенно уникальным у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Однако эти качества являются только фоном, на котором формируется структура личности.

В течение дошкольного возраста возрастает и независимость Детей от окружающей ситуации, их поведение определяется мотивами, которые начинают складываться в определенную иерархию,

пока еще не осознаваемую ребенком. По данным Л.И. Божович, именно в этом возрасте дети начинают осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, у них формируется внутренняя позиция, которая отражает степень их удовлетворения своим местом в этих отношениях (например, внутренняя позиция школьника).

О значении общения и социального окружения в становлении личности ребенка писал и А. Адлер. Он считал, что большое значение в этом процессе имеет семья, люди, которые окружают детей в первые годы жизни и влияют на развитие индивидуального стиля жизни.

Развивая идею о стиле жизни, определяющем поведение человека, Адлер исходил из того, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру «я». Чувство общности, или общественный интерес, служит своеобразным стержнем, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость чувства общности становится основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими.

Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства — неполноценность и стремление к превосходству — служат источниками энергии, необходимой для развития личности. Оба эти чувства позитивны, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умелым и знающим. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств, — компенсация.

Адлер выделял четыре основных вида компенсации — неполную, полную сверхкомпенсацию и мнимую компенсацию, или уход в бо-

лезнь. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности позволило Адлеру создать одну из первых типологий развития личности детей. Открытие компенсации имело огромное значение и для формирования новых подходов к коррекции психического развития, так как она стала основываться на компенсации недостатков, присущих каждому человеку, за счет развития у ребенка его индивидуальных достоинств.

Адлер также отмечал, что одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение кооперироваться, сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести ценный вклад в развитие всего человечества. Если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации становится причиной невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Развитие общения и роль взрослого в становлении целостного представления о себе подчеркивал и Э. Эриксон, который считал, что в дошкольном возрасте у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах. К концу этого периода у детей начинает формироваться либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. Однако в большей степени эти новообразования связаны уже со школой и успешностью учебной деятельности.

Появление таких новообразований, как трудолюбие, внутренняя позиция, адекватная самооценка, являются важными составляющими школьной готовности. В систему готовности входит и сенсомоторная координация (главным образом зрительно-моторная), помогающая ребенку одновременно слушать, смотреть на образец и рисовать или писать. Важным показателем готовности к школе является и распределение и концентрация внимания, произвольность, в том числе и умение подчинять деятельность определенному образцу или правилу, степень обобщенности и интериоризированности познавательных процессов и ориентировки, т.е. те параметры познавательного раз-

вития, о которых говорилось выше. Комплексная диагностика этих параметров и составляет исследование уровня готовности к школе.

3.4. Общие подходы к диагностике психического развития детей

При проведении диагностики важно помнить о том, что психическое развитие детей — это сложный процесс, в котором невозможно выделить отдельные независимые друг от друга параметры. Поэтому при проведении диагностики необходимо использовать целую «батарею» методик, направленных на изучение всех сторон психики детей, сопоставляя полученные данные так, чтобы можно было получить целостное представление о конкретном ребенке. При этом важно не только правильно подобрать методики, но и расположить их в определенном порядке, чтобы ребенок не устал, не отказался от работы.

Анализируя полученные данные, важно установить взаимосвязь между отдельными особенностями и сторонами психики обследуемого ребенка (познавательными способностями, личностными качествами, характером общения). На основании такого анализа составляется психологическая характеристика, в которой дается комплексное описание психологических черт данного ребенка, а также Основные причины появления тех недостатков и отклонений, которые были выявлены в процессе обследования. Ведь в реальной жизни все стороны психики влияют друг на друга, и, например, неуспешность в учебной деятельности может быть связана как с отставанием познавательного развития, так и с высокой тревожностью или замедленным темпом ориентировки детей. В свою очередь особенности памяти и уровень мышления определяют и некоторые качества личности, например, уровень притязаний или агрессивность ребенка, особенности его общения.

Правильная диагностика — первый шаг в организации коррекции психических отклонений, так как она показывает, что является первопричиной нарушений в психическом развитии, какие качества хуже всего сформированы. Таким образом на основании психологической характеристики составляется план коррекции — от помощи ребенку в исправлении простых недостатков до компенсации сложных дефектов. Составление такой характеристики является не

простой задачей даже для практического психолога; для успешной работы нужна некоторая практика и, главное, соблюдение основных правил работы с тестами, потому что непрофессиональный подход к диагностике может принести больше вреда, чем пользы.

Обследование, как правило, начинается с беседы со взрослыми, (другими воспитателями, учителями, родителями) в том случае, если они обратились к Вам с определенными жалобами на ребенка. В процессе беседы Вам необходимо четко определить характер претензий к ребенку и причин недовольства им.

Собственно обследование ребенка начинается с анализа его внешнего вида и его реакции на ситуацию обследования. При этом надо обращать внимание на то, насколько ребенок открыт для контакта, проявляет ли он активность (например, изучает обстановку в комнате, рассматривает с интересом игрушки, предметы, стоящие в ней) или он расторможен, т.е. крутится на месте, порывается встать, вертит что-то в руках или просто болтает руками или ногами. Фиксируется и проявление заторможенности, напряженности, проявляемое ребенком, стремление сесть или встать в уголок, нежелание обращать на себя внимание, боязнь вступить в разговор.

Все эти факты связаны как с психодинамическими (врожденными) особенностями ребенка (например, с импульсивностью или ригидностью), так и с качествами его личности (например, с тревожностью или демонстративностью). Полученные при наблюдении данные в дальнейшем сопоставляются с данными тестов и помогают понять природу интеллектуальных или эмоциональных отклонений ребенка.

При обследовании важно чередовать методики таким образом, чтобы методы, направленные на изучение памяти, следовали за методиками, направленными на анализ мышления, а изучение восприятия следовало за исследованием креативности. Начинать диагностику рекомендуется с рисования (как на свободную, так и на заданную тему), давая ребенку время войти в ситуацию обследования. Вначале даются и задания на исследования памяти, так как необходимо время (не меньше 20 минут) для исследования отсроченного воспроизведения. В то же время личностные методики предлагаются детям в конце работы, после того, как новизна ситуации для него сгладится и наладится контакт между взрослым, проводящим диагностику, и ребенком. Эта последовательность сохраняется и в том случае, если обследование проводится не одновременно, но в течение нескольких занятий.

При проведении диагностики необходимо запомнить несколько основных правил, без которых Ваша работа не будет успешной.

1. Каждая методика направлена на измерение очень узкого, специального качества — какого-то вида внимания, памяти, мышления ребенка. Нет методик, которые бы измеряли сразу все, нет методик, на основании которых Вы бы могли сразу понять все в ребенке и дать общую характеристику его личных качеств, способностей, особенностей его общения или стиля деятельности, его познавательных процессов. Поэтому для составления психологической характеристики необходимо использовать не меньше 10—15 разных тестов.
2. Обязательно обращайтесь внимание на инструкцию, которая дается в каждой методике. Помните, что неправильная инструкция может полностью изменить содержание задания и, следовательно, полученный Вами результат.
3. Не забывайте о том, что каждая методика рассчитана на определенный возраст. Поэтому внимательно следите за тем, чтобы возраст исследуемого ребенка совпадал с тем возрастом, для которого составлена данная методика. Существуют методы, которые можно использовать в разных возрастных группах. В таких случаях обращайтесь внимание на инструкцию и способ подачи материала для каждого возраста.
4. Результаты, полученные Вами, также не могут быть одинаковы для разного возраста. Поэтому будьте внимательны при интерпретации результатов, обязательно сверяйте их с нормативностью, т.е. с теми результатами, которые типичны для детей данного возраста. Помните и о том, что только по данным одной методики, даже если результаты ребенка ниже, чем должны быть в норме, еще нельзя сделать вывод о его «глупости» или отсталости, так же как и об одаренности. Такой вывод может быть сделан только в том случае, если данные всех интеллектуальных тестов (или большинства из них) ниже или выше нормы.
5. Многие методики требуют специального «стимульного материала», т.е. карточек, текстов, картинок, которые предлагаются ребенку. Не забывайте, что все инструкции о порядке предъявления и способе подачи этого материала обязательны; при несоблюдении их или изменении самого материала Вы получите совершенно иной результат.
6. Существуют так называемые субъективные и объективные методики, способы анализа полученных результатов. Одни из них имеют точные ключи и рассчитанные по баллам варианты ответов, другие требуют не количественной, но качественной интерпрета-

ции; хотя работать с ними труднее, часто эти методы дают более важные данные о психическом состоянии ребенка. Однако при работе с ними надо проявлять особое внимание и сверять полученные результаты с показателями, полученными в других тестах.

7. Никогда не пытайтесь давить на ребенка, т.е. работать с ним без его добровольного желания. Отвержение ребенком ситуации обследования может нарушить весь процесс диагностики и Вы получите неверные результаты. Старайтесь также не подчеркивать, что Вы проверяете ребенка, как бы экзаменуете его, это приведет к напряженности, скованности и также нарушит объективность полученных данных. Можете включить обследование в процесс любой совместной деятельности, даже игровой, но только в том случае, если ребенок может и в процессе этой игры сосредоточиться, принять задание, а не бросить его на полпути, если оно ему покажется скучным или трудным. Словом, Вы должны заинтересовать его данной деятельностью и добиться внимания к ней.

■ *Вопросы и задания*

1. Перечислите закономерности психического развития младенцев, открытые Н.М. Щеловановым и А. Гезеллом.
2. Расскажите, каким образом восприятие влияет на развитие мышления в раннем и дошкольном возрасте.
3. Назовите, какие виды деятельности являются наиболее значимыми для развития восприятия и мышления в первые годы жизни и почему?
4. Перечислите закономерности развития мышления детей, описанные Ж. Пиаже.
5. Расскажите, каким образом, по мнению Л.С. Выготского, развивается волевая регуляция познания и поведения в дошкольном возрасте.
6. Опишите развитие самооценки детей в раннем и дошкольном возрасте.
7. Сформулируйте индивидуальные особенности ребенка и покажите, как они влияют на развитие его личности.
8. Расскажите о необходимости комплексного подхода к диагностике детей.

Направления профессиональной деятельности практического психолога в условиях детского дошкольного учреждения

Глава

4

4.7. Психодиагностика

Термин «психодиагностика» можно рассматривать с разных позиций: как теоретическую психологическую дисциплину и как практическую психологическую деятельность. В первом случае — это область психологической науки «О методах классификации и ранжирования по психологическим и психофизиологическим признакам» (К.М. Гуревич). Во втором случае — это разработка методов выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности (научно-исследовательская деятельность), а также их использование с прикладными целями (научно-практическая деятельность).

Применительно к дошкольному возрасту психодиагностика определяется как деятельность по психологическому изучению ребенка на протяжении дошкольного детства, в контексте семьи и образовательно-развивающей среды детского образовательного учреждения (ДОУ). Следовательно, *предметом* психологической диагностики в условиях дошкольного учреждения являются индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии.

Для решения поставленной психологической проблемы детский практический психолог должен обозначить *содержание* психодиагностической деятельности. Прежде всего оно дифференцируется по направлениям (объектам) психологических воздействий: дети,

родители (лица их заменяющие), воспитатели и педагоги. Затем определяются показатели (параметры), характеризующие основной предмет психологических воздействий.

Показатели нормативно-возрастного и индивидуального развития детей дошкольного возраста:

Блок (группа) I. Психологические показатели:

- 1) способов взаимодействия с реальностью (познавательные, коммуникативные и рефлексивные способности); мотивационно-потребностной сферы;
- 2) ценностной системы (нравственная позиция);
- 3) возрастной компетентности (детские виды деятельности: продуктивные и процессуальные);
- 4) психомоторной сферы;
- 5) личностно-эмоциональных особенностей.

Блок (группа) II. Психофизиологические показатели психофизиологических особенностей (темп, стеничность, адаптивность, динамичность и лабильность нервной системы).

Блок (группа) III. Психолого-педагогические показатели:

- 1) обучаемости и предпосылок к учебной деятельности;
- 2) специальных способностей (музыкальные, художественные, математические и т.д.);
- 3) достижений (знания, умения, навыки).

Показатели особенностей психолого-педагогического взаимодействия педагогического коллектива ДОУ с детьми:

1. Показатели стиля взаимоотношений в возрастной группе (взрослый — ребенок).
2. Показатели воспитательной стратегии (соответствие концепции дошкольного воспитания).
3. Показатели образовательной стратегии (соответствие образовательной программе ДОУ).
4. Показатели психологической (личностно-эмоциональной) стабильности педагогических кадров (членов педагогического коллектива).

Показатели особенностей семейных взаимоотношений:

1. Показатели стиля взаимоотношений в семье.
2. Показатели воспитательной стратегии родителей (лиц их замещающих).
3. Показатели сформированности и активизации (актуализации) родительской позиции (негативной, позитивной).

4. Показатели психологической (лично-эмоциональной) стабильности родителей ребенка (лиц их заменяющих).

Рассмотрим специфические и неспецифические характеристики развития ребенка относительно психических процессов, методов и средств их диагностирования (табл. 1 и 2). Специфичность характеристик определяется наличием конкретного методического средства, направленного на диагностику того или иного показателя психического развития. Неспецифичность соответствует обобщенным диагностическим средствам (наблюдение) или совокупности методических средств (диагностическое обследование в целом). Так, характеристика «овладения зрительным синтезом» является специфическим показателем методики «Перцептивное моделирование», направленной на диагностику наглядно-образного мышления. А характеристика «упорядоченности и целенаправленности действий» является неспецифическим косвенным показателем методик «Пиктограмма», «Корректирующая проба», направленных на опосредованное запоминание (в первом случае) и на устойчивость внимания (во втором случае). Вариантом получения диагностического материала по показателю «организация деятельности» (упорядоченности и целенаправленности действий) может являться специально организованное наблюдение жизнедеятельности детей.

Таблица 1

Специфические показатели (характеристики) психического развития детей дошкольного возраста

Показатель (характеристика)	Направленность	Методические средства (методики, тесты)
1	2	3
Развитие перцептивных действий Овладение сенсорными эталонами (формы, цвета, величины и др.) Сформированность пространственных отношений (операции сериации) Объединение элементов в целостный образ	Восприятие	«Коробочка форм», «Вкладыши», «Пирамидка», «Мисочки», «Конструирование по образцу», «Включение в ряд», «Эталоны», «Разрезные картинки», «Перцептивное моделирование»

Продолжение табл. 1.

1	2	3
Ориентировка в предметных действиях Способы ориентировки	Наглядно-действенное мышление	«Коробочка форм», «Мисочки», «Пирамидка», «Матрешка»
Развитие модельных действий (моделирование) Анализ образца Образная форма мыслительной деятельности (образное кодирование) Овладение зрительным синтезом Развитие ориентировочных действий	Наглядно-образное мышление	«Рыбка», «Разрезные картинки», «Пиктограмма», «Перцептивное моделирование», «Рисунок человека», «Схематизация», «Недостающие детали»
Овладение действиями обобщения и классификации (простые логические отношения) Овладение действием систематизации (сложные логические отношения) Знаковая форма мыслительной деятельности (знаковое кодирование)	Логическое мышление	«Классификация по заданному принципу», «Свободная классификация», «Самое непохожее», «Систематизация», «Пиктограмма», «Исключение четвертого»
Отражение логической последовательности в речевой форме Установление причинно-следственных связей Развитие последовательного (логического) рассуждения	Словесно-логическое мышление	«Дополнение фраз», «Последовательность картинок»
Развитие связного рассказывания Объем активного словаря Логопедические дефекты	Активная речь	«Вопросы по картинкам», САГ (Child Apperception Test — Детский апперцептивный тест), «Последовательность картинок»
Сформированность игровых действий: замещение и манипуляция принятие и удержание роли Выстраивание цепочки игровых действий (сюжета)	Игра в контексте мышления и воображения	«Свободная игра», «Игровая комната», наблюдение за игровой деятельностью (игры с правилами, сюжетно-ролевые игры, предметно-манипуляционные)

1	2	3
Образная и вербальная креативность Беглость, гибкость, оригинальность	Творческое воображение	«Дорисовывание фигур», «Рисунок несуществующего животного», «Три желания», «Назови картинку», «Что может быть одновременно»
Овладение координацией движений Общая двигательная активность Разработанность пальцевой и кистевой техники Наличие ведущей руки (позиции)	Крупная и мелкая моторика	«Игра в мяч», «Повтори за мной», «Бирюльки», свободные движения (походка, бег), свободный рисунок
Преобладающий тип внимания Объем и устойчивость внимания	Внимание	«Найди такую же», «Коррективная проба» (детский вариант)
Социальный статус Конфликтность Коммуникативные предпочтения Семейные и партнерские взаимоотношения Формы и средства общения	Общение	«Два дома», «Рисунок семьи», «Игровая комната», «Дополнение фраз», САТ, «Рисунок человека», «Социометрия»
Самооценка и уровень притязаний Ценностные ориентации Устойчивость, направленность и осознанность мотивов Потребность в самоактуализации Личностные черты и качества Эмоциональные особенности (экспрессивные и импрессионные)	Личность	«Лесенка», «Семь карточек», «Эмоциональное лото», САТ, «Рисунок человека», «Дополнение фраз», «Три желания», тест Розенцвейга (детский вариант), «Пиктограмма»
Механическое запоминание Опосредованное запоминание	Произвольная память	«10 предметов», «10 слов», « Пиктограмма»

Неспецифические показатели (характеристики)
психического развития детей дошкольного возраста

Показатель (характеристика)	Направленность	Метод диагностики
Упорядоченность действий Принятие и удержание задачи Целенаправленность действий	Организация деятельности Произвольная регуляция	Наблюдение и методики «Пиктограмма», «Корректурная проба»
Скорость (быстрота) выполнения действий	Темп деятельности	Наблюдение
Устойчивость работоспособности (длительной и непрерывной деятельности)	Стеничность (психоэнергетический тонус жизнедеятельности)	Наблюдение
Способность к самореализации (способы)	Личностная активность	Наблюдение и методики «Пиктограмма», «Корректурная проба»
Предпочтение предметных задач, вычленение предметных отношений, ценность достижения результата Предпочтение общения с взрослым (коммуникативная зависимость), ориентация на оценку деятельности Фиксация на собственных переживаниях (рефлексивность), ориентация на одобрение	Личностная направленность	Наблюдение
Преобладание (устойчивость) эмоционально окрашенных состояний	Эмоциональный фон	Наблюдение
Скорость возникновения и прекращения эмоциональных реакций (эмоционального реагирования) Легкость перехода контрастирующих эмоций в нейтральное состояние	Эмоциональная лабильность Пластичность	Наблюдение
Проявление ситуативной реактивности, эмоциональной заторможенности и эмоциональной возбудимости в эмоциональных состояниях	Характер эмоциональных проявлений	Наблюдение
Реакции на ситуацию обследования (взаимодействия)	Ситуативное общение	Наблюдение

Примечание. Перечисленные показатели являются неспецифическими для большинства методик (тестов) и определяются в процессе как диагностического обследования, так и наблюдения за жизнедеятельностью детей.

В результате обращения к табл. 1 и 2 можно заключить, что диагностика возрастного (психического) развития ребенка осуществляется основными обследовательскими (диагностическими) методами: наблюдением и тестированием. В перечень психодиагностических методов, применяемых в условиях ДОУ, входят также анкетирование, беседа и анализ продуктов детской деятельности (творчества). Обозначим каждый из них в соответствии со спецификой дошкольного возраста.

Тестирование — метод психологической диагностики, «использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), с определенной шкалой значений». Целью использования тестов является «измерение уровня развития определенного психологического качества (свойства) личности».

Как видно из табл. 1, посредством *стандартизированных тестов* диагностируется в основном развитие познавательных процессов (интеллектуальное развитие). К стандартизированным тестам, безотносительно возрастной направленности, выдвигается ряд требований: репрезентативность, надежность, валидность, объективность измерения, где *репрезентативность* — адекватность заданий выборке испытуемых, *надежность* — согласованность значений показателей при эквивалентном тестировании, *валидность* — соответствие тестовых заданий концепции изучаемого феномена и эмпирическим критериям, *объективность* — заданное процентное соотношение степени трудности — легкости для большинства испытуемых. Согласованность требований к тестам позволяет объективно оценить психические качества субъекта диагностического обследования, что обуславливает широкое применение тестирования в зависимости от диагностических целей и возрастных возможностей испытуемых.

Примером отечественного стандартизированного теста может служить широко распространенный в психологической методической практике комплекс Л.А. Венгера по диагностике умственного развития детей дошкольного возраста [65]. В комплекс входят стандартизированные тесты, определяющие уровень развития восприятия и мышления (образного, комбинаторного, схематического, логического); «Перцептивное моделирование», «Систематизация», «Схематизация», «Соотнесение с эталоном», «Рисование узора» и др.

В настоящее время в практике детского психолога кроме стандартизированных тестов присутствуют также *психодиагностические*

методики с поуровневой дифференциацией. Данный тип психодиагностических средств в основе своей опирается более на качественное дифференцирование психических феноменов, чем на их количественное измерение. Методики этого ряда представляют собой комплекс стандартизированных¹ заданий содержательно близким к тестам достижений, а процессуально приближенным к «клиническому» типу обследования. Принципы «клинического» обследования удерживаются гибким варьированием структурных частей методики, вводных и сопровождающих инструкций, а также отсутствием временного регламента и жесткой системой оценок.

Следует отметить, что методики с поуровневой дифференциацией более адаптивны для детей дошкольного возраста как содержательно, так и процессуально. Содержательно они пересекаются с понятием «детская компетентность», представленной детскими видами деятельности (изодеятельность, конструирование, игра и др.). Процессуальная ценность обозначена отсутствием жесткой директивности и регламентации, что позволяет максимально приблизить процедуру диагностирования к игровой деятельности, адаптируя тем самым ребенка к специально организованным условиям обследования.

Из представленных в табл. 1 психодиагностических средств методиками с поуровневой дифференциацией являются: «Рыбка», «Пирамидка», «Матрешка», «Конструирование по образцу», «Коробочка форм», «Три желания», «Пиктограмма», «Вкладыши» и др.

В качестве психодиагностических средств выступают также *проективные тесты*. Они направлены на целостное изучение личности, основанное на «психологической интерпретации результатов проекции» (механизмы защиты и переноса личностных особенностей в конкретную ситуацию обследования). При диагностике детей дошкольного возраста используют детские варианты проективных тестов.

В табл. 1 «Специфические показатели» психодиагностические средства данного ряда представлены ассоциативными и экспрессивными проективными тестами: САТ, тест Розенцвейга, «Рисунок человека», «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи» и пр.

¹ Стандартизация на выборке детей дошкольного возраста, посещающих детские образовательные учреждения, в соответствии с возрастными нормами психического развития.

Все тесты и методики, включенные в табл. 1, так или иначе (содержательно и процессуально) являются вариантами (модификациями) одной из перечисленных групп психодиагностических средств или различаются по концептуальному признаку (являются гетерогенными по отношению друг к другу, например, диагностический комплекс Венгера, направленный на изучение мышления и восприятия детей, и оппозиционный ему тест измерения вербального и невербального интеллекта Векслера).

Наблюдение — метод психологической диагностики, «состоящий в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений при определенных условиях». Использование в психологической практике метода наблюдения дает возможность сопоставления и дублирования диагностических данных при интерпретации, что является немаловажным фактором обеспечения объективности психологического обследования. В контексте детской практической психологии метод наблюдения кроме общих требований к нему (фиксация, планирование и факторизация данных) имеет определенную специфику. Она связана с возрастными особенностями дошкольников, а также с условиями их жизнедеятельности в условиях детского образовательного учреждения. Организационная специфика метода может быть представлена следующим образом:

- наблюдение за ребенком в условиях естественной жизнедеятельности;
- наблюдение за ребенком в условиях направленной деятельности;
- наблюдение за ребенком в условиях специально организованной деятельности.

Наблюдение в условиях естественной жизнедеятельности направлено на фиксацию фактов, связанных с приемами пищи, дневного и вечернего сна, прогулок и т.д. Данный вид наблюдения характеризуется отсутствием контактирования с наблюдаемым ребенком и диагностирует индивидуальные особенности его функционирования.

Наблюдение в условиях направленной деятельности, напротив, построено на пробах совместной деятельности психолога с ребенком. В процессе данного вида наблюдения фиксируются особенности поведения ребенка в контексте взаимодействия со взрослым.

Наблюдение в условиях специально организованной деятельности осуществляется на занятиях познавательного цикла (развитие

речи, формирование элементарных математических представлений, обучение грамоте, ознакомление с окружающим), эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство), оздоровительного цикла (физкультура, плавание). Диагностическая направленность этого наблюдения обозначается особенностями поведения ребенка в контексте (пространстве) различного рода воздействий (объективных и предметных).

В практике детского психолога наблюдение может выступать как ориентационный метод (данные наблюдения предвеляют и направляют тестирование) и как сопроводительный (вспомогательный) метод (данные наблюдения подтверждают либо опровергают результаты тестирования).

Для обеспечения объективности метода используются специальные методические средства. Они представляют собой бланки (схемы) наблюдений и диагност-карты наблюдений. В первом случае — это матрицы с пересечением единиц наблюдения (поведенческие реакции, акты взаимодействий, вид деятельности), параметров наблюдения (пространственных, временных, содержательных), а также количественной и качественной динамикой наблюдаемых психических явлений (феноменов). Во втором случае — это альбомы и таблицы с фиксированными средствами оценки диагностических данных. Средства оценки могут быть представлены характеристиками или эталонами различных психических явлений.

Диагност-карта экспрессии детей дошкольного возраста

№ п/п	Модальность эмоции	Экспрессивные характеристики (максимум)	Пиктограмма эмоций	Фотоэталон
1				
2				
...				

Анкетирование — диагностический метод «получения социально-психологической и психолого-педагогической информации на основе вербальной коммуникации». Анкетирование в условиях дошкольного учреждения проводится только со взрослым контингентом (родители, воспитатели, педагоги), преимущественно выборочного типа с использованием устной (интервью) и письменной (анкета) форм. Основной диагностической задачей анкетирования яв-

ляется выяснение биографических сведений, ценностных ориентации, социальных установок и личностных черт, а также определение родительских и педагогических позиций опрашиваемых.

Анкеты для родителей и воспитателей состоят из вопросов закрытого типа (да — нет), в некоторых случаях на вопрос предлагаются несколько вариантов ответа. Это делается для облегчения формулирования позиции и направления ответов в пространство диагностической цели анкетирования. Построение анкет на основе открытых вопросов, позволяющих самостоятельно строить ответ, в условиях дошкольного учреждения нецелесообразно по причине краткости (нераспространенности), неопределенности, а иногда и неадекватности ответов на задаваемые вопросы. Это связано с низкой мотивированностью данного вида деятельности для родителей и педагогов. В случаях необходимости сбора более полной информации рекомендуется проводить устное анкетирование (интервью) (см. Приложения 13, 14).

Беседа — диагностический метод «получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. От анкетирования отличается исключительно устной формой проведения и отсутствием жесткой заданности и регламентации вопросов. Основной целью использования данного метода является сбор сведений о субъекте диагностического обследования, составление психолого-педагогического анамнеза. Кроме того, в процессе беседы с ребенком решается проблема становления контакта, а в результате беседы со взрослыми (родителями и воспитателями) происходит «привлечение к сотрудничеству».

В условиях дошкольного учреждения применяются следующие виды бесед:

- свободная (не регламентированная формой и темой);
- директивная (регламентированная темой и заданной стратегией).

Тактика ведения беседы (процедура, методические средства), а также количество и формулировка вопросов являются гибкими, независимо от вида беседы. Это обусловлено возрастной спецификой в случае беседы с ребенком и трудностями организационного характера при беседе с родителями и педагогами (см. Приложения 16, 17).

Анализ продуктов детского творчества — диагностический метод оценки результатов детских видов деятельности (продуктивных). Анализ производится с целью выявления уровня и особенностей детской компетентности в дошкольном возрасте.

Предметом анализа выступают продукты: изобразительной и графической деятельности (рисунки, узоры, знаки), конструирования (постройки, мозаика), лепки (объемные фигуры и композиции), вербальной деятельности (стихи, страшилки, рассказы, считалки), музыкальной деятельности (песни, мелодии, гармонические и ритмические схемы) и игровой деятельности (сюжеты, роли). Оцениваются как уровень выполнения в соответствии с возрастными или программными требованиями, так и отличительные особенности работ (оригинальность, комбинаторность, техничность и пр.). Центральную позицию в анализе продуктов детского творчества занимают детские рисунки [78]. Следует отметить, что анализу подвергаются работы, произведенные в свободной деятельности ребенка (самостоятельно).

Психологическая информация, полученная в результате данного диагностического метода, может рассматриваться как дополнение (расширение) представлений о возрастном (психическом) развитии детей дошкольного возраста. В некоторых случаях она может выступать самостоятельной характеристикой развития ребенка (психолого-педагогическая диагностика детских достижений).

Представление о предмете и содержании, методах и средствах психодиагностической деятельности позволяет детскому практическому психологу выстроить комплекс профессиональных диагностических действий — психологическое обследование.

Остановимся на вопросах организации и проведения психологического обследования детей в условиях дошкольного учреждения.

К организационным аспектам обследования можно отнести: условия проведения диагностических мероприятий, участие в них родителей обследуемых детей (лиц, их заменяющих), оборудование и средства диагностики.

К процедурным аспектам относятся последовательность и содержание диагностических мероприятий, обозначенные как этапы обследования.

Процедура психологического обследования детей дошкольного возраста состоит из пяти этапов:

1. Подготовительный этап:

- составление медицинского анамнеза на основе анализа специальной документации и беседы с медицинским работником (образец выписки из медицинской карты) (см. Приложение 15);
- составление социально-бытовой характеристики жизнедеятельности ребенка на основе анкетирования родителей (см. Приложение 14);

—составление педагогического анамнеза (педагогической характеристики) на основе анкетирования и бесед с воспитателями и педагогами, взаимодействующих с ребенком (см. Приложение 13);

—составление семейного анамнеза на основе бесед с родителями и значимыми взрослыми в жизни ребенка (см. Приложения 14,17).

2. Адаптационный этап:

— знакомство с ребенком в процессе наблюдений, бесед с ним, анализа продуктов детского творчества (см. Приложение 16).

3. Основной этап:

— тестирование.

4. Интерпретационный этап:

— составление психологического заключения и сопутствующих документов на основе обработки и анализа диагностических данных (по запросу).

5. Заключительный этап:

— констатация результатов обследования в процессе беседы с родителями (воспитателями);

— рекомендации родителям (воспитателям) в устной или письменной форме (см. Приложение 20).

Отдельно следует остановиться на вопросе участия родителей в психологическом обследовании их ребенка. Оптимальным считается сотрудничество родителей с психологом на подготовительном этапе обследования. Это решает проблему официального согласия родителей на психологическое воздействие относительно своего ребенка. Что касается присутствия родителей на основном этапе обследования, решение этого вопроса не может быть однозначным. С одной стороны, присутствие при тестировании способствует объективизации восприятия родителями особенностей ребенка. С другой стороны, при проблемных детско-родительских отношениях присутствие членов семьи может «заблокировать» ребенка, что полностью разрушит диагностическое взаимодействие.

Таким образом, степень родительского участия в психологическом обследовании определяется практическим психологом в индивидуальном порядке, в зависимости от семейной ситуации, уровня и направленности запроса.

Несколько слов о проведении заключительной беседы с родителями по результатам психологического обследования. Беседу необходимо проводить в отсутствие ребенка. Начинать беседу рекомендуется с краткого и понятного описания проведенных тестов. Далее

следует остановиться на эмоционально окрашенных моментах диагностической процедуры (шутки, удачные высказывания и действия ребенка). Затем постепенно перейти к составлению психологического портрета ребенка, учитывая информацию, полученную от родителей (внешние, поведенческие реакции ребенка). При этом необходимо избегать оценочных характеристик, использования терминов «отставание», «задержка», «нарушение» развития, тем более при отсутствии полной уверенности в данных «диагнозах». При наличии проблемы в развитии ребенка родителей необходимо подвести к ее пониманию. Оптимальный выход на «проблематику» — формулирование рекомендаций (коррекционных, развивающих, профилактических) с психологическим обоснованием. В этом случае смена пространства «Кто виноват?» на пространство «Что делать?» обязательно сыграет положительную (позитивную) роль для формирования установки принятия проблемы ребенка и ответственности за ее решение.

Данные рекомендации действительны для беседы с родителями, заинтересованными в психическом здоровье своих детей. В случаях безответственного или преступного отношения членов семьи к ребенку рекомендуется жесткая (директивная) позиция психолога при ознакомлении таких лиц с результатами обследования. Кроме того, психолог вправе связаться с компетентными органами для решения вопроса гражданской или уголовной ответственности.

Отдельным пунктом рассмотрим специфику основного этапа психологического обследования (тестирования) в условиях дошкольных учреждений. Прежде всего, особенности тестирования детей от 3 до 7 лет определяются подбором методических средств (тестов и методик).

Возрастная адаптация — основное требование к методическим средствам в практике детского психолога. Без этого тестирование как метод диагностической деятельности становится бессмысленным.

Так, методика «Систематизация», направленная на диагностику логического мышления, неадаптивна для детей 3 лет по причине актуализации наглядно-действенного мышления. Ребенок 4—5 лет не способен адекватно решать задачи, поставленные психологом средствами вербальной коммуникации в открытых либо понятийно-дифференцированных опросниках («Личностный дифференциал» и др.).

Существуют традиционные правила тестирования детей дошкольного возраста. Они заключаются в следующем:

- удержание единой пространственной позиции психолога и ребенка («глаза в глаза»). Она обеспечивается отсутствием доминанты роста взрослого и организуется в детском пространстве (детский стол и стульчики, поза лежа и т.д.);
- предоставление первоначального свободного выбора сферы деятельности («игра», «рисунок», «общение» и т.д.). Он обеспечивается созданием поля возможностей для ребенка;
- чередование сфер деятельности. Оно обеспечивается сменой видов деятельности, на основе которых построены тесты (общение — конструирование — движение — рисование);
- регламентирование времени (регламентация времени). Общее время тестирования может длиться от 30 минут до 1 часа в зависимости от возраста ребенка;
- регламентация интеллектуальной нагрузки. Она обеспечивается пропорциональным соотношением (заданным количеством) интеллектуальных тестов в диагностическом комплексе (не более трех в одной процедуре с чередованием средств: вербальных и невербальных);
- регламентация личностно-эмоциональной нагрузки. Она обеспечивается пропорциональным соотношением (заданным количеством) проективных тестов в диагностическом комплексе (не более трех в одной процедуре с чередованием средств: ассоциативных и экспрессивных);
- дублирование тестов (методик) общей диагностической направленности. Оно обеспечивается использованием различных методических средств для подтверждения результатов. Может осуществляться и дублированием диагностических методов (наблюдения, беседы);
- варьирование процедуры тестирования. Оно обеспечивается не директивными инструкциями и сменой структурных этапов тестирования, использованием всех видов помощи при решении тестовых заданий. Данное правило осуществляется только по мере необходимости при осложнениях адаптации к процедуре обследования, определенных личностно-эмоциональных особенностях ребенка (тревожность, аутичность и т.д.).

Ведущее (базовое) положение в психодиагностическом направлении в деятельности практического психолога занимает диагностика детей. Затем — опосредованная диагностика лиц, взаимодейст-

вующих с детьми и принимающих участие в их развитии, воспитании и образовании (родители, воспитатели, педагоги).

Таким образом, психодиагностическая деятельность в условиях детского образовательного учреждения может быть структурирована следующим образом.

По отношению к содержанию психодиагностической деятельности:



По отношению к предмету психодиагностической деятельности:



4.2. Психокоррекция и психопрофилактика отклонений и нарушений в развитии ребенка

Следуя традиционным представлениям о психологических воздействиях в контексте нормального онтогенетического развития, «психокоррекция» рассматривается как совокупность психологических средств и методов по «созданию оптимальных возможностей и условий для полноценного и своевременного психического развития». Это существенно расширяет само понятие «коррекция» и позволяет го-

ворить о комплексе психологических воздействий. В контексте профессиональной деятельности практического психолога данный комплекс представлен психокоррекцией, психопрофилактикой, психогигиеной и психореабилитацией. Психопрофилактика обеспечивает предотвращение нервно-психических и психосоматических заболеваний, психогигиена сохраняет и укрепляет нервно-психическое здоровье, а психореабилитация восстанавливает и компенсирует нарушенные психические функции и состояния, личный и социальный статус.

Остановимся подробнее на двух из перечисленных направлениях деятельности практического психолога в условиях детского дошкольного учреждения: коррекции и профилактике отклонений и нарушений в психическом развитии и поведении детей. Первоначально следует сформулировать правила психокоррекционной деятельности:

1. Психолог не должен осуществлять специальные коррекционные воздействия без твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка.
2. Пространство коррекционных воздействий детского практического психолога ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка при отсутствии органических и функциональных нарушений.
3. Детский практический психолог не вправе определять индивидуальный ход психического развития ребенка путем радикального коррекционного вмешательства.
4. В работе с детьми до 7 лет не рекомендуется использование гипнотических и суггестивных средств воздействия, а также методов психотерапии, неадаптированных к дошкольному возрасту.

К вышеперечисленным правилам добавляются требования профессиональной этики: закрытость и адаптированность информации, процедурная конфиденциальность и позиционность взаимоотношений.

Далее обратимся к предмету коррекционной деятельности детского практического психолога, который характеризуется «симптомами и причинами отклонений в развитии» и поведении детей (Д.Б. Эльконин).

В целом содержание психокоррекции в условиях дошкольного учреждения определяется: направлением психологических воздействий (дети, семья, педагогический коллектив), контекстом отклонений (общие и парциальные характеристики психического развития и поведения), а также коррекционной задачей. Так, психокор-

реакционные воздействия могут быть направлены на познавательное, личностно-эмоциональное, коммуникативное, психомоторное развитие, поведенческие реакции, возрастную компетентность, произвольную регуляцию с задачами адаптации к образовательному учреждению, готовности к школе, стабилизации эмоционально-личностных состояний, структурирования мышления, активизации памяти, речи, регуляции психомоторных функций. Следует сказать несколько слов о трудностях в психокоррекционной деятельности содержательного и организационного характера. Прежде всего это проблема направленного психологического изменения, обусловленная фактом тесной взаимосвязи структурных компонентов психики. Именно по этой причине сложно точно дифференцировать область психокоррекционных воздействий.

Предположим, у ребенка старшего дошкольного возраста трудности операционального мышления (обобщение, классификация и т.д.). Решать ли эту проблему в контексте мышления либо более широком аспекте познавательного развития? Что может служить «опорой» в коррекции: структурирование мышления либо познавательные способности ребенка? Безусловно, ответ будет найден в процессе анализа индивидуальных характеристик психического развития данного ребенка. Также будет определено пространство для психокоррекционных воздействий и психологические механизмы, их опосредствующие. Но практик-психолог часто сталкивается с этой трудностью и должен быть готов к ее решению. Это может быть еще одним доводом за единство диагностико-коррекционной системы, ее концептуальную целостность.

Далее мы остановимся на вопросе адаптивной формы и средствах психокоррекционных воздействий на детей дошкольного возраста. Оптимальная форма определяется возрастной спецификой, а именно типом ведущей деятельности ребенка-дошкольника. В условиях детского сада это игра, а также игровые занятия с использованием развивающих и обучающих приемов. Что касается коррекционных средств, то перечень их в работе с детьми достаточно широк: изобразительно-графические, музыкально-ритмические, двигательно-экспрессивные, предметно-манипуляционные, вербально-коммуникативные. Следует отметить также, что психокоррекция детей от 3 до 7 лет осуществляется с опорой на определенные психологические механизмы: проективный, рефлексивный, релаксационный, регуляционный, идентификационный и др. Это связано с возможностью относительно легкой активизации у детей дошкольного возраста психологических механизмов данного ряда. Таким образом,

сочетание (чередование) направленности корректирующих средств и приемов, опосредованных специфическим психологическим механизмом, даст возможность специалисту-практику обоснованно выстроить психокоррекционную систему, адекватную возрастным особенностям контингента.

Определим особенности организации и проведения психокоррекции в условиях дошкольного учреждения. Это аспекты формирования коррекционных групп и построения коррекционных занятий. Коррекционные группы формируются в зависимости от результатов предварительного диагностического обследования, в процессе которого происходит отбор детей, нуждающихся в психокоррекции по тем или иным показателям. Состав групп (количественный и качественный) соотносится с характером и степенью нарушений в психическом развитии детей (психологическим диагнозом).

При построении коррекционных занятий необходимо следовать принципу сериационности, т.е. наличию нескольких модификаций основного «базового» занятия. Это позволит варьировать задачи в зависимости от возраста, состава коррекционных групп, индивидуальных особенностей детей, а также типов психических нарушений и отклонений. Данный факт немаловажен для обеспечения результативности психокоррекционной работы.

Коррекционные занятия могут проводиться в индивидуальной и групповой форме. Индивидуальная форма обусловлена специфической направленностью психокоррекционных воздействий, а также наличием трудностей межличностного общения. Цикл занятий может быть закрытым (определенное количество занятий и фиксированная дата окончания) и открытым (без определения количества встреч и даты окончания). Продолжительность коррекционного цикла зависит от многих факторов как организационного, так и содержательного характера.

Таким образом, психокоррекционная система в условиях дошкольного учреждения представляет собой дифференцированные циклы игр, специальных и комбинированных занятий, направленных на стабилизацию и структурирование психического развития детей (см. Приложение 18).

Практическому психологу, работающему с целью сохранения «психического здоровья» детей, параллельно с диагностико-коррекционным циклом рекомендуется организовать психопрофилактические мероприятия с систематическим и целенаправленным воздействием. Профилактика психических нарушений должна охваты-

вать все возрастные группы дошкольного учреждения и осуществляться коллективными усилиями педагогов и психолога в форме совместной деятельности.

Мероприятия психопрофилактического профиля на практике объединяются в системы типа «Психогимнастика», состоящие из нескольких блоков традиционной направленности:

1. Двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность.
2. Двигательно-организующая (регуляционная) деятельность.
3. Имитационно-выразительная (идентификационная) деятельность.

Каждый блок специфичен по содержанию и средствам психопрофилактических воздействий.

В настоящее время, в связи с высокой психофизической ослабленностью и социальной уязвимостью детей, наблюдается тенденция снижения уровня их психосоматического здоровья. В результате этого актуальным становится психомышечное саморасслабление (ауторелаксация), направленное на снятие психоэмоционального напряжения и тренировку психомоторных функций, что чаще всего является содержанием основного блока психопрофилактических систем. Расслабляющие упражнения рекомендуется вводить в повседневную жизнь возрастных групп дошкольного учреждения. Для снятия психоэмоционального напряжения могут быть использованы варианты психомышечной тренировки, разработанные А.В. Алексеевым и адаптированные для детей дошкольного возраста М.И. Чистяковой [99]. Для оптимизации обучения произвольному напряжению и расслаблению мышц тела авторы рекомендуют разделить их на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. Внимание ребенка привлекается к каждой группе мышц в определенной последовательности. «Психофизический покой, достигаемый в результате психомышечной тренировки», восстанавливает психоэнергетический тонус (стеничность), а также способствует усвоению и закреплению информации о предмете, данном в установке. Практический материал данного блока состоит из релаксационных комплексов на расслабление всех мышц тела с фиксацией и без фиксации на дыхании, а также из отдельных упражнений на снятие напряжения в одной группе мышц.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы в качестве заключительной части физкультурного занятия, динамического часа и т.д. Отдельные расслабляющие упражнения с фиксацией на дыхании можно включать в комплексе с организующими упражнениями, при обучении плаванию в бассейне, а также

использовать в качестве подготовки к дневному сну. Упражнения без фиксации на дыхании могут служить практическим материалом для расслабляющих пауз, разделяющих один вид деятельности в случае однообразно выполняемых действий либо два вида деятельности с высокой познавательной и моторной (двигательной) нагрузкой.

Содержанием следующего блока психопрофилактических воздействий является психомоторная организация, направленная на предупреждение психомоторных расстройств (гиперактивность, гипоактивность, двигательная расторможенность, двигательный автоматизм), а также оптимизацию двигательной нагрузки в повседневной жизни детей. Практический материал психомоторной организации состоит из подвижных игр. Все игры подчиняют участников определенным правилам, что способствует активизации произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, позитивное воздействие подвижных игр отличается высокой устойчивостью, что благоприятствует удержанию психоэнергетического тонуса (нормостеничности) ребенка. Практический материал по двигательной организации может выноситься на прогулки в качестве свободных игр и упражнений, а также использоваться на занятиях в качестве «пауз», разделяющих различные виды деятельности.

Содержанием заключительного в рассмотрении блока психопрофилактических воздействий является самовыражение, направленное на социально-личностную компетенцию детей. Практический материал данного блока составлен из выразительных этюдов и имитационных игр для одного, двух, нескольких детей и тренингов смоделированных ситуаций. Ограниченное число активно участвующих не оставляет остальных детей группы в бездействии. Имитационные игры и смоделированные ситуации могут быть использованы как мини-представления для пассивно участвующих (зрителей). Представление может служить стимулом к беседе-обсуждению поведенческих реакций, стиля взаимоотношений со сверстниками, а также своеобразной «загадкой-пантомимой». «Актерский» и «зрительский» состав необходимо периодически менять с целью поддержания игровой мотивации. При формировании «актерского» состава рекомендуется учитывать индивидуальные особенности детей, наличие потребности демонстрации и навыков имитационно-выразительной деятельности. В «актерской» группе должен быть один «ведущий актер» с перечисленными качествами. Некоторые этюды и игры сопровождаются музыкальным сопровождением. При отсутствии заданного

музыкального произведения возможна его замена (при условии сохранения характера и программного содержания произведения).

На основе имитационно-выразительной деятельности может быть организована совместная деятельность воспитателя и детей при фронтальной, подгрупповой и индивидуальной формах организации. Воспитатель по мере необходимости может вносить изменения в программное содержание или проведение игры (индивидуальный поступок ребенка, негативные проявления в поведении детей, конфликты и т.д.). Игры с музыкальным сопровождением легко ложатся на структуру музыкальных занятий, что положительно отражается на их разнообразии.

Оптимальный режим психопрофилактических мероприятий в условиях дошкольного учреждения — ежедневное проведение с чередованием форм и видов психопрофилактических воздействий в зависимости от возрастной группы:

- двигательно-расслабляющая деятельность (от 5 до 10 минут);
- двигательно-организующая деятельность (от 5 до 10 минут);
- имитационно-выразительная деятельность (от 10 до 30 минут).

Высокие результаты по психофизическому оздоровлению детей достигаются при совмещении психопрофилактических мероприятий с функционированием бассейнов, саун, фитобаров, аэрофитосалонов в форме комплексных процедур (см. Приложение 19).

Таким образом, в результате систематической коррекционно-профилактической деятельности практического психолога в условиях дошкольного учреждения становится возможным скорректировать и предупредить отклонения в психике детей, тем самым обеспечив их полноценное и своевременное развитие.

4.3. Психологическое консультирование и просвещение

Психологическое просвещение в условиях детского учреждения носит профилактический и образовательный характер. В первом случае речь идет о предупреждении отклонений в развитии и поведении детей посредством информирования родителей и воспитателей.

Предметом информирования являются причины возникновения отклонений, признаки, свидетельствующие о их наличии, а также возможные последствия для дальнейшего развития ребенка. Во втором случае имеется в виду ознакомление родителей и воспи-

тателей с различными областями психологических знаний, способствующих самопознанию, познанию окружающих людей и сферы человеческих взаимоотношений. Для родителей здесь имеет большое значение знакомство с основами некоторых психологических дисциплин: «Психология семьи», «Детская психология». Для воспитателей — психологическая специфика педагогических воздействий и возрастные особенности развития детей в контексте возрастной, педагогической и детской психологии.

Условием образовательного направления просветительской работы является терминологическая и содержательная адаптированность знаний для лиц, не имеющих специальной подготовки.

Просветительская работа охватывается в основном групповыми формами воздействий. Прежде всего, это лекции, диспуты с организацией дискуссий, семинары, психологические погружения и некоторые виды тренингов. Данные формы просветительских воздействий обеспечиваются вербально-коммуникативными средствами, т.е. построены с учетом возможностей монологического (лекции), диалогического (дискуссии) и группового (диспуты) общения. Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам родителей и воспитателей, так и по инициативе психолога. Обсуждение некоторых проблемных вопросов заранее планируется психологом. Для родителей это темы, связанные с адаптацией к дошкольному учреждению, готовностью к школе, психосексуальным познанием и половой идентификацией, техническими информационными и игровыми средствами (телевидение, видео, компьютер, игровые компьютерные приставки, пейджеры, «томагочи»). Для воспитателей — развивающие программы для детей, симптоматика нарушений и отклонений в развитии детей, общие и специальные способности (детская одаренность). Данная тематика обусловлена анализом наиболее часто встречающихся запросов.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами в психологическом просвещении широко используются и невербальные (наглядные) средства. В условиях дошкольного учреждения они представлены стендовой информацией, специально оформленными брошюрами и распечатками рекомендательных текстов, развивающих игр и упражнений, мини-тестов и анкет. Кроме того, в распоряжение родителей может быть предоставлена библиотека с подборкой психологической литературы по вопросам семьи и брака. Для воспитателей может быть подготовлена подборка психолого-педагогической литературы (см. с. 163—165).

При обращении к индивидуальным формам работы с родителями и воспитателями можно перейти к рассмотрению следующего направления профессиональной деятельности детского практического психолога — консультированию¹.

Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения обозначается как система коммуникативно-го взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

Данное взаимодействие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов, а также самих детей. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера. Основным методом психологического консультирования является беседа, а формой проведения — индивидуальная консультация.

Необходимо отметить специфику психологического консультирования в условиях детского сада (детское образовательное учреждение). Она заключается в опосредованном характере консультирования, т.е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь. Ребенок-дошкольник в очень редких случаях выступает инициатором запроса, в основном инициативу проявляют лица, его окружающие. По этой причине психолог вынужден дифференцировать содержание запросов с целью определения возможности опосредованно решить трудности ребенка. В этой связи проанализируем основные виды «реальных» запросов в психологической помощи родителей и других членов семьи с целью возможности выхода на проблемы ребенка.

Запрос 1. Необходимость подтверждения обвинительной позиции

Возможные позиции обвинения:



¹ Здесь консультирование рассматривается вне контекста профессионального пространства психолога-консультанта.

Реальным мотивом является получение признания собственной позиции, действительное отношение к ситуации — драматизация с отсутствием перспективы ее исправления.

Рекомендательная стратегия заключается в облегчении драматизма ситуации (выяснении) истинного запроса. В случае необходимости (обвинение ребенка) вводится программа диагностического обследования ребенка с последующим снятием обвинения.

Запрос 2. Необходимость психоэмоциональной поддержки
Реальным мотивом является утешение, сочувствие. Отношение к ситуации — пессимистическое, присутствие неуверенности в себе, своих силах.

Рекомендательная стратегия заключается в поддержке, совместном нахождении средств и возможностей решения проблемы.

Запрос 3. Потребность в совете

Реальным мотивом является раздел ответственности за принятие решения, обоснованность решения. Отношение к ситуации — неопределенное.

Рекомендательная стратегия заключается в определении и формулировании профессионально-личностной позиции психолога без принятия ответственности за последующие действия запрашиваемого лица. При необходимости психологического дифференцирования позиции вводится диагностическое обследование ребенка.

Запрос 4. Необходимость психосоматического лечения ребенка
Реальным мотивом является получение совета и рекомендаций по лечению ребенка. Отношение к ситуации — реалистическое.

Рекомендательная стратегия заключается в удовлетворении реального мотива, если проблема лежит в профессиональном пространстве детского практического психолога. При выходе проблемы за рамки профессиональной компетентности — направить ребенка к специалисту соответствующего профиля.

Таким образом, анализ запроса позволяет психологу выявить реальную трудность взрослого по отношению к ребенку и построить обоснованную стратегию психологических воздействий. Следует отметить, что не всегда обработка запроса инициирует диагностико-коррекционные мероприятия. В некоторых случаях психолог может ограничиться рекомендациями.

4.4. Психологическое обеспечение педагогического процесса

Психологическое обеспечение педагогического процесса в условиях дошкольного учреждения является важным направлением деятельности детского практического психолога. Здесь, педагогический процесс мы рассматриваем как систему педагогических воздействий с образовательными и воспитательными целями, где образование предусматривает «накопление» знаний, умений, навыков общественно-исторического опыта, а воспитание подразумевает формирование определенных социальных установок (понятий и принципов), ценностных ориентации (морально-этических норм), определяющих сознание и поведение человека. В том и другом случае педагогические воздействия опираются на психологические законы и механизмы онтогенетического развития. Кроме того, Педагогический процесс соотносится с психологическими закономерностями формирования личности в условиях специально организованной системы воздействий.

Таким образом, разделяя педагогический процесс на образовательный и воспитательный, мы тем самым дифференцируем его психологическое обеспечение. Обеспечение образовательного процесса осуществляется на основе психологического сопровождения образовательных (развивающих) программ; а обеспечение воспитательного процесса осуществляется на основе психологизации воспитательных стратегий.

Остановимся подробнее на каждом из направлений психологического обеспечения.

Программа — базовый документ детского дошкольного учреждения, определяющий содержание и направление работы педагогов и воспитателей. С 1962 по 1992 г. «Программа воспитания и обучения в детском саду» (типовая программа) являлась обязательным документом, в соответствии с которым осуществлялся педагогический процесс в дошкольном учреждении. «Работа по единой, жестко регламентированной программе приводила к единообразию форм, содержания и методов педагогического процесса». Педагоги ориентировались на унифицированный и идеологизированный стандарт в воспитании и образовании, что негативно отражалось на психическом здоровье и развитии детей.

В настоящее время созданы правовые условия для разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста. Основным тезисом преобразований в контексте общественного дошкольного воспитания является «гуманизация и повышение эффективности педагогического процесса» на основе индивидуально-дифференцированного подхода к детям. Прежде всего, преобразование обеспечивается созданием дошкольных учреждений разного типа на основе вариативности содержания, форм организации и обеспечения педагогического процесса: государственные и коммерческие детские сады, детские лицеи и центры, прогимназии. Вариативность типов дошкольных учреждений напрямую связана с вариативностью образовательных (развивающих) программ для детей дошкольного возраста («Радуга», «Развитие», «Истоки», «Диалектика» и пр.). Изначально дифференциация программ основывается на различении целей и задач психолого-педагогических воздействий. Некоторые из них способствуют общему развитию и образованию дошкольников (общеразвивающие, базисные программы), другие обеспечивают развитие специальных способностей детей (специализированные программы).

Программы общеразвивающего типа включают в себя базисные направления и цели психолого-педагогических воздействий соответственно возрастным этапам онтогенетического развития. Своеобразие общеразвивающих программ, их отличие друг от друга связаны с исходными теоретическими представлениями о процессе развития.

Своеобразие *специализированных программ* заключается в необходимости кроме теории общего (онтогенетического) развития представить также концепцию особенностей предметного (специального) развития детей. Что подразумевает глубокое проникновение в логику предметов (изобразительного и музыкального искусств, структур языка и физико-математических построений).

Поскольку администрация и педагогический коллектив дошкольного учреждения могут определять выбор той или иной образовательной программы, встает вопрос о критериях выбора и технологиях программного обеспечения. Поставленные вопросы могут быть решены посредством систем специального обеспечения программ (методического, педагогического, психологического). Они принципиально различны по целям, задачам, методам, а также позициям специалистов, осуществляющих данную деятельность. Предлагаемая система психологического обеспечения универсаль-

на, а значит, приемлема для всех видов типовых и альтернативных программ. Кроме того, она адаптирована к отечественной системе дошкольного воспитания в современных условиях. Структура данной системы представляет собой три взаимосвязанных раздела на основе последовательно осуществляемой деятельности: «Введение», «Адаптация», «Текущее обслуживание».

Раздел 1. Введение

Подготовительный этап

Цель: Констатация готовности к введению образовательной программы.

Содержание деятельности:

- выявление уровня психического здоровья детей;
- дифференциация психического развития детей на основе парциальных, индивидуальных, групповых, возрастных различий;
- выявление возможности актуализации тех показателей психического развития детей, на которые опирается концепция развития определенной программы.

К примеру, возможность оперирования диалектическими умственными действиями (обращение, превращение, сериация) как базовый показатель для введения программы «Диалектика» (автор Н.Е. Веракса) или возможность активизации ориентировочных действий (способностей) как важное условие введения программы «Развитие» (авторский коллектив под руководством Л.А. Венгера).

В результате заданной диагностической деятельности определяется общая и специальная психологическая готовность детского контингента к введению той или иной образовательной программы.

Параллельно осуществляется диагностическая деятельность по определению психологической готовности педагогического коллектива дошкольного учреждения, исключая аспекты профессиональной компетентности:

- выявление степени мотивации введения программы у педагогов и воспитателей;
- выявление индивидуальных (психологических и психофизиологических) особенностей педагогов и воспитателей как условий результативного освоения и принятия программного содержания.

Дифференциация готовности отдельных педагогов и педагогического коллектива в целом осуществляется в соответствии с программными требованиями.

К примеру, одной из основных задач программы «Радуга» (авторский коллектив под руководством Г.Н. Дороновой и С.Т. Яковсон) является «реализация в каждом возрастном периоде дошкольного детства соответствующих форм общения воспитателя с детьми», базирующаяся на концепции онтогенеза общения М.И. Лисиной. Это предусматривает развитие и активизацию определенных форм и средств общения у детей разных возрастных групп. Воспитатель, ориентированный на авторитарный стиль общения, трудно адаптируется к партнерским взаимоотношениям с детьми, или педагог с закрепленным стилем воздействий без психологической помощи редко отказывается от заданности форм и средств общения.

В итоге констатируется готовность детского и педагогического коллектива к введению той или иной образовательной программы с определением режима ввода. Обоснованием заключения психолога являются диагностические материалы подготовительного этапа.

Варианты введения программы:

1. Введение без изменений программного содержания (базовое):

— фронтальное (все возрастные группы дошкольного учреждения),

— возрастное (группы дошкольного учреждения одной возрастной параллели),

— групповое (отдельные группы дошкольного учреждения).

2. Введение с модификационными изменениями программного содержания (экспериментальное):

— фронтальное,

— возрастное,

— групповое.

4. Введение с профессиональным обучением педагогического коллектива.

5. Введение с профессиональным консультированием педагогического коллектива.

Первые два режима обосновываются результатами психодиагностики детей, третий и четвертый — педагогов и воспитателей.

Основной этап

Цель: Введение программы как основной педагогической стратегии и технологий воспитания и обучения детей в дошкольном учреждении.

Содержание деятельности: организация системы психолого-педагогических мероприятий в соответствии с программными требованиями.

К примеру, программа «Диалектика» предусматривает взаимодействие методов интеллектуального структурирования и личностно-эмоциональной стабилизации на основе предметных циклов занятий (философия, сказка, биология, математика, история и пр.) и стабилизирующего комплекса.

Программное содержание «Радуги» накладывается на процесс жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении по типам взаимодействия со взрослым: специально организованная деятельность (занятие), совместная деятельность, самостоятельная (свободная) деятельность.

Раздел 2. Адаптация

Цель: Адаптация образовательной программы к конкретным условиям функционирования.

Содержание деятельности:

- модификация программного содержания;
- констатация результатов адаптации программного содержания.

К примеру, практически все образовательные программы основываются на возрастной дифференциации, где каждому возрастному этапу соответствует программное содержание, определяющее развитие детей. Дошкольные учреждения с системой разновозрастных групп при вводе общеразвивающих программ должны модифицировать программное содержание, методы и формы его организации в соответствии с возрастным составом групп.

Раздел 3. Текущее обслуживание

Напрямую зависит от концепция развития и заложенных в них показателей динамики развития. Они могут быть представлены комплексами достижений, системами ЗУНов (знаний, умений, навыков), блоками новообразований и т.д. По этой причине большинство образовательных программ имеют системы текущего обеспечения, адаптированные для данного программного содержания. Чаще всего они построены в форме психолого-педагогической диагностики.

Цель: Обеспечение концептуальной целостности программного содержания и психолого-педагогических воздействий в конкретных условиях функционирования образовательной программы.

Содержание деятельности:

- психологизация программного содержания в контексте реального педагогического процесса;
- констатация показателей динамики развития в соответствии с программными требованиями.

Рассмотренное выше психологическое обслуживание образовательных программ определяет содержательный компонент систем психологического обеспечения педагогического процесса в дошкольном учреждении. Но, как и всякая система специального обеспечения, она включает также и процессуальный компонент, который позволяет оптимизировать педагогические воздействия. Известно, что всякие специально организованные воздействия на детей должны быть психологически обоснованными. По этой причине при организации занятий в дошкольном учреждении как формы специально организованной деятельности психолог помогает педагогу ответить на вопросы: «Что делать?» и «Как делать?»

Рассмотрим содержание психологической помощи педагогу на основе психологических рекомендаций к занятиям познавательного цикла:

1. Планирование. Использовать перспективное планирование для организации *систематического* познавательного развития детей. Только система воздействий может обеспечить высокий уровень усвоения информации и развития познавательных процессов.

2. Подготовка. Помнить о *познавательной нагрузке* занятий. С целью оптимизации нагрузки можно использовать:

- блоки дополнительной информации для индивидуального или группового воздействия;
- модификационные и усложненные варианты развивающих игр.

3. Структура. В занятиях познавательного цикла должны присутствовать следующие блоки:

- вводящие новую информацию (навыки, операции);
- закрепляющие новую информацию;
- систематизирующие новую информацию.

Пример структурного построения:

Информативная беседа, показ.

Развивающая игра, наблюдение.

Обобщающий и классифицирующий анализ (систематизация).

4. Форма. Использовать в работе комплексные занятия (сочетание методических и обучающих приемов в контексте одного вида деятельности) и комбинированные занятия (сочетание нескольких видов деятельности в контексте одного занятия). Это способствует структурированию познавательного развития на основе цепи: восприятие — мышление — воображение.

5. Контроль и диагностика. Систематически самостоятельно проводить:

контрольные срезы для выявления умений, знаний и навыков в соответствии с программным содержанием (1 раз в 2 месяца);

психолого-педагогическую диагностику для выявления динамики психолого-педагогических характеристик развития (2 раза в год).

Данные формы контроля и тестирования свидетельствуют о результативности педагогических воздействий.

Психологическое обеспечение воспитательного процесса основано на психологизации стратегий воспитания. Психологизированная стратегия воспитания представляет собой совокупность психологических установок, задающих направление педагогических воздействий.

Основной установкой является **признание самоценности и уникальности каждой** личности. Этот тезис во многом должен определить позицию воспитателя по отношению к детям. Формирование данной позиции осуществляется в процессе диалогического общения взрослого с ребенком при определенных условиях:

признание права ребенка на собственную точку зрения (собственное «я»);

предоставление ребенку права выбора (альтернативы) разрешения жизненных ситуаций;

сотрудничество и партнерство во взрослой и детской деятельности.

Следующая психологическая установка — **позитивное принятие личности ребенка с опорой на положительные ожидания (авансирование)**. Положительные либо отрицательные ожидания реализуются через прогноз поступков и регулируются системой поощрений и наказаний. Известно, что ребенок вырастает таким, каковы проецируемые на него ожидания взрослых. Несмотря на это, родители и воспитатели часто говорят: «я так и знал(а), что ты испачкаешься (подерешься, разобьешь вазу, упадешь...)».

Содержание ожиданий может быть разным, а вот преобладающий знак констатирует принятие или отталкивание личности ребенка.

Немаловажным условием психологизации стратегии воспитания является **учет индивидуальных особенностей ребенка**.

У детей одной возрастной группы широко дифференцируются прежде всего психофизиологические особенности, связанные с

функционированием нервной системы. Это различия в темпе жизнедеятельности, стеничности, как показателе работоспособности, и пластичности нервных и психических процессов.

К примеру, у двух детей одного возраста может наблюдаться разница временного удержания работоспособности от 5 до 40 минут. При равном уровне развития произвольности один ребенок 5-летнего возраста может регулировать свое поведение, а другой — не в состоянии это сделать.

Воспитатели и родители чаще всего ориентируются на среднюю возрастную норму развития. Хотя при оценке индивидуального хода развития ребенка жесткая ориентация на норму неприемлема. Для определения объективного подхода к конкретному ребенку кроме возрастных и функциональных норм развития необходимо учитывать возможность ситуативных изменений (снижение темпа, эмоциональное торможение — возбуждение и пр.).

Особое место занимает установка на **личностное преобразование взрослого**, т.е. на работу родителей и воспитателей над собой. Позиция самообразования необходима при выстраивании педагогической стратегии, так как личность взрослого, ответственного за воспитание, имеет большое значение.

К примеру, авторитарный, агрессивный стиль воспитания способствует формированию у детей собирательного «злого» образа взрослого.

Агрессивные и фрустрационные реакции взрослых не должны «сбрасываться» на ребенка, так как этот опасный и безнаказанный способ разрядки наносит огромный вред психическому здоровью детей.

В контексте общей профессиональной стратегии детского практического психолога дошкольного учреждения психологическое обеспечение педагогического процесса организуется как плановая деятельность и деятельность по запросу администрации и педагогического коллектива. Осуществляется данная деятельность посредством психологического анализа занятий и игр, текущей и контрольной психодиагностики, психоэкспертирования и психологического консалтинга.

В завершение следует отметить, что представленный «комплексный», междисциплинарный подход к образованию и воспитанию детей дошкольного возраста способствует решению профессиональной проблемы детских специалистов — проблемы практического психолого-педагогического сотрудничества.

■ Вопросы и задания

1. Сформулируйте предмет и содержание диагностической деятельности детского практического психолога.
2. Дайте классификацию основных характеристик психического развития детей дошкольного возраста.
3. Определите специфику психодиагностических методов в контексте детской практической психологии.
4. Перечислите виды психодиагностических средств (тесты и методики). Приведите примеры.
5. Опишите подготовительный (адаптационный, основной, интерпретационный, заключительный) этап психологического обследования в условиях дошкольного учреждения.
6. Сформулируйте правила тестирования детей дошкольного возраста.
7. Сформулируйте правила коррекционной деятельности детского практического психолога.
8. Определите предмет и содержание психокоррекционных воздействий в условиях дошкольного учреждения.
9. Сформулируйте особенности организации и проведения психокоррекции в условиях дошкольного учреждения.
10. Выделите направления психопрофилактической деятельности детского практического психолога.
11. Сформулируйте особенности организации и проведения психопрофилактики в условиях дошкольного учреждения.
12. Определите содержание и направление психологического просвещения в условиях дошкольного учреждения.
13. Раскройте понятие «психологическое консультирование». Определите его специфику в условиях детского сада (детское образовательное учреждение).
14. Перечислите основные виды психологических запросов родителей детей дошкольного возраста.
15. Дифференцируйте психологическое обеспечение педагогического процесса в дошкольном учреждении в соответствии с образовательными и воспитательными целями.

16. Дайте определение общеразвивающим И специализированным программам для дошкольных учреждений.
17. Приведите примеры альтернативных образовательных программ для детей дошкольного возраста.
18. Сформулируйте цели и содержание системы психологического обеспечения по разделам: введение, адаптация, текущее обслуживание.
19. Определите назначение психологизации педагогического процесса в дошкольном учреждении.
20. Сформулируйте содержание психологизации стратегий воспитания детей.
21. Перечислите основные психологические установки, определяющие стратегию воспитания детей.
22. В целях освоения психодиагностической деятельности, формирования навыков тестирования, анкетирования, проведения бесед, обработки диагностических данных:
 - составьте стратегию диагностики:
 - познавательного развития дошкольников,
 - коммуникативного развития дошкольников,
 - личностно-эмоционального развития дошкольников,
 - по выбору;
 - фиксируйте направления и содержание психодиагностической деятельности;
 - проведите диагностику психического развития дошкольника с использованием:
 - стандартизированных тестов,
 - проективных тестов,
 - дифференцирующих методик,
 - дифференцирующего наблюдения.
23. Проведите лабораторное занятие:
 - разработайте программу психологического обследования детей:
 - 3—4 лет,
 - 4—5 лет,
 - 6—7 лет;
 - проведите психологическое обследование детей дошкольного возраста:
 - подготовительный этап,

адаптационный этап,
основной этап,
интерпретационный этап,
заключительный этап.

24. В целях освоения психокоррекционной и психопрофилактической деятельности детского практического психолога, формирования навыков организации и проведения коррекционно-профилактических мероприятий:

дифференцируйте проблему психического развития на материалах диагностического обследования детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста с определением психокоррекционной стратегии;

составьте психокоррекционную программу с определением типов, видов, форм и средств коррекционных воздействий по следующим направлениям:

отклонения и проблемы познавательного развития,
отклонения и проблемы развития личности,
отклонения и проблемы эмоционального развития,
отклонения и проблемы коммуникативного развития,
отклонения и проблемы психомоторного развития,
другое (по выбору);

составьте конспект психокоррекционного занятия (игры) для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста с определением задач и средств коррекционных воздействий;

составьте план психопрофилактических мероприятий в условиях дошкольного учреждения для разных возрастных групп.

25. Подготовьте стендовый практический материал рекомендательного характера для родителей (тематика по выбору):

составьте план мероприятий по психологическому просвещению:

родителей,
воспитателей,
педагогов;

проведите индивидуальную консультацию с родителями детей дошкольного возраста (обработка и удовлетворение запроса).

26. Проанализируйте базовые теоретические положения с определением «концепции развития» следующих образовательных (развивающих) программ для детей дошкольного возраста:

«Развитие»;

«Истоки»;

«Радуга»;

«Типовая» программа «Диалектика»;

По выбору.

Сделайте психологический анализ:

занятия познавательного и эстетического циклов в контексте функционирующей в дошкольном учреждении программы (задание для лабораторного занятия);

совместной деятельности воспитателя с детьми (задание для лабораторного занятия);

самостоятельной деятельности детей (игры) (задание для лабораторного занятия).

Сформулируйте психологические рекомендации по результатам Вашей деятельности.

Психическая депривация и ее влияние на развитие детей в первые годы жизни

Глава

5

5. 1. Терминология

В связи с тем, что проблема психической депривации находится в стадии разработки, в настоящее время по этой теме нет единой терминологии. Наиболее часто используется термин «депривация», обозначающий потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения основных психических потребностей.

Зачастую авторы сужают термин соответственно тому, какую психическую потребность они принимают в качестве самой важной и самой «недостаточной».

Считается, что для полноценного развития у ребенка должна быть удовлетворена прежде всего потребность в любви и признании. Одни считают ее базовой, врожденной, другие говорят о ней как о приобретении в процессе жизни. Неудовлетворение этой потребности ведет к искажению развития личности и появлению эмоциональной депривации. Наиболее яркое выражение последствий этого вида депривации наблюдается у детей, находящихся в учреждениях интернатного типа.

Другим видом депривации является сенсорная, связанная с обедненной предметной средой и дефицитом раздражителей органов чувств. С этим видом депривации также приходится сталкиваться в домах ребенка, детских домах и т.д.

Депривация может иметь место не только в учреждениях интернатного типа, но и в семье, где может отсутствовать мать или она недостаточно эмоционально относится к ребенку (так называемая холодная мать), и в таких случаях употребляется понятие «материн-

ская депривация» (maternal deprivation); при отсутствии отца или его отчужденности от ребенка возникает патеральная депривация.

В литературе мы встречаемся и с понятием «частичная депривация», «скрытая депривация» и т.д. Понятия «частичная депривация», «скрытая депривация» употребляются в том случае, когда речь идет не о разлуке с матерью, а об обедненности отношений мать — ребенок.

В качестве синонима психической депривации используется термин «госпитализм». Госпитализм ограничивается описанием ситуации, при которой происходят лишения, в учреждениях (в большинстве случаев это больничная среда), однако больничная ситуация может сопровождаться и иными влияниями, помимо депривации (большая возможность заражения, перемена режима, недостаток сна, повышенная возможность для конфликтов при жизни в коллективе и т.д.). К тому же, при благоприятных условиях депривация в учреждениях может совсем не возникнуть. Вообще термины, устанавливающие понятие лишь через определенную специфическую ситуацию или на основании определенных признаков, часто не отражают природы самого явления.

Кроме термина «госпитализм» используются понятия «сепарация» и «изоляция», употребляющиеся как равнозначные. Сепарация, изоляция ребенка от полноценной среды человеческого общения представляет депривационную ситуацию, а не саму депривацию.

Психическая депривация характеризуется особым психическим состоянием, возникающим в депривационной ситуации. Данное психическое состояние проявляется в поведении, отличающемся характерными признаками, что и позволяет распознать депривацию. Механизм депривации связан с отчуждением ребенка от определенных отношений с миром людей и предметным миром и вызывается недостаточным удовлетворением основных психических потребностей ребенка, видоизменяющих структуру развивающейся детской личности. Таким образом, психическая депривация — это определенное психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, когда ребенку не предоставляется возможность удовлетворить его основные (жизненные) потребности в полной мере и в течение достаточно длительного времени.

5.2. Особенности депривации психического развития в младенчестве

Дети, попадающие в дом ребенка, часто имеют плохую наследственность: отягощенность алкоголизмом и наркоманией, врожденную психическую и неврологическую патологию. Они имеют врожденные психические аномалии, так как зачатие такого ребенка происходит или в состоянии опьянения, или отягощается использованием будущей матерью различных средств для прерывания беременности. Дети, помещенные в детские дома, перегружены психопатологической наследственностью: умственной отсталостью и шизофренией.

Нежеланная беременность приводит к искажениям жизненно важного взаимодействия между матерью и ребенком во время внутриутробного развития, к нарушению сенсорных связей между ними. В большинстве случаев у будущих матерей во время такой беременности наблюдаются психические нарушения: истероформные реакции, депрессивные состояния, психовегетативные нарушения, обострения психических, соматических хронических заболеваний. Как правило, такие женщины пытаются прервать беременность или просто не думают о будущем ребенке, злоупотребляют алкоголем, наркотиками и пр. Происходит разрыв ребенка с матерью и возникает депривация младенца.

В первые шесть месяцев такой младенец, воспитывающийся в доме ребенка, внешне сильно отличается от своих ровесников, воспитывающихся в нормальных семьях. Это гораздо более спокойное, недокучливое и некапризное существо; большую часть времени бодрствования младенец проводит в безучастном созерцании потолка, сося палец или игрушку. Иногда он оживляется, например, увидев взрослого или встретившись взглядом с другим ребенком, но быстро отвлекается и вновь застывает в неподвижности, глядя в одну точку, у него слабо выражено ориентировочное поведение, он мало эмоционален, пассивен.

Во втором полугодии жизни различия между детьми, воспитывающимися в семье и доме ребенка, увеличиваются. Малоинициативный, тихий, безразличный ко всему окружающему младенец из дома ребенка разительно отличается от активного, радостного, любознательного ребенка из семьи.

В условиях дома ребенка недостаточно эффективно действуют факторы, влияющие на полноценное психическое развитие детей,

и в первую очередь к таким факторам относится общение младенца со взрослыми. Редкие, кратковременные и недостаточно эмоционально насыщенные контакты со взрослыми создают дефицит общения; поэтому общение у младенцев из дома ребенка, хотя и обладает теми же закономерностями, что и в семье, имеет целый ряд отклонений (М.И. Лисина).

Потребность в общении у детей из дома ребенка обнаруживается позже, чем у детей, живущих в семье. Само общение протекает более вяло, комплекс оживления выражен слабо, возникает с трудом, в его состав входят менее разнообразные проявления, он быстрее затухает при исчезновении активности взрослого. В результате отставания развития ситуативно-личностного общения задерживается появление и предметно-манипулятивной деятельности, и ситуативно-делового общения. Недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности со стороны взрослого, дефицит эмоционального общения приводят к тому, что ребенок и во втором полугодии своей жизни стремится к ласке, выраженной в примитивной форме физического контакта, и не принимает предлагаемого ему сотрудничества. Присутствует вялое, однообразное неэмоциональное манипулирование с предметами (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская и др.).

Развитие эмоциональной сферы отличается рядом специфических особенностей — у младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, эмоциональные проявления бедны, невыразительны. За скудностью экспрессий стоит бедность переживаний детей. Помимо упрощенности эмоциональной сферы у детей из дома ребенка наблюдается менее точное различие эмоций взрослого, задержка дифференцировки положительных и отрицательных эмоциональных воздействий. Из-за слабой чувствительности к отношению взрослого в определенной мере тормозятся развитие познавательной деятельности младенцев, овладение ими предметными манипуляциями и, в конечном счете, их общее психическое развитие.

Экспериментальное изучение ранних этапов самосознания Лисиной и ее последователями выявило очень раннюю, начиная с 3 месяца жизни, чувствительность младенцев к лично адресованному отношению взрослого, собственные субъектные проявления детей, самоузнавание в конце первого года жизни свидетельствует о возможности младенца отделять себя от взрослого, о наличии у него определенного образа себя, который формируется под влиянием общения в первом полугодии и предметных манипуля-

ций - во втором. Содержанием образа себя в первом полугодии становится переживание себя ребенком как субъекта общения, а во втором — как «действующего начала», субъекта практических действий; качественные особенности образа себя определяются уровнем общения ребенка со взрослыми.

У воспитанников дома ребенка нет субъектного личностно ориентированного общения со взрослыми, не формируется положительное эмоциональное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих взрослых, открытость людям и окружающему миру.

Известно, что личностные образования включают отношение человека к себе, окружающим людям и предметному миру. Аффективно-личностные связи являются узловым компонентом целостности отношений ребенка ко взрослому, к себе, к предметному миру (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова, 1986).

Личностным образованием в младенческом возрасте выступает активность ребенка. Активность — отчасти врожденное качество, но ее прижизненное развитие происходит под влиянием социальных факторов и в решающей степени зависит от общения ребенка с окружающими его людьми и предметным миром. У ребенка, воспитывающегося в закрытом детском учреждении, снижена инициативность, он пассивно относится ко всему окружающему. Дети из семьи характеризуются наличием активности в отношении к окружающему миру и к себе, они инициативны, открыты, доброжелательны по отношению к окружающим их людям, у них хорошо развита ориентировочная деятельность, они любознательны по отношению к предметному миру, жизнерадостны, требовательны, что свидетельствует о положительном самоощущении в отношении к себе.

У детей, воспитывающихся в семье и домах ребенка, в первом полугодии жизни имеются существенные различия по количественным и качественным характеристикам активности (во всех сферах отношений: к окружающим людям, к себе и к предметному миру). Основным фактором, влияющим на становление активности, выступает общение ребенка со взрослым, определяющее его отношение к себе, через которое преломляется отношение ко всему окружающему.

Во втором полугодии манипулятивная деятельность начинает занимать значительное место в развитии ребенка и успешность в совершении самостоятельных действий сообщает ему чувство уверенности.

У детей из дома ребенка в первом полугодии жизни наличествует дефицит общения, низкий уровень развития манипулятивной деятельности, бедность опыта взаимодействия с предметным миром.

Результаты исследования, проведенного Лисиной и группой ее сотрудников (1986), свидетельствуют о том, что в условиях семейного воспитания уже в первом полугодии жизни закладывается предличностное образование, которое в середине второго полугодия проявляется как сложившееся личностное образование, проецирующееся в сферу отношений к себе, к окружающим людям и к предметному миру; активная позиция формируется в первом полугодии благодаря общению со взрослыми, а во втором — и в результате самостоятельного приобретения опыта в предметно-манипулятивной деятельности. У воспитанников дома ребенка чаще наблюдается пассивная позиция, отсутствие уверенности в себе, требовательности к окружающим, вялость познавательной деятельности; определенные отклонения в становлении важнейших психологических образований: искажения образа себя, задержки в становлении субъектного отношения к самому себе и замедленное и неполноценное развитие активности как личностного образования.

Дефицит общения со взрослым и предметным миром может в некоторой степени компенсироваться в доме ребенка контактом со сверстниками. Известно, что интенсивное и эмоциональное общение со взрослым способствует более раннему формированию у детей умения взаимодействовать друг с другом. У младенцев, находящихся в доме ребенка, присутствуют избирательные отношения со сверстниками, при этом предпочтение отдается активным, подвижным и эмоциональным детям (М.И. Лисина, М.М. Царегородцева, 1986). Данные, полученные в результате некоторых исследований (М.М. Царегородцевой, 1986) показали, что присутствие сверстника не обеспечивает развитие и содержательное наполнение контактов ровесников. Дети, живущие в доме ребенка, предпочитают наблюдать за своими сверстниками, реже проявляют активность по отношению к партнеру, их экспрессивно-мимические средства бедны, если взрослый не определяет контакты детей, не помогает увидеть в другом равное себе существо. Контакты между детьми поднимают эмоциональный тонус и обогащают их новыми впечатлениями, особенно важными для воспитанников закрытых детских учреждений.

Контакты между детьми влияют на их общее психическое развитие. Они служат одним из важных источников развития познава-

тельной деятельности. Присутствие других малышей может побуждать младенцев к поиску и исследованию, служит источником подражений и совместной деятельности. Контакты с ровесниками — источник дополнительных впечатлений и переживаний детей. Организация взрослым взаимодействия ребенка со сверстниками может выполнять определенную компенсаторную функцию в психическом развитии младенцев.

Ведущей линией психического развития в младенческом возрасте выступает общение ребенка со взрослыми. У воспитанников дома ребенка при более поздних сроках формирования этой потребности в первом полугодии жизни отсутствует полноценное эмоционально-личностное общение, а во втором полугодии задерживается своевременное становление потребности в сотрудничестве со взрослым и ситуативно-деловом общении. Кроме того, на протяжении младенчества у воспитанников дома ребенка не складывается субъектно, лично ориентированного общения со взрослыми в той форме, как это естественно происходит во взаимодействии с близкими взрослыми у детей, воспитывающихся в семье (Лисина, 1986).

Первый год жизни имеет фундаментальное значение для всего последующего развития ребенка. Специфика развития младенцев в доме ребенка не имеет фатального характера и может быть скорректирована при специально организованном субъектно ориентированном общении со взрослыми в адекватной возрастному периоду форме. Опыт такой работы имеется и описан в работах как отечественных психологов (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Л.Н. Галигузова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.М. Царегородцева), так и зарубежных (Э. Пиклер, М. Винце, К. Хевеши и др.).

Таким образом, диагностика психического развития младенцев в доме ребенка не имеет существенных отличий по своей процедуре и методикам, хотя и отличается, как было показано выше, по своим результатам. Она направлена на описание и объяснение изменений в процессе физического развития ребенка, эмоционального и социального поведения, познания младенца. Ввиду ее чрезвычайного многообразия мы выделяем наиболее важные аспекты: восприятие, т.е. способность получать и реагировать на зрительные, звуковые, обонятельные и вкусовые впечатления; возможность распознавать информацию. Диагностика первого года жизни связана с выделением определенных умений, имеющих существенное значение для дальнейшего развития ребенка. Развитие младенца зависит от взрослого, поэтому диагностика указанных аспектов связана прежде

всего с взаимодействием младенца и взрослого. Так как депривация вызывает значительные изменения в ходе и темпах развития ребенка, то грамотная диагностика позволяет увидеть возможные задержки психического развития.

5.3. Особенности депривации психического развития в раннем возрасте

В развитии ребенка существуют такие сферы, в которых отражаются наиболее существенные показатели возрастного развития. Одна из них — двигательная сфера. Ребенок, находящийся в условиях детского дома, с детства несет на себе явную печать пребывания там. Он мало подвижен, его мимика невыразительна. Уровень овладения двигательными навыками ниже, чем у сверстников, воспитывающихся в семьях.

В характеристике двигательной сферы выделяются показатели крупной и мелкой моторики. Для детей из дома ребенка характерна двигательная неловкость, нарушение координации движений. В показателях крупной моторики просматриваются пробы на статическую координацию. Они показывают, что, несмотря на имеющее место отставание в развитии от детей из семьи, это отставание незначительно. Ребенок может постоять на одной ножке; попрыгать на двух и одной ножке; поставить одну ножку (по прямой линии) перед другой и так постоять, пройти по прямой дорожке. Все эти действия позволяют наблюдать особенности физического развития и выявлять его задержки. И хотя у детей возникают трудности с пробами на статические позы, однако здесь отставание выражено незначительно.

Характеристика мелкой моторики свидетельствует об отставании в развитии: часто встречается ослабленный мышечный тонус рук, движения вялые, анемичны, имеются врожденные аномалии строения рук и пальцев, несформированность дифференцирования захватов — к трем годам в большинстве случаев отсутствует ладонный захват.

Приведем пример диагностического обследования ребенка.

Алена К., 3 года 1 месяц

На вопрос: «Как тебя зовут?» — молча улыбается, затем отвечает.

Вопрос о возрасте вызывает затруднение. Отвечает на пальцах неверно, потом исправляется с помощью взрослого.

Экспериментатор предлагает поиграть с пирамидой. Пирамида является универсальным способом обследования, с ее помощью мы можем увидеть принятие задачи ребенком, координированность его движений: насколько ловко одеваются колечки, как осуществляется захват.

Алена заторможена и только после третьего повтора задания начинает собирать колечки.

Собирает колечки без учета их диаметра, что допустимо для данного возраста.

Ребенку оказывается помощь, она ее принимает.

Присутствует ладонный захват, мелкая моторика недостаточно развита, движения недостаточно ловкие, нет должной силы захвата.

Следующий этап — это диагностика распознавания цветов. Алена различает и соотносит цвета, но не знает их названий, т.е. способность к цвето-различению не нарушена.

Элементарные представления о количестве сформированы.

Ребенок принимает задание и выполняет его.

Затем вниманию ребенка предлагается разрезная картинка из двух частей, потом — из трех частей, разрезанных по вертикали и диагонали. Задание — собрать картинку. Используется помощь психолога.

Для исследования восприятия используется доска Сегена. Дается задание соотнести фигуры по форме.

Алена выполняет задание путем проб, что соответствует возрасту.

Ребенок работает спокойно, целенаправленно, заинтересованно. Движения неловки, пальчики растопырены, что свидетельствует о неловкости, слабости руки.

На следующем этапе проводятся диагностические пробы, полный перечень которых мы дадим в описании диагностических методов.

Первичное, ориентировочное обследование позволяет сделать некоторые выводы: моторика и прежде всего мелкая моторика у Алены К. недостаточно сформирована, неловкость захвата, недостаточная точность движений, недостаточная мышечная сила кисти руки. Мы увидели и трудности пространственных представлений, пространственное восприятие недостаточно сформировано.

Обследование показало: сформированность представлений цвета, девочка соотносит по цвету, различает некоторые цвета.

Отмечается низкий уровень развития памяти, недостатки произношения.

Эти первые впечатления должны быть использованы для составления рекомендаций воспитателя и практического психолога, которые в дальнейшем будут работать с ребенком.

/

При составлении характеристики двигательной сферы особое внимание следует уделять развитию экспрессивности.

На мимике, позах ребенка лежит печать детского дома — невыразительная улыбка, ускользающий взгляд, пассивная подчиненность

взрослому, отсутствие активного стремления к общению со взрослым и сверстниками, малый запас коммуникативных средств.

Все дети, лишенные родительского внимания, не проявляют интереса к своему телу и телесным переживаниям в отличие от детей, живущих в семье, которые постоянно требуют внимания и одобрения со стороны взрослых.

Отсутствие двигательной активности имеет и некоторые «крайние» формы выражения.

Для детей раннего возраста, находящихся в доме ребенка, характерны «ватные позы» и так называемые тупиковые движения — раскачивание тела, сосание пальца, стереотипные нецеленаправленные движения рук. Отсутствие двигательной активности выражается в пассивности движений, анемичном, невыразительном лице, позе, жестах, мимике. Наряду с мышечной гипотонией встречается и мышечная гипертония. Ребенок в таких случаях находится в состоянии непрерывного движения, с трудом сосредоточивается на выполнении поручения, перемещается из конца в конец, хватается за различные предметы, отпускает их — движения некоординированы, беспорядочны. Общая симптоматика нарушения психомоторики может быть представлена в: общей двигательной заторможенности — «ватной позе», общих нарушениях психомоторной координации, нарушении мелкой моторики, общей двигательной расторможенности — импульсивности, гиперкинезии, гипомимии, тиках, навязчивых действиях, патологичных привычных действиях и т.д.

Одним из значимых показателей развития ребенка раннего возраста является сфера общения.

У детей, находящихся в учреждениях интернатного типа, отмечается несформированность навыков общения, дети не инициативны в общении со взрослым и сверстником.

При появлении нового человека с их стороны не наблюдается привычной эмоциональной реакции, например, чувства страха или радости, т.е. они избегают эмоционального контакта.

Имеется и другой тип реагирования — «прилипчивость» к новому лицу. При появлении нового человека они «облепляют» его, стараются до него дотронуться, прижаться к нему. Однако очень быстро их интерес проходит и при расставании с их стороны не проявляется никаких эмоций, что свидетельствует об отсутствии стойкой привязанности.

Общение со взрослыми у детей, воспитывающихся вне дома, значительно беднее и одностороннее, чем у сверстников из семьи.

Личностный, деловой, познавательный аспекты при общении слабо развиты, средства коммуникации обеднены и сужены. Низкий уровень развития общения со взрослым, примитивные по содержанию личностные контакты, ограниченное овладение бытовыми навыками, привязанное к конкретной ситуации деловое сотрудничество, отсутствие старшего партнера по познавательной деятельности — все это не требует от детей из дома ребенка точных и сложных коммуникативных средств, таких, как вербальные. В этих условиях у ребенка нет острой необходимости в активной речи: он овладевает ею медленно, с задержками, по мере усложнения жизнедеятельности и общения со взрослыми. Но жизнь детей в закрытом детском учреждении, подчиненная вербальным распоряжениям взрослого (его «командам») требует от них понимания речи. Оно возникает с относительно небольшим запозданием по сравнению с детьми из семей. Это приводит к значительному временному разрыву между возникновением понимания речи и моментом активного овладения ею.

Ранний возраст заканчивается кризисом трех лет, когда у ребенка формируется личностное новообразование «я — сам». Отношение к себе, другим и предметному миру приобретает значимость не только как объект освоения, практического действия и познания, но и как сфера реализации и самоутверждения «я».

По данным М.И. Лисиной и группы ее сотрудников, у воспитанников дома ребенка на рубеже раннего и дошкольного детства не складывается в полном объеме и соответствующей форме центральное новообразование возраста. Отношения к предметному миру, к другим людям и к себе — оказываются несформированными в разной мере. «Так, отношение к предметному миру, пусть медленно, но все же прогрессирует». Более медленными темпами развиваются предметные действия, становясь с возрастом все менее импульсивными, бесцельными и неспецифическими. В то же время в отношении к другим людям — взрослым — позитивные изменения обнаруживались намного слабее. Это, в частности, нашло выражение в том, что воспитанники домов ребенка не интересовались оценками взрослых, не стремились и не умели привлечь старших для оказания помощи себе. Особые проблемы возникали у детей с такой важной составляющей личностного новообразования, как отношение к самому себе. У детей не формировалось принятие себя и осознание своих достижений (отсюда и максимальный регресс по параметру «собственная оценка достижения») (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова, Т.В. Гуськова, А.Г. Ела-

гина, С.Ю. Мещерякова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Т.И. Юфрова, 1990).

По данным Лисиной и ее сотрудников, общение воспитанников дома ребенка характеризуется упрощенным эмоциональным фоном делового взаимодействия. Взрослые не так заинтересованно подмечают все новое и интересное, что научается делать малыш, растущий в доме ребенка, не так живо радуются и огорчаются его действиям, не так стремятся к поддержанию его инициативы. Эмоциональность взрослого в значительной степени определяет общий тон детской активности, что положительно влияет на ее протекание. Общение слабо организует предметную деятельность детей и воздействует на нее. Совместная деятельность детей, растущих в доме ребенка, и окружающих, задающая малышу стимулы к подражанию и обучающая его приемам и способам целесообразных действий, ограничена не только малым временем, а часто бедна и содержательно. Общение между ребенком и окружающими не содержит разнообразных оценок его действий взрослым. Взрослые достаточно редко оценивают результаты достижений ребенка в предметной сфере, кроме того, среди оценок преобладают отрицательные, которые к тому же смещены в сферу дисциплинарных моментов жизни ребенка. Общение детей в доме ребенка ограничено по эмоциональной наполненности и объему, сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания и смещено из сферы практической активности в сферу дисциплинарную.

Результатом такой организации общения и является несформированность личностного новообразования переходного возраста, а отсюда — базиса для психического и личностного развития на следующем возрастном этапе.

Исследование уровня психического развития проводится по специально разработанной схеме с учетом имеющихся методических разработок в этой области. Используются также общепринятые в детской психологии экспериментальные тесты.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что все обследованные обнаруживают задержку психомоторного и речевого развития, выраженную в разной степени (легкая, средней тяжести и тяжелая), отклонения в состоянии эмоционально-волевой сферы и поведения.

Н.А. Рычковой была предложена схема проведения диагностики детей раннего возраста, оказавшихся в ситуации депривации (см. Приложение 23). Полученные ею данные показали, что дети

испытывают значительные трудности в выполнении проб на статическую, динамическую координацию и синхронность движений; тонкие и мимические движения у них недифференцированные, не удаются действия с мелкими предметами, отмечаются патологические движения (тики, гиперкинезы). Задержка речи имеет место в 95% случаев, на ее фоне обнаруживаются явления стертой дизартрии (25% случаев) и сложной дислалии (70% случаев), синдром общего недоразвития речи. Уровень познавательной деятельности и способности выполнения действий у всех детей ниже возрастной нормы, некоторые из них не различают цвет и форму, не переносят усвоенные знания на другие виды деятельности. Игра в преобладающем большинстве случаев не носит процессуального характера, а представляет собой специфическое и неспецифическое манипулирование предметами. Запас знаний беден; 80% детей не владеют навыками самообслуживания. При обследовании функции внимания у детей выявляются такие особенности, как медленная переключаемость, недостаточная его концентрация, объем и распределение.

Один из аспектов системы комплексной терапии с такими детьми — *психокоррекционный*.

Коррекционные занятия с детьми раннего возраста проводятся ежедневно по 15—20 минут индивидуально или с группой по 3—4 человека.

Метод коррекции поведения представляется как планомерный и систематический процесс и осуществляется в три этапа.

На первом этапе составляется план работы с каждым ребенком, основанный на психолого-педагогическом и семейном «диагнозе». Он включает групповую и индивидуальную игровую терапию. Задача первого этапа — вскрыть конфликты и устранить препятствия, мешающие адекватным формам поведения и установлению контакта.

На втором этапе формируются поведенческие стереотипы в соответствии с общепринятыми нормами и возрастом.

На третьем этапе в процессе функциональных тренировок ставится задача научить корректным поведенческим реакциям в различных ситуациях с отрицательными и положительными стимулами.

Коррекция поведения проводится в процессе основного вида деятельности (игровой, учебной) и опирается на индивидуальный уровень развития. Поэтому параллельно ведется работа по преодолению вариантов задержек развития, которая включает преодоление имеющихся дефектов сенсорики, общих и тонких произволь-

ных движений, речи; формирование процессуальной и затем ролевой игры; ознакомление с окружающими.

Как прием косвенного внушения широко используется библиотерапия. Эффективно проигрывание конфликтов с использованием ролевых игр, музыкальных сказочных инсценировок, причем при распределении ролей учитываются характерологические особенности ребенка.

Указанные мероприятия, включая ритмику, ЛФК, коррекцию внимания, памяти, мышления, рассматриваются как лечебно-педагогические и психотерапевтические и служат задачам профилактической реабилитации в плане предотвращения становления патологических форм поведения.

Коррекционную работу с детьми с гипердинамическим синдромом приходится начинать индивидуально, чтобы ограничить количество отвлекающих моментов. С целью организации, активизации и развития устойчивости внимания используются модифицированные варианты методики «Детский вариант корректурной пробы» (вычеркивание знакомых картинок, нарисованных на одной линии), «Зрительный диктант» (отыскивание в таблице 16 картинок, расположенных не по порядку), «Выбор по образцу» (отыскивание геометрических фигур одинакового цвета и размера среди других, расположенных на доске). На занятиях ритмикой, ЛФК полезно использовать метод включения «неожиданных музыкальных сигналов» с целью затормозить избыточные двигательные импульсы.

В комплекс мероприятий по профилактической реабилитации входит также *психогигиеническая и коррекционная работа с родителями и лицами ближайшего окружения*. В этом плане используются индивидуальные психотерапевтические беседы с родителями по тактике воспитания; участие родителей и детей в «проигрывании конфликтов», обучение родителей приемам коррекционной работы с детьми, обследование бытовых и общих жизненных условий семей.

Возможности успешной психопрофилактической работы с данным контингентом родителей оказываются весьма ограниченными, основной упор следует делать на активизацию помощи детям со стороны персонала медико-педагогических учреждений.

Дальнейшая разработка концепции профилактической реабилитации, внедрение разрабатываемых методик и мероприятий в работу специализированных медико-воспитательных учреждений и детских поликлиник является необходимым условием предотвращения формирования патологических форм нарушений поведения.

5.4. Особенности депривации психологического развития в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст характеризуется общей сензитивностью к развитию, ребенок дошкольного возраста, находящийся в условиях учреждений интернатного типа, несет на себе воздействие той среды, которая в большинстве случаев искажает его развитие. Дети, находящиеся в условиях эмоциональной и сенсорной депривации, имеют задержки в психомоторном развитии. Они испытывают значительные трудности в выполнении проб на статическую, динамическую коррекцию и синхронность движений. Тонкие и мимические движения недостаточно дифференцированы, отмечались патологические движения, синкenezии. Так же как и для предыдущих возрастных групп, характерно снижение (относительно нормы) общей познавательной активности. Дети демонстрируют пассивное освоение материала, они постоянно ориентируются на оценку взрослого. В целом интеллектуальный статус детей снижен относительно нормы и в общей своей характеристике эти задержки в интеллектуальном развитии относятся на счет общей социальной ситуации развития и говорят о депривационном синдроме.

В характеристике познавательной сферы, мы отмечаем отставание в области развития восприятия: дети испытывают затруднения в активном использовании эталонов цвета и формы, хотя могут находить нужный эталон по образцу, в том числе и словесному. Это свидетельствует о недостаточной сформированности соответствующих сенсорных эталонов, характеризующих восприятие. В целом перцептивный статус детей несколько ниже возрастной нормы.

В области мышления наибольшие затруднения наблюдаются в следующем: обобщение и классификация у детей носят синкретический характер с выраженным смешением оснований по «типу цепочки или диффузного комплекса», особенно у 4-летних детей. У детей 6 лет классификация осуществляется на уровне зрительного соотношения, дети затрудняются вербально обозначить группы предметов. Для них типично отставание в области общей осведомленности, например, своего дня и года рождения, времен года и месяцев. Явно выражено отставание в развитии метафорического мышления. В области счета не сформирован ряд представлений и действий, дети затрудняются в счете, ошибаются при оперировании понятиями «больше — меньше» на числовом материале, не

представляют, какие единицы измерения используются для определения пространства и времени.

Нравственные суждения детей, как правило, синкретичны. Нравственное содержание поступка оценивается исходя из ожидаемого поощрения или наказания со стороны взрослого. У ряда детей младшего дошкольного возраста отмечен ригоризм, проявляющийся в форме демонстрации моральных суждений типа абстрактной проповеди на фоне противоположного типа обыденного поведения.

В области памяти наибольшее отставание наблюдается в плане формирования функции опосредования, что является одной из основных общеинтеллектуальных характеристик. Следует отметить, что отставание в плане кратковременного механического запоминания встречается значительно реже. В то же время для большинства детей характерны нарушения опосредованного запоминания, что свидетельствует об общем интеллектуальном отставании.

В отношении воображения необходимо отметить следующее: более всего наличествует репродуктивная позиция и стереотипная интерпретация проективного материала, что представляется не столько как отставание в развитии собственно воображения, сколько как отставание общей личностной ориентации.

В целом отставание в гностическом развитии у воспитанников детских домов — это характерное явление. С нашей точки зрения, частично оно может быть преодолено в рамках учебного процесса, в то время как собственно психологическая коррекция должна быть направлена в первую очередь на формирование познавательной и творческой активности, абстрактно-образного мышления, произвольной саморегуляции; однако, по нашим данным, эти дети обучаемы, что говорит о правомерности благоприятного прогноза.

В области внимания наблюдается отставание прежде всего в плане произвольной его функции. Дети легко отвлекаемы, сосредоточение возникает на уровне спонтанной мотивации, что в целом выступает как проявление несформированности произвольной саморегуляции. Характерны также нарушения устойчивости внимания, быстрая утомляемость, что может быть связано и с общей психоастенизованностью, и с органической патологией у ряда детей.

В области речевого развития наблюдается обычное косноязычие, особенно заметное у младших дошкольников, имеет место запоздывание в области синтаксиса и содержания высказываний. Дети сравнительно поздно начинают пользоваться личными место-

имениями, не понимают фразеологических оборотов. При сформированном умении называть предметы, изображенные на картинках, дети испытывают затруднения в описании происходящего и интерпретации смысла картинки, поскольку такое описание предполагает установление соотношения между действительностью и ее символическим отображением, отсюда отставание в овладении графическими знаками и, как следствие, характерные ошибки при чтении и письме. Неграмотности также способствует несформированность фонематического слуха, затруднения в различении твердых — мягких, глухих — звонких согласных, в результате чего на письме появляется персеверация букв, слогов, несогласование падежных окончаний.

Еще одной областью, в которой проявляется отставание речевого развития, является социальная. Дети комментируют конкретные бытовые события, но не всегда могут сформулировать свои мысли по поводу будущего.

Общая характеристика эмоционального статуса следующая: высокая тревожность и в большинстве случаев агрессивные тенденции, явные или вытесненные (по данным проектных методик), одиночество, агрессии, страхи сказочных персонажей (причем, по содержанию страхов можно судить о тенденциях к отставанию в развитии).

В отношении эмоциональной лабильности либо ригидности можно сказать, что не выявлено преобладания одной из этих характеристик как типичной; в то же время обращают на себя внимание случаи явной выраженности одной либо другой у отдельных детей, что в сочетании с эйфорическими и депрессивными проявлениями свидетельствует о наличии эмоциональных нарушений, снижении произвольности поведения и эмоциональной саморегуляции. Это проявляется и в двигательной расторможенности либо скованности, аффективных реакциях при фрустрации, плохом самоконтроле при социальных взаимодействиях.

Дети, воспитывающиеся в условиях интернатного типа, имеют целый ряд личностных особенностей, в частности, они не усваивают навыков продуктивного общения при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании; не умеют налаживать общение с окружающими. В силу неправильного и недостаточного опыта общения дети часто занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишенного родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений (В.С. Мухина, 1986).

По данным М.И. Лисиной (1979), дети первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семье: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления, предличностные образования или внутренние структуры, которые появляются у детей из семьи на первом году жизни и ложатся в основу формирования личности, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они печальны и пассивны; у детей дошкольного возраста специфические условия жизни в закрытом детском учреждении приводят к вынужденной поверхностности чувств, эмоциональной недостаточности (И.В. Дубровина, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, Т.Н. Счастливая, Д.И. Фельдштейн). В исследованиях И.А. Залысиной, Ю.В. Егошкина, С.Е. Рыжиковой, Т.Н. Счастливой и Е.О. Смирновой показано, что у детей дошкольного возраста имеются нарушения в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании; для них характерна сниженная эмоциональность, активность в общении, скупость выражения своих переживаний.

По данным исследования Н.С. Денисенковой, Ю.В. Егошкина, Н.А. Носковой, С.Е. Рыжиковой, А.А. Ярулова, эмоциональные реакции дошкольников и младших школьников из учреждений интернатного типа отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, большим накалом эмоциональной фрустрации, выражающихся в агрессии. Условия воспитания ребенка в учреждениях интернатного типа (ограниченность эмоционально-идентификационных отношений с ребенком) выступают как неблагоприятные для развития сопереживания, не способствующие реализации потребности ребенка в признании взрослыми и сверстниками. Дети, испытывающие депривацию, приходя в школу неспособны находить выход из конфликтных ситуаций, у них преобладают экстрапунитивные реакции по типу самозащитных: враждебность, агрессивность по отношению к окружающим.

Для детей, находящихся в ситуации депривации, характерна слабая выраженность значимости дружеских связей (А.М. Прихожан), отсутствие постоянных диад и триад, носящих в основном ситуативный характер. У воспитанников закрытых детских учреждений отношение к взрослым определяется практической полезностью последнего в жизни ребенка (И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн). В жизни этих детей имеет место не личное, а функционально-роле-

вое общение, выбор партнера по общению осуществляется на предметно-содержательной основе.

Ограниченный круг контактов препятствует формированию продуктивных навыков общения со сверстниками и взрослыми и затрудняет формирование адекватной картины мира, что, в свою очередь, оказывается существенным препятствием на пути их адаптации и интеграции в более широком социуме.

Дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого (Лисина, 1979).

На фоне напряженности потребности в общении со взрослым и одновременно повышенной зависимости от него обращает на себя внимание агрессивность в отношении ко взрослому. Исследования Мухиной, Носковой, Счастной показывают, что дети, находящиеся в ситуации депривации, не успешны в разрешении конфликтов и со взрослыми и со сверстниками, они агрессивны, стремятся обвинить окружающих в возникновении конфликта, не могут осознать свою вину, неспособны к продуктивному, конструктивному выходу из конфликта.

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников детского дома недостаточно указать, с одной стороны, на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с другой — на высокую интенсивность контактов со сверстниками как простые количественные характеристики. Важно учитывать, что в детском доме ребенок постоянно общается с довольно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую: тесная принадлежность к определенному кругу сверстников приводит к тому, что отношения в группе складываются по типу родственных. В этом можно увидеть положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, но в то же время подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умению налаживать равноправные отношения с незнакомыми детьми, адекватно оценивать свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения (Л.И. Божович, Я. Корчак, В.С. Мухина, А.Л. Шринман).

В основе недоразвития «интимно-личностной» сферы общения лежит отсутствие эмпатии, т.е. сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. В то же

время исследования Счастливой позволяют говорить о том, что у депривированных детей содействие, как умение оказывать помощь другому, представлено значительно шире, чем сопереживание. Этот феномен позволяет затронуть один из важнейших вопросов развития личности — проблему отчуждения, «обособления». Ситуация депривации способствует развитию феномена отчуждения, и именно это продуцирует отсутствие любви, тепла в отношении ко второму, третьему поколению в семье (как некая последовательная цепь поколений, прервать которую бывает достаточно сложно).

Как показывают исследования, проводимые Мухиной, в условиях детского дома формируется феномен «мы». У детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В благополучной семье всегда есть семейное «мы» — чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это важная организующая эмоционально и нравственно сила, которая создает условие защищенности ребенка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужие», «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя нормативность по отношению ко всем «чужим». Однако внутри своей группы дети чаще всего также обособлены: они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но, прежде всего, из-за неразвитой и искаженной потребности в любви и признании, из-за эмоционально нестабильного положения ребенка (Мухина).

Приведем типичные протоколы обследования детей дошкольного возраста, находящихся в учреждениях интернатского типа.

Николай А., 5 лет 8 месяцев

Сведения о родителях: о матери есть, отец не указан.

Диагноз — выраженная задержка интеллектуального и речевого развития.

Дата поступления — отказной.

Обследование познавательной сферы:

1. Восприятие: различает четыре основные формы, основные цвета по образцу и слову.
2. Решил задачи с тремя предметами. Исключить четвертое (лишнее) изображение с картинки не смог, лишние детали в изображении предметов увидел, но не смог объяснить.

3. Внимание: устойчивое, трудно переключаемое. Испытывая затруднения с выполнением заданий, все равно старается их выполнить.
4. Из 10 предложенных слов после первого предъявления воспроизвел одно слово, допустил три ошибки, после двух предъявлений — три, после трех — четыре, после четырех и пяти — пять.
5. Воображение: 8;3 (присвоенный ответ в сравнении с образом).
6. Уровень познавательного развития ниже возрастной нормы.

Обследование речевой сферы:

1. Фонематический слух не сформирован.
2. Общается с помощью простых фраз. Слоговая структура не нарушена.
3. Словарный запас ниже возрастной нормы.
4. Стертая форма дизаритрии.

Обследование эмоционально-волевой сферы:

1. Контактен. Склонен к «застреванию» на отрицательных эмоциональных состояниях, к возникновению страхов, инфантилен, раним.
2. В доступных по сложности заданиях действует адекватно, используя целенаправленные пробы.
3. Ориентирован на социальные нормы, но занимает двойственную позицию: с одной стороны, имеет тенденции к нарушению норм, с другой — боязнь наказания за это.

Самооценка и притязание на признание, самооценка не сформирована, претендует на успех в деятельности и высокий статус в группе, микрогруппе.

Анна И., 5 лет 4 месяца

Сведения о родителях: мать — бомж, отец имеет двоих детей, место жительства неизвестно.

Диагноз — задержка речевого развития.

Дата поступления — отказная.

Обследование познавательной сферы:

1. Восприятие: различает по образцу цвета и формы, называет их.
2. Мышление: решает задачи в пределах 4; переносные смыслы не понимает, с заданиями на доске Сегена справляется успешно, на кубиках Коосса — только с подсказки взрослого.
3. Внимательна.
4. Память: после первого предъявления из десяти предложенных слов воспроизвела четыре слова, после двух — шесть, после трех — восемь, после пяти — десять.
5. Воображение (повторение ответа по образцу).
6. Уровень познавательного развития в целом соответствует возрасту. Проявляет хорошую познавательную активность.

Обследование речевой сферы:

1. Фразы строит правильно, мысли выражает доходчиво.
2. Запас слов ниже среднего уровня.
3. Задержка речевого развития.

Обследование эмоционально-волевой сферы:

1. Эмоциональный статус в норме.
2. Осуществляет планирование своей деятельности, действует целенаправленно и последовательно.
3. Успешно усваивает социальные нормы, хорошо социально адаптирована.

Самооценка и притязание на признание, самооценка в норме — положительная. Уровень притязаний высокий, притязает на признание и оценку взрослого. Сформировано ценностное отношение к себе.

Приведенный краткий анализ особенностей личностного развития детей, находящихся в ситуации дериивации, закономерно ставит вопрос о возможности снятия ее последствий или хотя бы сглаживания, коррекции их. Мы, безусловно, понимаем, что ликвидация последствий любой аварии — экологической, технической или личностной, как в данном случае, не может стереть всех ее следов, однако нивелирование их, для того, чтобы человек мог адаптироваться в обществе, хотя и сложно, однако возможно. Следует говорить о глобальных способах решения проблемы и таких, которые позволили бы реализовать ее «в заданных условиях».

К числу глобальных решений мы относим такие, как перевод всех детских домов за черту города. Поселение детей «на земле», где непосредственное общение с природой, добывание «хлеба насущного» своими руками, обучение ремеслу и целый ряд других факторов позволят в корне изменить «социальную ситуацию развития». Путь этот очень сложен, но возможен (Мухина, Счастливая).

Создание детских домов семейного типа, попечительские (фостерские) семьи — это также один из путей изменения ситуации.

Кроме того, существует и способ изменения последствий дериивации путем реабилитации и коррекции. В этом направлении уже сделаны значительные шаги. Мы можем говорить о системе воспитания, направленной на стирание последствий депривации — это система, предложенная Мухиной и внедренная под ее руководством в Доме детства в Ганске Яруловым и др.

Можно говорить и о некоторых программах, направленных на реабилитацию отдельных личностных качеств (агрессивности, тревожности) и обучение эффективному эмоциональному взаимодействию, разработанных Т.Н. Счастливой и внедренных Ю.В. Егущиным (1994—1995) в Шереметьево-песочником детском доме (Рязань) и Л.В. Маликовым (1995—1997) в Доме детства в Оренбурге. Имеется и много других достаточно эффективных программ, разра-

ботанных отечественными педагогами и психологами и внедряемых в практику работы Домов детства (Калуга, Ульяновск).

При отборе методик для диагностического обследования детей дошкольного возраста необходимо учитывать психологические новообразования (развитие перцептивных действий, уровень развития наглядно-образного мышления), уровень развития ведущей деятельности — игровой, а также типичных видов деятельности — конструирования и рисования.

При этом важно помнить, что умственное воспитание происходит, с одной стороны, в процессе развития основных форм мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, элементов логического), а с другой — в процессе формирования элементарных систематических знаний и представлений об окружающей действительности.

Учитывая особенности социальных условий жизни детей-сирот, считаем, что в основе диагностики их умственного развития должно лежать понимание познавательных психических процессов как ориентировочных действий, направленных на обследование предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений.

Опыт обследования детей дошкольного возраста показывает, что основными параметрами умственного развития можно считать:

принятие задания;

понимание условий задания;

способы выполнения (хаотические действия, примеривание, целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка);

обучаемость в процессе обследования;

отношение к результату своей деятельности.

Такой подход к оценке действий ребенка позволит определить не только «актуальный» уровень развития, но и потенциальный, т.е. зону ближайшего развития. Это, в свою очередь, дает возможность составить индивидуальную программу коррекционного обучения каждого ребенка.

Важной задачей обследования детей 4—5-го годов жизни является изучение их уровня развития ориентировочно-познавательной деятельности. Дети с нормальным интеллектом решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб. В этом возрасте у детей развивается сюжетная и появляется сюжетно-ролевая игра. Кроме того, отмечается стойкий интерес к

продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование и др.).

При обследовании детей 6-го года жизни должны учитываться следующие психологические новообразования: решение задач методом практического примеривания, а в некоторых случаях — методом зрительной ориентировки; сюжетно-ролевая игра; отражение сюжета в продуктивных видах деятельности.

■ *Вопросы и задания*

1. Расскажите, какой смысл вкладывается в термин «депривация».
2. Назовите причины депривации психического развития в детском возрасте.
3. Перечислите виды депривации, чаще всего встречающиеся в младенчестве и раннем детстве.
4. Назовите наиболее распространенные при депривации нарушения в познавательном развитии детей дошкольного возраста.
5. Перечислите, что характерно для общения и эмоциональных реакций детей, воспитывающихся в детских домах и интернатах.
6. Расскажите, чем отличается диагностика детей, растущих в условиях депривации.

Коррекционные игры и занятия для детей с трудностями в общении

Глава

6

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников — в группе детского сада — во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит, и его дальнейшая судьба. Особую важность эта проблема приобретает в настоящее время, когда нравственное и коммуникативное развитие детей вызывает серьезную тревогу. Множество негативных явлений, наблюдаемых в детской и подростковой среде (агрессивность, отчужденность, жестокость, враждебность и пр.), зарождается именно в раннем возрасте, когда ребенок вступает в первые отношения с себе подобными. Если эти отношения складываются благополучно, если ребенок тянется к сверстникам и умеет общаться с ними, никого не обижая и не обижаясь на других, можно надеяться, что он и в будущем будет нормально чувствовать себя среди людей.

Очень серьезная и ответственная роль в формировании детских межличностных отношений принадлежит практическим психологам, работающим в детских садах. Одной из главных задач, которую ставят перед психологами родители и воспитатели, — это воспитание гуманного отношения к людям и формирование коммуникативных способностей. Особенно остро этот вопрос стоит применительно к «трудным» детям.

Известно, что уже в старшей группе детского сада существуют достаточно устойчивые избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни из них стано-

вятся более предпочитаемыми для большинства детей, другие — менее. Обычно таких наиболее предпочитаемых детей, к которым тянутся остальные, называют лидерами. Однако термин «лидерство» достаточно трудно приложить к группе детского сада. При всем многообразии трактовок лидерства, его сущность в основном понимается как способность к социальной ответственности, к руководству и управлению другими. Феномен лидерства всегда связывается с решением какой-то групповой задачи, с организацией коллективной деятельности (Г.М. Андреева, А.В. Петровский и др.). Но группа детского сада не имеет четких целей и задач, у нее нет общей, объединяющей всех членов деятельности. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определенных детей, их особой притягательности. Более адекватно здесь говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей. Популярность, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи или с руководством какой-либо деятельностью.

Положение ребенка в группе и отношение к нему со стороны сверстников обычно выясняется социометрическими методами, адаптированными для дошкольного возраста. В этих методиках в различных сюжетных ситуациях дети осуществляют выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы. Приведем несколько примеров таких методик.

Два дома

Ребенку предлагается рисунок двух домиков, один из которых красивый, красный, большой, а другой — маленький, черный и невзрачный. Его просят представить, что красный дом принадлежит ему и туда можно приглашать своих друзей и всех, кого захочешь. «Подумай, кого из ребят твоей группы ты бы пригласил к себе пожить, а кого поселил бы подальше от себя, в черный дом». Число детских выборов не ограничивается. После окончания беседы ребенку предлагается подумать, не забыл ли он кого-нибудь и не хочет ли поменять кого-то местами.

Капитан корабля

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты бы взял себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?

Кого бы пригласил на корабль в качестве гостей?

Кого бы ни за что не взял с собой в плавание?

Кто еще остался на берегу?

Кроме того, можно использовать методику вербальных выборов. Старшие дошкольники (5—7 лет) уже могут достаточно осознанно ответить, кого из сверстников они предпочитают, а кто не вызывает у них особой симпатии. В индивидуальной беседе можно задать ребенку вопросы о его отношении к сверстникам: с кем бы он хотел дружить, а с кем дружить никогда не станет; кого позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовет; с кем бы он хотел сидеть за одним столом, а с кем — нет. Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют 2—3 имени сверстников, с которыми они предпочли бы «жить в одном доме» или «плыть на одном корабле». Еще более уверенно они называют тех детей, от которых предпочли бы быть подальше. Вот эти дети, которых избегают и отвергают сверстники, и должны стать предметом пристального внимания и практической работы психолога.

Интересно, что воспитатели детских садов далеко не всегда могут правильно оценить степень популярности ребенка среди сверстников. Педагоги ориентируются в основном на дисциплинированность, успешность, воспитанность дошкольников, в то время как для самих детей эти качества вовсе не определяют привлекательности их товарищей. Бывают случаи, когда наиболее авторитетные и привлекательные с точки зрения воспитателей дошкольники не только не являются популярными, но и получают максимальное число отрицательных выборов. Чем же определяется популярность ребенка среди сверстников и почему одни дети становятся привлекательными для большинства детей группы, а другие, наоборот, вызывают неприязнь и отталкивание?

Психологические исследования показали, что наиболее важными качествами, отличающими популярных детей от непопулярных, являются не интеллект, не творческие способности, не общительность и даже не организаторские способности, а те качества, которые обычно называют нравственными: доброта, отзывчивость, способность помочь и уступить, доброжелательность и пр. В основе всех этих качеств лежит особое отношение к сверстнику, которое можно охарактеризовать как причастность к другому. Этот другой является не средством самоутверждения и не конкурентом, а прямым продолжением собственного «я» ребенка, которое открыто для других и внутренне связано с ним. Поэтому дети легко уступают и помогают сверстникам, делятся с ними и не воспринимают чужие успехи как свое поражение. Результаты исследований показывают,

что такое отношение к сверстникам складывается у некоторых детей уже к концу дошкольного возраста и именно оно делает ребенка популярным и предпочитаемым сверстниками, успешными в сфере общения.

В отличие от этого у детей, которые отвергаются сверстниками, преобладает отчужденное отношение к другим детям. Их главная задача в общении с другими заключается в доказательстве своего превосходства или в защите своего «я». Такая защита может принимать самые разные поведенческие формы и вызывает самые разные трудности в общении: от яркой агрессивности и враждебности до полного ухода в себя, который выражается в замкнутости и застенчивости. Одни дети стремятся продемонстрировать свои преимущества в физической силе, в хвастовстве, в обладании разными предметами. Поэтому они часто дерутся, отнимают игрушки у других, пытаются командовать и руководить сверстниками. Другие, напротив, не участвуют в общих играх, боятся проявить себя, избегают общения со сверстниками. Но во всех случаях эти дети сосредоточены на своем «я», которое замкнуто на своих преимуществах (или недостатках) и обособлено от других. Доминирование такого отчужденного отношения к сверстникам вызывает естественную тревогу, поскольку оно не только затрудняет общение дошкольника со сверстниками, но и в дальнейшем может принести массу проблем — как самому ребенку, так и окружающим. В связи с этим перед практическим психологом, работающим в детском саду, возникает важная и ответственная задача: помочь ребенку преодолеть эти опасные тенденции, которые порождают различные трудности в общении, — либо демонстративность и агрессивность, либо замкнутость и полную пассивность.

Однако во всех случаях главная цель работы психолога заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть отчужденное отношение к сверстникам, увидеть в них не противников и конкурентов, не объекты самоутверждения, а близких людей.

Сложность решения этой задачи в том, что традиционные педагогические методы (объяснение, демонстрация положительных примеров, а тем более поощрение и наказание) здесь бессильны. Такая задача может решаться не в лабораторных условиях и не через интерпретацию художественных произведений или проективных ситуаций, а в реальной практике детских отношений, в конкретной группе детского сада.

Для решения этой задачи была разработана специальная программа коррекционных игр и занятий, включающая ряд этапов. Остановимся подробнее на ее описании.

Задачей первого этапа является преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других. Страх, что тебя недооценивают, отвергают, порождает либо стремление утвердиться любым способом через агрессивную демонстрацию своей силы, либо уход в себя и полное игнорирование окружающих. Подчеркнутое внимание и доброжелательность сверстников может снять этот страх. С этой целью следует проводить игры, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать в другом только хорошее, стараться сделать что-нибудь приятное для товарищей. Приведем несколько примеров подобных игр.

Добрые волшебники

Игра начинается с того, что дети садятся в круг, а взрослый рассказывает им сказку: «В одной стране жил злой волшебник-грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, назвав его нехорошим словом. И все, кого он называл грубыми словами, переставали смеяться и не могли быть добрыми. Расколдовать такого несчастного ребенка можно было только добрыми, ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть у нас такие заколдованные дети?»

Многие дошкольники охотно берут на себя роли «заколдованных». Взрослый выбирает из них непопулярных, агрессивных детей и просит других помочь им: «А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, называя ласковым именем?»

Как правило, дети с удовольствием берут на себя роль добрых волшебников. По очереди они подходят к агрессивным детям и стараются назвать их ласковым именем.

Волшебные очки

Взрослый приносит в группу коробочку с сюрпризом и торжественно объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, увидит только хорошее в других, и даже то хорошее, что человек иногда прячет от всех. Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то умеет строить из кубиков, у кого-то красивое платье и пр.). «А теперь мне хочется, чтобы каждый из вас примерил эти очки и хорошенько рассмотрел своего соседа. Может они помогут рассмотреть то, что вы раньше не замечали». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто-то затрудняется, можно помочь и подсказать. Повторе-

ния одних и тех же достоинств здесь не страшны, хотя желательно расширять круг хороших качеств.

Комплименты

Дети становятся в круг. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить, пообещать или пожелать что-то хорошее. Упражнение проводится по кругу.

Царевна-Несмеяна

Взрослый рассказывает сказку про Царевну-Несмеяну и предлагает детям поиграть в такую же игру. Кто-то из детей будет царевной, которая все время грустит и плачет, а остальные будут по очереди подходить к ней и стараться ее рассмешить. Царевна же изо всех сил старается не засмеяться. Выигрывает тот, кто сумеет все-таки вызвать у нее улыбку или смех.

В качестве Царевны-Несмеяны выбирается отвергаемый, необщительный ребенок (лучше девочка), а остальные стараются ее рассмешить всеми силами.

Подарки

Перед игрой взрослый готовит различные привлекательные для детей мелочи: маленькие игрушки, ленточки, значки, коробочки, косынки, мишуру и пр., которые детям приятно было бы получить в подарок. Все это заранее раскладывается на специальном столе и закрывается тканью, чтобы дети раньше времени не обнаружили это «богатство».

В группе объявляется праздник, а на праздник всегда дарят подарки. «Давайте сделаем так: пусть каждый выберет из вещей то, что ему понравится, положит в коробку, а потом подарит, кому захочет. Посмотрите, какие красивые подарки приготовлены для вас!» — говорит педагог. Он открывает приготовленные украшения и дает детям полюбоваться ими. Потом дети усаживаются на стульчики, которые стоят спиной к столу с подарками. Взрослый спрашивает одного из них, кому он хочет сделать подарок, дает ему коробку, с которой тот отправляется к столу. «Интересно, что выберет Петя (Саша, Оля и пр.) и кому он подарит свой подарок?» — говорит взрослый, обращаясь к остальным. И тут же объясняет важное правило игры: не подглядывать, что выбирает Петя и не выпрашивать для себе подарки.

Потом ребенок вместе с подарком в коробке подходит к тому, для кого этот подарок выбран. Торжественная передача подарка происходит при активном участии взрослого, который показывает всем детям подарок, если нужно, помогает приладить украшение и подсказывает, что за подарок обязательно следует поблагодарить.

Так по очереди все дети выбирают и дарят подарки друг другу.

Как уже отмечалось, главная задача этих и подобных игр — показать «трудным» детям, что все остальные к ним нормально относятся и готовы сказать и сделать им что-то приятное. Однако далеко не

все агрессивные или замкнутые дети сами готовы хвалить других, говорить им приятные слова или делать подарки.

Ни в коем случае нельзя заставлять их делать все это или ругать за несоблюдение правил! Все игры должны быть основаны только на добровольном участии. Пусть они сначала наблюдают со стороны, шутят или просто молчат. Опыт показывает, что когда такие дети слышат приятные слова в свой адрес, когда другие хвалят их и дарят им подарки, они перестают баловаться и шутить и получают нескрываемое удовольствие. Поэтому лучше сначала делать центром внимания непопулярных детей и всячески подчеркивать их достоинства. Такое внимание и признание со стороны сверстников рано или поздно вызывает ответную реакцию: они станут полноценными участниками этих игр и начнут говорить приятные слова другим и делать им подарки. Таким переходным этапом может служить игра «Конкурс хвастунов», где ребенок может получить приз за то, что он замечает достоинства своего сверстника.

Конкурс хвастунов

Дети садятся в круг в случайном порядке, а взрослый объявляет: «Сегодня мы проведем с вами конкурс хвастунов. Выиграет тот, кто лучше похвастается. Но хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Ведь это так приятно и почетно иметь самого лучшего соседа! Посмотрите внимательно на того, кто сидит справа от вас. Подумайте, какой он, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки он совершил, чем он может понравиться. Не забывайте, что это конкурс. Выиграет тот, кто лучше похвалится, кто найдет в своем соседе больше достоинств».

После такого вступления дети по кругу называют преимущества своего соседа и хвастаются его достоинствами. Здесь совершенно не важна объективность оценки — реальные эти достоинства или придуманные. Не важен также «масштаб» этих достоинств — это могут быть новые тапочки, или громкий голос, или аккуратная прическа. Главное, чтобы дети заметили все эти особенности сверстников и смогли не только похвалить других детей, но и похвалиться ими перед остальными. Победителя выбирают сами дети, но в случае необходимости взрослый может высказать свое мнение. Выигрывает тот, кто лучше похвалится своим соседом. Чтобы победа стала более значимой и желанной, можно наградить победителя каким-нибудь маленьким призом (картинка, бумажная медаль, значок и пр.). Такая организация игры вызывает даже у замкнутого или враждебно настроенного ребенка пристальный интерес к сверстнику и явное желание найти у него как можно больше достоинств.

Следующая линия коррекционной работы направлена на то, чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников — их

движения, действия, слова. Как ни странно, дошкольники часто не замечают этого. Если ребенок сосредоточен на себе, он обращает внимание на других детей только тогда, когда они мешают или угрожают ему или когда в их руках он видит привлекательные для себя игрушки. Задача психолога в этих случаях состоит в том, чтобы привлечь их внимание к другим детям, научить прислушиваться и присматриваться к ним. Наилучшим способом для этого является воспроизведение чужих слов или действий. Способность к такому «уподоблению» — важный шаг к становлению чувства общности и причастности к другому. На формирование этой способности направлены многие детские игры. Вот некоторые из них.

Испорченный телефон

Игра для 5—6 человек. Дети садятся в одну линию. Ведущий шепотом спрашивает первого ребенка, как он провел выходные дни, а после этого громко говорит всем детям: «Как интересно рассказал мне Саша про свои выходные дни! Хотите узнать, что он делал и что он мне рассказал? Тогда Саша шепотом, на ушко расскажет об этом своему соседу, а сосед тоже шепотом, чтобы никто другой не услышал, расскажет то же самое своему соседу. И так по цепочке мы все узнаем о том, что делал Саша». Взрослый советует детям, как лучше понять и передать, что говорит сверстник: нужно сесть поближе, смотреть ему в глаза и не отвлекаться на посторонние звуки (можно даже зажать другое ухо рукой). Когда все дети передадут свои сообщения соседям, последний громко объявляет, что ему сказали и как он понял, что Саша делал в выходные. Все дети сравнивают, насколько изменился смысл передаваемой информации.

Если первому ребенку трудно сформулировать четкое сообщение, «запустить цепочку» может взрослый. Начинать игру можно с любой фразы, лучше, если она будет необычная и смешная. Например: «У собаки длинный нос, а у кошки длинный хвост» или «Когда птички зевают, они рот не открывают».

Иногда дети специально, ради шутки, искажают содержание полученной информации, и тогда можно констатировать, что телефон совершенно испорченный и нуждается в починке. Нужно выбрать мастера, который найдет «поломку и сможет ее устранить». Мастер понарошку «чинит» телефон, и после следующего круга все оценивают, стал ли телефон работать лучше.

Зеркало

Перед началом игры проводится «разминка». Взрослый становится перед детьми и просит как можно точнее повторять его движения. Он демонстрирует легкие физические упражнения, а дети воспроизводят его движения. После этого дети разбиваются на пары и каждая пара по очереди «выступает» перед остальными. В каждой паре один совершает какое-либо действие (например, хлопает в ладоши, или поднимает руки, или де-

лает наклон в сторону), а другой пытается как можно точнее воспроизвести его движение, как в зеркале. Каждая пара сама решает, кто будет показывать, а кто воспроизводить движения. Все остальные оценивают, насколько хорошо работает зеркало. Показателями «правильности» зеркала являются точность и одновременность движений.

Если зеркало искажает или опаздывает, оно испорченное (или кривое). Паре детей предлагается потренироваться и «починить» испорченное зеркало. Показав 2—3 движения, пара детей садится на место, а следующая демонстрирует свою «зеркальность».

**Где мы были, мы не скажем,
а что делали, покажем**

Дети разбиваются на небольшие группы (по 4—5 человек) и каждая группа с помощью взрослого продумывает инсценировку какого-либо действия (например, умывание, или рисование, или собирание ягод и пр.). Дети должны сами выбрать какой-либо сюжет и договориться, как они будут его показывать,

После такой подготовки каждая группа молча показывает свое действие.

Каждый показ предваряется известной фразой: «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». «Зрители» внимательно наблюдают за товарищами и отгадывают, что они делают и где они находятся. После правильного угадывания актеры становятся зрителями и на сцену выходит следующая группа.

Более сложным вариантом этой игры является индивидуальное воспроизведение аналогичных действий. Организация такой игры примерно та же, что в «Испорченном телефоне». Все участники закрывают глаза, кроме двух первых, один из которых показывает другому какое-либо действие (поливает цветы, или рубит дрова, или играет в мячик и пр.). Потом этот ребенок показывает то же действие третьему, сидящему в ряду, третий — четвертому и т.д. Так по очереди дети открывают глаза и передают друг другу одно и то же действие. Последний в ряду ребенок должен это действие угадать.

Эхо

Взрослый рассказывает детям про Эхо, которое живет в горах или в большом пустом помещении, увидеть его нельзя, а услышать можно: оно повторяет все даже самые странные звуки.

После этого дети разбиваются на две группы, одна из которых изображает путников в горах, а другая — Эхо. Первая группа детей гуськом (по цепочке) «путешествует по комнате» и по очереди издает разные звуки (не слова, а звукосочетания), например: «Ау-у-у» или «Тр-р-р-п» и т.п. Между звуками должны быть большие паузы, которые лучше регулировать ведущему. Он же может следить за очередностью произносимых звуков, т.е. показывать, кому из детей и когда следует издавать свой звук. Дети второй группы прячутся в разные места комнаты, внимательно прислушиваются и стараются как можно точнее воспроизвести все, что услышали. Если Эхо работает «несин-

хронно», т.е. воспроизводит звуки не одновременно, это не страшно. Важно, чтобы оно не искажало звуки и в точности воспроизводило их.

Эту же игру можно проводить парами, по тому же сценарию, что и «Зеркало», которое может одновременно отражать не только движения, но и звуки другого.

Бабушка Маланья

Это очень веселая хороводная игра, в которой один из детей (водящий) должен придумать какое-нибудь оригинальное движение, а все остальные — его повторить. В игре достигается не только согласованность движений, но и единство в создании образа и настроения.

Дети вместе со взрослым становятся в круг, в середине которого находится ребенок, изображающий Бабушку Маланью (на него можно надеть платочек или фартучек). Дети в кругу вместе со взрослым начинают петь смешную песенку, сопровождая ее выразительными движениями.

Слова

У Маланьи, у старушки,
Жили в маленькой избушке
Семь сыновей,
Все без бровей.
Вот с такими ушами,
Вот с такими носами,
Вот с такими усами,
С такой головой,
С такой бородой,
Ничего не ели,
Целый день сидели,
На нее глядели,
Делали вот так....

Движения

Дети движутся по кругу, держась за руки.
Останавливаются и с помощью жестов и мимики изображают то, о чем говорится в тексте: закрывают руками брови, делают «круглые» глаза, «большой» нос и уши, показывают усы и пр. Присаживаются на корточки. Повторяют за ведущим любое смешное движение.

Движения могут быть самые разнообразные: можно сделать рожки, прыгать и поплясать, сделать руками длинный нос, погрозить пальцем или в шутку заплакать. Они могут сопровождаться звуками и возгласами, передающими настроение. Движение необходимо повторить несколько раз, чтобы ребята могли войти в образ и получить удовольствие от игры.

Волны

Дети садятся в круг, а взрослый предлагает им вспомнить лето, когда они купались в речке, в пруду... «Но лучше всего купаться в море, — говорит он, — потому что в море волны и так приятно, когда они ласково гладят и омывают тебя. Волны такие веселые, добрые! И все очень похоже друг на друга. Давайте попробуем искупать друг друга в таких волнах! Давайте встанем, улыбнемся и попробуем изобразить волны руками». Дети изображают волны вслед за ведущим, который следит за тем, чтобы все волны были ласковые и веселые.

После такой «тренировки» взрослый предлагает всем детям по очереди «искупаться в море». «Купающийся» становится в центре, а «волны» по одной подбегают к нему и ласково поглаживают его, совершая одинаковые движения. Когда все волны «погладят купальщика», он превращается в волну, а в море «ныряет» следующий.

Во многих играх, приведенных выше, детей объединяют не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Такая общность чувств позволяет ощутить единство с другими, их близость и даже родственность. Все это разрушает отчуждение, делает ненужными защитные барьеры и создает чувство причастности. В следующей игре такая общность переживания создается особенно остро, потому что это чувство опасности.

Утка с утятами

В игре участвуют мама-утка (лучше сначала на эту роль выбрать популярного ребенка), маленькие утята (4—5 детей) и хищный коршун, который за ними охотится (эту роль выполняет взрослый — ведущий). Сначала мама-утка с утятами греются на солнышке, купаются в пруду, ищут червячков на полянке и пр. Вдруг налетает хищная птица и пытается выкрасть утят. Мама-утка должна укрыть, спрятать своих детей, собрать их вместе и защитить от опасности. Можно использовать покрывало или любую большую чистую ткань, чтобы дети могли спрятаться под ней. Спрятанного утенка коршун украсть не сможет. Когда все утята спрятаны, коршун еще некоторое время угрожающе кружится над ними, а потом улетает. Мама-утка выпускает своих детей из укрытия и они вновь резвятся на полянке.

В этой игре важно создать яркую воображаемую ситуацию, чтобы дети смогли вжиться в свои роли и почувствовать угрожающую опасность. В последующих играх роль мамы-утки можно поручать непопулярному ребенку, чтобы он получил возможность заботиться о других.

Следующая задача коррекционной работы заключается в том, чтобы дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных игровых обстоятельствах. Такая поддержка и помощь другим, даже если она стимулируется всего лишь правилами игры, позволяет ребенку получить удовлетворение от своего доброго поступка, от того, что он может принести радость своим сверстникам. Взаимная забота и участие в нуждах своих партнеров объединяют детей и создают чувство причастности. Эта забота не требует от ребенка особых жертв, поскольку заключается в несложных игровых действиях: спасти от «салочки», помочь беспомощной «кукле», «старенькой бабушке» или уступить дорогу на узком мостике. Но все эти дейст-

вия дети совершают сами, без инструкций и призывов взрослого. Приведем несколько примеров таких игр, которые стимулируют взаимопомощь и заботу о других.

Салочки-выручалочки

В игру можно играть либо на улице, либо в большом просторном помещении. Предварительно нужно очертить пространство игры (большую площадку — 30—40 шагов в длину и в ширину) и объяснить детям, что играть можно только внутри площадки и забегать за черту нельзя. Если кто-то убежит, значит он не хочет играть и выбывает из игры. После этого можно приступить к объяснению игры: «Я буду «салочкой», а вы будете от меня убегать. До кого я дотронусь, должен остановиться, бегать ему уже нельзя, пока кто-нибудь из ребят его не выручит. Чтобы выручить товарища, нужно дотронуться до его плеча. Как только до него дотронулись, он может снова бегать».

Игра начинается со слов, которые взрослый произносит вместе с детьми:

«Салочка» нас не догонит,
«Салочке» нас не поймать,
Мы умеем быстро бегать
И друг друга выручать!

С последними словами дети разбегаются в разных направлениях, а ведущий начинает ловить их.

После первой игры роль «салочки» можно поручить кому-нибудь из детей. Важно, чтобы дети замечали, кто их «спас» и кому они сами смогли помочь. После игры можно спросить их об этом и отметить, кто из детей чаще всего помогал другим.

Живые куклы

Дети разбиваются на пары несколько необычным способом: им предлагается заглянуть в глаза друг другу и найти себе партнера с тем же цветом глаз, как и у него самого. Если это вызовет затруднения, можно попросить помощь и совет у других. После того как пары образованы, можно объяснить содержание игры: «Помните, когда вы были маленькие, многие из вас верили, что ваши куклы (зайчики, мишки) живые, что они умеют говорить, просить, бегать и пр. Давайте представим, что один из вас превратится в маленького ребенка, а другой — в его куклу: куклу-девочку или куклу-мальчика. Кукла будет что-то просить, а ее хозяин выполнять ее просьбы и заботиться о ней». Взрослый предлагает понарошку помыть кукле ручки, покормить, погулять и пр. Но предупреждает, что хозяин должен выполнять все капризы куклы и не заставлять ее делать то, чего она не хочет. Когда дети примут игровую ситуацию и увлекутся, пусть продолжают играть самостоятельно.

В следующий раз каждая пара может поменяться ролями.

Гномики

Для игры нужны колокольчики по числу участников (5—6). Один колокольчик должен быть испорченный (не звенеть).

Взрослый предлагает детям поиграть в гномиков. У каждого гномика есть волшебный колокольчик, и когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу — он может загадать любое желание и оно когда-нибудь исполнится. Дети получают колокольчики (одному из них достается «испорченный»). «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят своими колокольчиками, но вдруг оказывается, что один из них молчит. «Что же делать? У Коли не звенит его колокольчик! Это такое несчастье для гномика! Он теперь не сможет загадать желание... Может мы его развеселим? Или подарим что-нибудь вместо колокольчика? Или попробуем выполнить его желание? (дети предлагают свои решения). А может кто-нибудь уступит на время свой колокольчик, чтобы Коля мог позвенеть им и загадать свое желание?»

Обычно кто-нибудь из детей предлагает свой колокольчик, за то, естественно, получает благодарность товарища и одобрение взрослого. В этой игре важно привлечь внимание детей к «обделенному» сверстнику), вызвать их сочувствие и желание помочь.

На мостике

Перед началом игры создается воображаемая ситуация. Взрослый разделяет всех детей на две группы, разводит их в разные стороны и предлагает представить, что они находятся по разные стороны горного ущелья, но им нужно обязательно перейти на другую сторону. Через ущелье перекинут тонкий мостик (на полу чертится полоска — 30—40 см, символизирующая мостик). По мостику могут идти только два человека с разных сторон (иначе мостик перевернется). Задача заключается в том, чтобы пойти одновременно навстречу друг другу и перейти на противоположную сторону, не заступив за черту (иначе «упадешь в пропасть»). Участники разбиваются на пары и осторожно проходят по мостику навстречу друг другу. Остальные следят за их движением и «болеют». Тот, кто наступит за черту, выбывает из игры («падает в пропасть»).

Успешное выполнение этой задачи возможно только в том случае, если кто-нибудь из пары уступит дорогу своему партнеру и пропустит его вперед.

Старенькая бабушка

Перед игрой несколько детей (8 или 10) делятся на пары, в которых один берет на себя роль бабушки (дедушки), а другой — внука (внучки). Бабушки и дедушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат (можно завязать им глаза). Но их обязательно нужно привести к врачу, а для этого требуется перевести их через улицу с очень оживленным движением. Внуки и внучки должны перевести бабушек (дедушек) через дорогу так, чтобы их не сбила машина.

«Улицу» рисуют на полу мелом. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда. «Поводырям» нужно уберечь «старичков» от машин, провести через опасную дорогу, показать доктору (роль которого играет один из детей), купить лекарство и привести обратно по той же дороге домой.

На последнем этапе коррекционной работы становится возможной организация совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими. Нередко формирование межличностных отношений детей предлагается начинать с их совместной деятельности. Однако при враждебном, отчужденном отношении к другому, когда ребенок не видит сверстника, пытается продемонстрировать свои преимущества, не хочет учитывать его интересы, деятельность детей не может стать по-настоящему совместной и не может объединить детей. Как показывает опыт, общая продуктивная деятельность возможна только при сложившихся межличностных отношениях детей.

Дети с трудностями в общении, сосредоточенные на себе (как агрессивные, так и замкнутые), не готовы к объединению вокруг общего продукта. Однако приведенные выше игры способствуют налаживанию нормальных отношений со сверстниками и готовят «трудных» детей к сотрудничеству, в котором дети делают одно общее дело.

Совместную деятельность лучше сначала организовывать в парах, где непопулярный ребенок имеет возможность работать вместе с популярным. Каждая пара должна создавать свое произведение самостоятельно, «по секрету» от остальных. Такая организация способствует объединению, побуждает их договариваться и согласовывать свои усилия. Причем деятельность должна быть не соревновательного, а продуктивного характера. Приведем несколько примеров возможных занятий.

Мозаика в парах

Каждая пара детей получает мозаику, детали которой делятся между ними поровну. Задача заключается в том, чтобы сложить общую картину. Для этого нужно задумать сюжет, распределить усилия, учитывать и продолжать действия партнера и пр.

По завершении работы каждое «произведение» показывается всем остальным, которые пытаются догадаться, что изобразили авторы.

Рукавички

Для занятия нужны вырезанные из бумаги рукавички с различным незакрашенным узором. Количество их пар должно соответствовать количеству пар участников. Каждому ребенку дается одна вырезанная из бумаги ру-

кавичка, и детям предлагается найти свою пару, т.е. рукавичку с точно таким же узором. Когда пара одинаковых рукавичек встретится, дети должны как можно быстрее и (главное!) одинаково раскрасить рукавички. Каждой паре дается только три карандаша разного цвета.

Рисуем домики

Двое детей должны нарисовать на одном листе бумаги общий домик и рассказать, кто в нем живет.

Здесь приведены лишь несколько сюжетов детских игр, стимулирующих взаимопомощь и заботу о другом. Естественно, каждая игра может быть дополнена или изменена в зависимости от вашей фантазии и конкретных условий. Важно только сохранить главную цель данных игр — побуждать к заботливому и внимательному отношению к сверстникам. Побуждать не призывами и нотациями, а создавая конкретные житейские или игровые ситуации, в которых внимание к другому является необходимым и естественным условием совместной игры. Очень важно также, что данные игры исключают всякое сравнение детей, их конкуренцию и соревновательность. Каждый делает все по-своему, как считает нужным. Нельзя осуждать детей за эгоизм или невнимательность. Нельзя слишком хвалить одних и ставить их в пример остальным. Такое оценивание и приведение положительных образцов, разделение детей на «хороших» и «плохих» может только разъединить детей и вызвать отчуждение. Наиболее эффективным способом воспитания нравственных качеств и преодоления трудностей в общении является не поощрение и порицание взрослого и не приобретение коммуникативных навыков, а формирование чувства общности с другими, своей внутренней причастности к ним. Как показывает опыт, систематическое проведение подобных игр и занятий способствует достижению этой цели.

■ Вопросы и задания

1. С помощью каких методов можно выявить положение ребенка в группе сверстников?
2. Каковы основные этапы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в общении?
3. Почему такую работу нельзя начинать в совместной деятельности?

К главе 1

1. *Басов М.Я.* Избранные психологические произведения. М., 1975.
2. *Бехтерев В.М.* Объективное изучение личности. Пг., 1923.
3. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические произведения. М., 1979. Т. 1, 2.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982-1983.
5. *ЖданА.Н.* История психологии: от античности до наших дней. М., 1990.
6. *История зарубежной психологии.* Тексты. М., 1986.
7. *История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России.* М., 1990.
8. *Лазурский А.Ф.* Общая и экспериментальная психология. СПб., 1912.
9. *Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* 100 выдающихся психологов мира. М., 1996.
10. *Хрестоматия по истории психологии.* М., 1980.
11. *Хрестоматия по психологии.* М., 1987.
12. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1996.

К главе 2

13. *Дубровина ИВ.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991.
14. *Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении.* Руководство для практического психолога / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1993.
15. *Закон Российской Федерации «Об образовании».* М., 1992.
16. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1988.
17. *Материалы I съезда практических психологов образования Российской Федерации.* М., 1994.
18. *Материалы II съезда практических психологов образования Российской Федерации.* Пермь, 1995.

19. *Материалы* Коллегии «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» // Вестник образования. 1995. № 7.
20. *Положение* о службе практической психологии образования в Российской Федерации // Вестник образования. 1995. № 7.
21. *Права ребенка*. Основные международные документы. М., 1992.
22. *Психическое* здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
23. *Психологическая* служба: детский сад, школа, вуз / Под ред. И.Б. Котовой. Ростов н/Д, 1991.
24. *Рабочая* книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности / Под ред. А.А. Дергача. М., 1996.
25. *Рабочая* книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

К главе 3

26. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.
27. *Балашова Е.Ю., Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В.* Неуспевающие дети. М., 1997.
28. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
29. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
30. *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
31. *Бурменская Г.В., Лидере А.Н., Карбанова О.В.* Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.
32. *Венгер Л.А.* Генезис сенсорных способностей. М., 1976.
33. *Венгер Л.А.* Развитие умственных способностей детей. М., 1991.
34. *Венгер Л.А., Венгер А.Л., Марцинковская Т.Д.* Готов ли ваш ребенок к школе? М, 1994.
35. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982-1983.
36. *Запорожец А.В.* Избранное. М., 1986.
37. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.; Воронеж, 1996.
38. *Марцинковская Т.Д.* Диагностика психического развития детей. М., 1997.
39. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
40. *Пиаже Ж.* Избранные труды. М., 1969.
41. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
42. *Практическая* психология образования. М., 1997.
43. *Роль* среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М., 1988.
44. *Смирнова Е.О.* Психология ребенка. М., 1997.

45. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.; Воронеж, 1998.
46. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы личности. М., 1993.
47. *Эльконин Д.Б.* Избранное. М., 1996.
48. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

К главе 4

49. *Активные* методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. М., 1983.
50. *Актуальные* проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. А.С. Лебединского. М., 1982.
51. *Альманах* психологических тестов: рисуночные тесты. М., 1997.
52. *Безруких М.М., Ефимова С.П., Князева М.Г.* Как подготовить ребенка к школе и по каким программам лучше учиться? М., 1993.
53. *Бурименко Е.А., Венгер А.Л., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю.* Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.
54. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
55. *Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.
56. *Варга А.Я., Сталин В.В.* Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988.
57. *Венгер Л.А., Венгер А.Л.* Домашняя школа мышления. М., 1985.
58. *Венгер А.Л., Гинзбург М.Р.* Рекомендации по наблюдению за психическим развитием шестилетних детей / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1983.
59. *Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. М., 1969.
60. *Верaksa Н.Е., Дьяченко О.М.* Еще не поздно. М., 1992.
61. *Гуревич К.Н.* Что такое психологическая диагностика. М., 1985.
62. *Гуткина Н.И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению. М., 1993.
63. *Дети с задержкой психического развития* / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984.
64. *Диагностика* и профилактика ранних отклонений в состоянии здоровья детей / Под ред. В.А. Доскина, М.Н. Рахмановой. М., 1993.
65. *Диагностика* умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М., 1978.
66. *Диагностика* учебной деятельности и интеллектуального развития ребенка / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. М., 1981.
67. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М., 1991.

68. *Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста* / Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. М., 1990.
69. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. М., 1991.
70. *Карбанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
71. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
72. *Легши Д.* Работать с маленькими детьми. Поощрять их развитие и решать их проблемы. М., 1991.
73. *Лубовский В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
74. *Маркова А.К., Лидере А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
75. *Марцинковская Т.Д.* Диагностика психического развития детей. М., 1997.
76. *Матейчек З.* Родители и дети. М., 1992.
77. *Матыцин В.П.* Готовь руку к школе. Тверь, 1993.
78. *Михайлова З.А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников. М., 1990.
79. *Мы живем среди людей: кодекс поведения* // Автор-сост. В.И. Дубровина. М., 1989.
80. *Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л.* Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. М., 1983.
81. *Популярная психология для родителей* / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1989.
82. *Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики* / Под ред. А.Г. Шмелева, В.В. Столина. М., 1989.
83. *Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект* / Под ред. Н.Н. Подьякова, Н.Я. Михайленко. М., 1987.
84. *Психологическая диагностика по программе «Развитие». Рекомендации и материалы к проведению.* М., 1995.
85. *Психологическая коррекция умственного развития учащихся* / Под ред. К.М. Гуревич, И.В. Дубровиной. М., 1990.
86. *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания* / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986.
87. *Раттер М.* Помощь трудным детям. М., 1987.
88. *Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
89. *Самоукина Н.В.* Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
90. *Семья в психологической консультации* / Под ред. В.В. Столина. М., 1990.
91. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. М., 1988.
92. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями. М., 1986.
93. *Столин В.В.* Некоторые принципы психологического консультирования. Семья и личность. М., 1981.
94. *Торре Делла А.* Ошибки родителей. М., 1993.

95. *Фромм А.* Азбука для родителей. Л., 1991.
96. *Хоментаскас Г. Т.* Семья глазами ребенка. М., 1988.
97. *Чего на свете не бывает?* / Сост. Е.Л. Агаева, О.М. Дьяченко. М., 1992.
98. *Чейти Д.* Готовность к школе. Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. М., 1992.
99. *Чистякова М.И.* Психогимнастика. М., 1990.
100. *Шванцара Й.* Диагностика психического развития. Прага, 1978.
101. *Шелби Б.* Тесты для детей. Тюмень, 1996.
102. *Эйдемиллер Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. М.; СПб., 1996.

К главе 5

103. *Аралова М.П.* Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната. М., 1981.
104. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
105. *Выговская Л.П.* Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. Киев, 1991.
106. *Галигузова Л.Н.* Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Вопросы психологии. М., 1985.
107. *Дембеле К.* Психологические особенности проявления сопереживания у детей старшего дошкольного возраста (в условиях семейного воспитания и в детских домах Мали и в СССР): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
108. Дети-сироты. Консультирование и диагностика развития / Под ред. В.А. Стребелевой. М., 1998.
109. *Дубровина И.В., Лисина М.И.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982.
110. *Забранная С.Д.* От диагностики к развитию. М., 1998.
111. *Залысина И.А., Смирнов Е. О.* Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1965. № 2. С. 129-141.
112. *Лангмейер И., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1981.
113. *Лисина М.И.* Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979.
114. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.; Воронеж, 1980.
115. *Лишенные* родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.
116. *Мещерякова С.Ю.* Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребен-

- ка // Возрастные особенности развития детей / Отв. ред. И.С. Дубровина, М.И. Лисина. М., 1982.
117. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5. С. 43-53.
118. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32-39.
119. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998.
120. Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением // Сб. науч. тр. М., 1989.
121. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализма // Лишенные родительского попечительства / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.
122. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М., 1990.
123. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.
124. Рыжикова СЕ. Особенности взаимодействия сопереживания и потребности в признании у 6-летних детей. М., 1990.
125. Счастливая Т.Н. Способность к сопереживанию у детей среднего и старшего дошкольного возраста. М., 1987.
126. Счастливая Т.Н. Психологические особенности межличностной перцепции у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Сб. науч. тр. М., 1997.
127. Царегородцева Л.М. Психологические условия организации контактов младенцев в доме ребенка // Лишенные родительского попечительства / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.
128. Ярулов А.А. Коррекция негативной психической напряженности детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях детского дома. Канск, 1996.
129. Bowlby L. Child care and the growth of love. Singapore: Perguin books, 1983.
130. Svejda M., Campos J., Emde R. Mother-infant fonding; failure to generalize // Child Development. V. 41980.

К главе 6

131. Развитие общения дошкольника со сверстниками / Под ред. А.Н. Рузской. М., 1989.
132. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1985.
133. Смирнова Е.О., Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстникам у популярных и непопулярных дошкольников // Вопросы психологии. 1998. № 3.

Словарь терминов

Агнозия — нарушение различных видов восприятия. Выделяются зрительные агнозии, тактильные и слуховые.

Аграфия — нарушение письма, часто связанное с различными расстройствами речи.

Агрессия — деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе. Агрессия направлена на причинение физического вреда людям либо вызывает у них отрицательные переживания, страх, напряжение. Одной из форм агрессивного реагирования является агрессивное поведение, распространенное в дошкольном возрасте наряду с вербальной (словесной) агрессией.

Адаптация — постоянный процесс активного приспособления ребенка к социальной среде.

Алалия — отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и сохранности интеллекта.

Алексия — нарушения чтения либо полная невозможность овладеть этим процессом.

Амбивалентность чувств — двойственность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых эмоциональных отношений.

Ассоциация — связь между психическими явлениями, при которой восприятие одного из них влечет за собой появление другого.

Аутизм — крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в нарушении контактов с окружающей действительностью и погруженности ребенка в мир собственных переживаний.

Афазия — системное расстройство разных видов речевой деятельности (как активной речи, так и ее понимания).

Биогенетический закон — закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.

Ведущая деятельность — вид деятельности, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

Высшие психические функции — сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью высших психических функций является их опосредованный характер и произвольность.

Госпитализм — совокупность психических и соматических расстройств, возникающих у детей в первые годы жизни и вызванных длительным дефицитом общения (в домах ребенка, при помещении в больничные стационары и т.д.).

Депривация — потеря значимых для психического развития факторов, лишения, претерпеваемые ребенком из-за недостаточного удовлетворения основных психических потребностей.

Детская психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении периода детства.

Знак — предмет (явление), служащий представителем другого предмета (явления).

Идентификация — употребление, отождествление с чем-либо или кем-либо.

Индивидуальный стиль деятельности — устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

Интериоризация — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

Креативность — творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность.

Мотив — побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения — целенаправленного или стихийного.

Негативизм — немотивированное поведение, проявляющееся в действиях и словах, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям окружающих.

Обучение — процесс целенаправленной передачи социально-культурного опыта, направленный на формирование определенных знаний и умений.

Одаренность — качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Одаренные дети — дети, обнаруживающие общую (интеллектуальную) или специальную (к конкретной деятельности) одаренность.

Онтогенез — процесс формирования основных структур психики индивида в течение его детства.

Педология — комплексная наука о ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии.

Познавательные (когнитивные процессы) — психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы являются инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе полученных познавательными процессами данных.

Помощь психологическая — профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем, возникающих у детей, родителей и педагогов. Выступает в двух формах — психологического консультирования и психотерапии.

Просвещение — важное направление деятельности практического психолога. Представляет собой совокупность методов, средств по информированию лиц, заинтересованных в психологических знаниях и имеющих отношение к воспитанию и образованию детей.

Психодиагностика — область психологической науки, направленная на разработку и использование методов выявления и измерения индивидуальных особенностей и психологических качеств человека.

Психотерапия (психокоррекция) — направление практической психологии, основанное на системе психологических воздействий с целью исправления (изменения) отклонений и нарушений в психическом развитии.

Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Рекапитуляционная теория — теория С. Холла, распространившая биогенетический закон и на психическое развитие детей. Эта теория доказывала, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

Речь эгоцентрическая — речь, внешняя по форме и внутренняя по содержанию, т.е. обращенная к себе.

Социализация — процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентации, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

Социальная ситуация развития — специфическая для каждого возрастного этапа система отношений ребенка с окружающим миром, отраженная в его переживаниях.

Способности — индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.

Тест — стандартизированная система заданий, позволяющая быстро и объективно измерить уровень развития определенного психологи-

ческого качества. Выделяют тесты интеллекта, тесты одаренности (креативности), тесты достижений и личностные тесты.

Трансфер — применяемый в психоанализе термин, обозначающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения пациента к значимым для него людям, прежде всего родителям.

Трудные дети — термин, существовавший в психологии для обозначения детей, не отвечающих по своим интеллектуальным и личностным качествам возрастной норме. В эту категорию попадали как дети с умственной отсталостью, так и трудновоспитуемые, а иногда одаренные дети.

Установка — бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

Фрустрация — психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), возникающими в процессе достижения цели.

Этология — наука об общебиологических основах и закономерностях поведения животных.

Приложения

К главе 2

Приложение 1. Бланки психологических заключений.....	175
Приложение 2. Протоколы коррекционно-диагностических мероприятий	184
Приложение 3. Журнал психологических запросов.....	186
Приложение 4. Бланк психологического запроса.....	186
Приложение 5. План работы практического психолога в дошкольном учреждении.....	187

К главе 3

Приложение 6. Набор диагностических методик для детей 3—4 лет	189
Приложение 7. Набор диагностических методик для детей 4—7 лет	189
Приложение 8. Набор диагностических методик для детей 7—12 лет.....	190
Приложение 9. Набор диагностических методик для детей 12—18 лет	190
Приложение 10. Диагностика готовности к школе.....	191
Приложение 11. Дополнительные методики.....	191
Приложение 12. Образцы использования отдельных методик и анализа полученного материала.....	192

К главе 4

Приложение 13. Анкета для воспитателей.....	207
Приложение 14. Анкета для родителей.....	210
Приложение 15. Выписка из медицинской карты.....	215
Приложение 16. Схема беседы с ребенком.....	216
Приложение 17. Схема беседы с родителями.....	217
Приложение 18. Конспекты психокоррекционных занятий.....	218
Приложение 19. Практический материал психопрофилактических воздействий.....	220
Приложение 20. Рекомендации для родителей.....	223
Приложение 21. Материалы для самооценки родителей.....	227

К главе 5

Приложение 22. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни.....	230
Приложение 23. Диагностика психического развития детей раннего возраста.....	241
Приложение 24. Диагностика психического развития детей 4—7 лет.....	250

Приложение 1
Бланки психологических заключений

Форма А

Психологическое заключение

Фамилия и имя ребенка _____

Код ребенка

Возраст ребенка

Дата обследования

Ф.И.О. психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____

2. Внешний вид _____

3. Крупная моторика _____

4. Мелкая моторика _____

5. Темп жизнедеятельности _____

6. *Организация деятельности _____

7. Стеничность _____

8. Реакция на обследование

II. Познавательное развитие

1. Восприятие

* Показатели, помеченные *, фиксируются начиная с 4 лет.

цвета _____

формы _____

величины _____

целостное объектов _____

2. Мышление _____

предметные действия _____

3. Воображение _____

4. Память _____

5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. * Личностная активность _____

2. * Личностная направленность _____

3. Эмоциональная лабильность _____

4. Эмоциональные проявления _____

мимика _____

пантомимика _____

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования _____

2. Особенности общения с родителями (семья) _____

3. Особенности общения с воспитателями _____

4. Особенности общения со сверстниками _____

V. Детская компетентность

1. Конструирование _____

2. Изобразительная деятельность _____

3. Игра _____

VI. Особенности развития

VII. Проблемы развития

VIII. Прогноз развития

IX. Рекомендации

Подпись

Форма В

Психологическое заключение

Фамилия и имя ребенка _____

Возраст ребенка

Дата обследования

Ф.И.О. психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____.
2. Внешний вид _____
3. Крупная моторика _____
4. Мелкая моторика _____
5. Темп деятельности _____
6. Организация деятельности _____
7. Стеничность _____
8. *Произвольность _____
9. *Регуляция _____
10. Реакция на обследование _____

II. Познавательное развитие

1. Восприятие _____
2. Мышление _____
форма мыслительной деятельности (ФМД)

моделирование

*кодирование

*классификация и обобщение

схематизация

3. Воображение _____
4. Память _____

* Показатели, помеченные *, фиксируются с 5 лет.

5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. Личностная активность
2. Личностная направленность _
3. Эмоциональная лабильность
4. Фактор эмоционального напряжения (ФЭН)

эмоциональная заторможенность

эмоциональная возбудимость

ситуативная реактивность

5. *Самооценка

6. *Уровень притязаний

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования
2. Особенности общения с родителями (семья)
3. Особенности общения с воспитателями
4. Особенности общения со сверстниками
5. Социальный статус в группе сверстников

V. Детская компетентность

1. Конструирование
2. Изобразительная деятельность

3. Игровая деятельность _____

предметно-дидактическая игра _____

сюжетно-ролевая игра _____

VI. Особенности развития

VII. Проблемы развития

VIII. Прогноз развития

IX. Рекомендации

Подпись

Форма С

Психологическое заключение

Фамилия и имя ребенка _____

Возраст ребенка

Дата обследования

Ф.И.О. психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____

2. Внешний вид _____
3. Двигательная активность _____
4. Крупная моторика _____
5. Мелкая моторика _____
6. Темп деятельности _____
7. Организация деятельности _____
8. Стеничность _____
9. Произвольность _____
10. Регуляция _____
11. Обучаемость _____
12. Реакция на обследование _____

II. Познавательное развитие

1. Восприятие _____
2. Мышление _____
 - форма мыслительной деятельности (ФМД) _____
 - словесно-логическое мышление _____
 - диалектическое (оппозиционное) мышление _____
 - моделирование _____
 - систематизация _____
3. Воображение _____
4. Память _____
5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. Личностная активность _____

2. Личностная направленность _____

3. Эмоциональный фон _____

4. Фактор эмоционального напряжения (ФЭН) _____

 эмоциональная возбудимость _____

 эмоциональная заторможенность _____

 ситуативная реактивность _____

5. Самооценка _____

6. Уровень притязаний _____

7. Ценностные ориентации _____

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования _____

2. Особенности общения с родителями (семья) _____

3. Особенности общения с воспитателями и педагогами _____

4. Особенности общения со сверстниками _____

5. Социальный статус в группе сверстников _____

V. Детская компетентность

1. Конструирование / моделирование _____

2. Изобразительно-графическая деятельность _____

3. Игровая деятельность _____

4. Учебная деятельность _____

VI. Готовность к школе

VII. Особенности развития

VIII. Проблемы развития

IX. Рекомендации

Подпись

Приложение 2
*Протоколы коррекционно-диагностических
мероприятий*

Протокол коррекционного занятия

Фамилия и имя ребенка _____

Дата _____

Общее время _____

Цель коррекционного занятия _____

Методы и технологии _____

Этапы коррекционного занятия	Ход коррекционного занятия	Примечания

Выводы: _____

Психолог

Код

Протокол беседы

Фамилия, имя, отчество взрослого (ребенка) _____

Возраст _____

Дата _____

Время _____

Цель беседы _____

Вопросы к беседе	Ход беседы	Примечания

Выводы:

Психолог

Код

Протокол психодиагностического обследования

Фамилия и имя ребенка _____

Возраст ребенка _____

Дата обследования _____

Время начала обследования _____

Время окончания обследования _____

Методика _____

Этапы диагностической процедуры	Ход диагностической процедуры	Примечания

Выводы:

Психолог

Приложение 3
Журнал психологических запросов

Оформление запросов				Обработка запросов			Отметка о выполнении	Примечания
№ п/п	Ф.И.О., другие сведения	Содержание запроса	Контактный телефон (для родителей)	Анализ запроса	Вывод	Рекомендации		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Приложение 4
Бланк психологического запроса

Содержание запроса	Ф.И.О. (код) запрашиваемого	Контактный телефон (контактное время)	Примечания

Приложение 5
 План работы практического психолога
 в дошкольном учреждении

на.....месяц 19 .. г.

№ п/п	Виды профессиональной деятельности	Цель и задачи психодиагностической процедуры	Форма профессиональной деятельности	Контингент участников (возрастная группа)	Средства профессиональной деятельности	Необходимый материал и оборудование с отметкой о наличии	Необходимость сотрудничества
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Психодиагностика	<p>Определение общей и специальной готовности к школе</p> <p>Определение индивидуальных особенностей психического развития детей на «выходе» из дошкольного возраста</p>	<p>Групповое диагностическое обследование детей</p> <p>Индивидуальное психологическое обследование</p>	<p>Подготовительная к школе группа</p> <p>Подготовительная к школе группа</p>	<p>Комплекс методик: «Предпосылки развития учебной деятельности», «Самое непохожее» и др.</p> <p>Комплекс методик: «Два дома», «Три желания», «Семь карточек», «Лестница», «Пиктограмма» и др.</p>	<p>В наличии</p> <p>В наличии</p>	

Продолжение

1	2	3	4	5	6	7	8
2	Психо-профи-лактика						
3	Психо-коррек-ция						
4	Консуль-тирова-ние						
5	Психоло-гическое просве-щение						
6	Психоло-гическое обеспе-чение педа-гогиче-ского процесса						

Приложение 6

Набор диагностических методик для детей 3—4 лет

1. Рисунок на свободную тему.
2. Рисунок человека.
3. Разрезные картинки.
4. Бирюльки.
5. Мисочки.
6. Коробочка форм (почтовый ящик).
7. Эталоны.
8. САТ (2—3 картинки из первой серии).
9. Запоминание картинок.
10. Конструирование по расчлененному образцу.

Приложение 7

Набор диагностических методик для детей 4—7 лет

1. Рисунок человека.
2. Рисунок сказочного животного.
3. Дорисовывание (тест Торренса).
4. Что может быть одновременно.
5. Запоминание 10 картинок.
6. Запоминание 12 слов (или простейшая пиктограмма).
7. Исключение 4-го (картинки).
8. Последовательные картинки.
9. Самое непохожее (тест Венгера).
10. Перцептивное моделирование.
11. Кораблик для детей (4—5 лет — рыбка, тест Венгера).
12. Дорожки (полянки) (тест Венгера).
13. Матрица Равена (для детей 4—5 лет — серии А, А—В, для детей 5—7 лет — серии А—В, В).
14. Розенцвейг (12 картинок).
15. САТ.
16. Лесенка.

Приложение 8

Набор диагностических методик для детей 7—12 лет

1. Рисунок дерево — дом — человек.
2. Рисунок несуществующего животного.
3. Кружочки (тест Торренса).
4. Пиктограмма.
5. Последовательные картинки.
6. Систематизация (для детей 7—8 лет, тест Венгера).
7. Словесные пропорции.
8. Подведение под понятие.
9. Исключение лишнего понятия.
10. Тест Айзенка (4—5 заданий).
11. Матрицы Равена (серия В, начало серии С).
12. САТ (10 картинок).
13. Тест Розенцвейга (12 картинок).
14. Измерение самооценки.
15. Тест Роршаха (5—7 карточек).

Приложение 9

Набор диагностических методик для детей 12—18 лет

1. Рисунок несуществующего животного.
2. Рисунок себя в трех проекциях (реальный, идеальный, в глазах других).
3. Тест Кеттела.
4. Тест Торренса (параллельные прямые).
5. Пиктограмма.
6. Словесные пропорции.
7. Исключение лишнего.
8. Составление понятия.
9. Тест «Пословицы».
10. Классификация.
11. Тест Айзенка (4—5 заданий).
12. Тест Шмишека (или Айзенка на психодинамические качества).
13. Исследование самооценки (таблица).
14. Тест Роршаха (4—5 карточек).

Приложение 10
Диагностика готовности к школе

1. Корректирующая проба.
2. Тест Бендера (или Керна—Иерасека).
3. Узорный диктант.
4. Пиктограмма.
5. Рисунок несуществующего животного.
6. Дорисовывание.
7. Тест на принятие задания.
8. Тест на общую осведомленность (вариант Бине или Векслера).
9. Тест «Запомни и нарисуй».
10. Любой тест на логическое мышление.
11. САТ (1-2 картинки).

Приложение 11
Дополнительные методики

1. Лабиринт (тест Векслера).
2. Локус контроля.
3. Тест Когана.
4. Тесты Торренса (размести фигурку, назови картинку, использование предмета).
5. Тест Юнга.
6. Рисунок семьи.
7. Рисунок семьи в виде несуществующих животных.
8. Исследование импульсивности-рефлексивности.
9. Тест Люшера.
10. Тест Векслера.
11. Тест на творческое мышление.
12. Тест на предвидение.
13. Тест «Волшебная палочка» или «Три желания».
14. Тест Лири.
15. ТАТ — Тематический апперцептивный тест (используется вместо теста САТ с 13-14 лет).

**Образцы использования отдельных
методик
и анализа полученного
материала**

Тест «Коробочка форм». Направлен на исследование уровня развития действий восприятия и степень их интериоризации, а также на проверку наличия и степени обобщенности сенсорных эталонов. Используется для диагностики детей с 2,5 до 3,5—4 лет.

Стимульный материал этого теста представляет собой деревянную или пластмассовую коробку (в настоящее время появились не только коробки, но и мячики), в крышке которой прорезаны отверстия по форме основных геометрических фигур — круг, квадрат, треугольник, прямоугольник и т.д. В наборе имеются и трехмерные фигуры (деревянные или пластмассовые), в основании которых те же геометрические фигуры, т.е. шар, куб, параллелепипед и т.д.

Инструкция: «Посмотри на коробочку, давай поиграем, как будто это почтовый ящик, в который тебе нужно опустить письма (показываются геометрические фигуры). Только запомни, что для каждого письма существует специальное отверстие, в которое его можно опустить. Поэтому смотри внимательно на фигурку-письмо и найди то отверстие, которое для него предназначено».

Проведение теста. Фигурки кладутся перед ребенком рядом с коробочкой. В процессе работы взрослый может обратить внимание ребенка на информативные точки в том случае, если сам ребенок не старается исследовать фигуру, но пытается силой впихнуть ее в другое отверстие. В таком случае детям показывается, что у данной фигурки, например, есть три острых угла, а отверстие круглое, поэтому она туда не войдет и надо найти такое отверстие, в котором также есть три угла. Затем совместно с ребенком такое отверстие отыскивается и демонстрируется, как легко входит в него фигурка. Помощь возможна при работе с первыми 1—3 фигурками, затем либо ребенок начинает действовать самостоятельно, обучаясь правильной ориентировке, либо тестирование прекращается. В том случае, если вы хотите проверить, насколько хорошо ребенок владеет эталонами формы, можно дать дополнительное задание — разложить фигурки по форме, сложив вместе все кубы, шары, трапеции.

Анализ результатов. При интерпретации полученных данных прежде всего обращают внимание на характер деятельности детей — наличие ориентировки, степень ее интериоризованности. Для детей 2,5—3 лет в норме еще не характерно выделение ориентировочной фазы деятельности, они стараются засунуть фигурку в любое отверстие, не разглядывая их и не

соотнося их друг с другом. Поэтому помощь взрослого в данном случае представляет из себя обучение, которое формирует у детей и ориентировку, и действия восприятия одновременно. Большое значение здесь имеет обучаемость детей, так как более способные быстрее схватывают новый материал и уже после показа способа действия с одной — двумя фигурами начинают действовать самостоятельно. В норме ориентировка, как самостоятельный этап деятельности, появляется в 3—3,5 года (хотя у импульсивных детей может появиться значительно позднее, к 4—4,5 годам). Поэтому в 3—4 года дети уже должны осматривать фигурки прежде, чем начать их засовывать в коробку. Однако эта ориентировка может быть еще внешней, т.е. ребенок помогает себе пальчиками, ощупывает фигурки, поворачивает их в разные стороны, пытаясь засунуть в коробку. В этом случае также допустима помощь взрослого, который помогает детям перейти к зрительной ориентировке, которая в норме должна появиться к концу третьего года жизни. В это время попытка ощупать фигурку и, тем более, силой втиснуть ее в неподходящее отверстие считается уже грубой ошибкой, свидетельствующей о нарушениях в интеллектуальном развитии. В этом случае особенно важно проверить обучаемость ребенка, так как хорошая обучаемость помогает быстро скорректировать это отставание, пока оно не отразилось на развитии мышления ребенка.

Тест «Пиктограмма» — направлен на исследование опосредованной памяти (дает информацию и о развитии мышления). Используется для диагностики детей с 4,5—5 лет.

Стимульный материал. Для проведения пиктограммы ребенку предлагается лист белой бумаги (стандартный лист формата А4), простой карандаш и набор слов для запоминания. Для детей 5—10 лет может быть использован следующий набор из 12 слов:

веселый праздник	обман
вкусный ужин	расставание
строгая воспитательница	развитие
тяжелая работа	слепой мальчик
теплый ветер	страх
болезнь	веселая компания

Инструкция: «Я тебе сейчас прочитаю слова, которые тебе надо хорошо запомнить и повторить мне в конце занятия. Слов много, поэтому запомнить их трудно, чтобы тебе было легче справиться с заданием, ты можешь на этом листе нарисовать что-нибудь, что тебе напомним данное слово. Но рисовать можно только какие-то картинки, а не буквы. Так как слов довольно много, а лист только один, постарайся расположить рисунки таким образом, чтобы все они уместились на этом листочке. Не старайся вырисовывать картинки, качество рисунков не важно, главное, чтобы они правильно отражали содержание слова».

Проведение теста. Детям медленно читаются приведенные выше слова и словосочетания (которые идут как одно слово). При этом взрослый внимательно смотрит за тем, чтобы ребенок рисовал не буквы, а только определенные изображения. Если ребенок начинает рисовать большие фигурки, занимающие основную часть листа, то ему можно напомнить о том, что лист один и на нем надо будет уместить все картинки.' Это напоминание делается один раз, примерно после 2—3-го слова. При необходимости лист можно перевернуть, однако при этом ребенку обязательно следует напомнить о том, что его предупреждали, что места мало, а он это прослушал и потому нарушил инструкцию.

В том случае, если у взрослого появляются подозрения, что ребенок рисует без всякой цели и смысла, первую пришедшую в голову картинку, никак не связанную со словом, т.е. что он не понял или не расслышал инструкцию, необходимо спросить о том, что за рисунок делает ребенок и какое отношение он имеет к слову, названному взрослым. Можно уточнить, помнит ли еще ребенок то слово, некоторое делает рисунок.

Время, отпускаемое на каждый рисунок к слову, ограничено и не превышает 1—2 минут. Если дети начинают увлекаться, вырисовывать детали и добавлять что-то к первоначальному рисунку, то взрослый должен напомнить, что его не интересует качество картинки, важна только ее связь с произнесенным словом. Если ребенок продолжает рисовать, этот процесс прерывается и ему предъявляется следующее слово.

После окончания работы взрослый должен пронумеровать рисунки, чтобы было видно, какой рисунок к какому слову относится. (В том случае, если дети умеют считать, это можно попросить сделать самого ребенка.) Через 20—30 минут после проведения теста детям предъявляется лист бумаги с их рисунками, глядя на которые их просят припомнить те слова, которые диктовал взрослый. При воспроизведении фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, а также количество ошибок, которые были допущены ребенком. При этом воспроизведении, например, словосочетания «вкусный ужин» как «сладкий ужин» или «разлука» как «расставание» считается как правильное.

Анализ результатов. Прежде всего фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, которое говорит нам об объеме опосредованной памяти, который должен быть больше, чем объем непосредственной памяти, и в норме для детей этого возраста составляет 10—12 слов (т.е. практически стопроцентное воспроизведение).

Уровень развития образного мышления исследуется при помощи анализа рисунков. При этом у детей с низким уровнем мышления рисунки мало связаны с темой либо их связь поверхностная, в то время как у детей с высоким уровнем образного мышления рисунки отражают суть данного предмета. Например, для вкусного ужина может быть нарисован торт, стол с каким-то блюдом, тарелка с едой и т.п. Точно так же для болезни может

быть изображен и больной человек (например, с перевязанной ногой или лежащий на кровати), и сама кровать, и больница.

Следует обратить внимание на характер рисунков к словам разной сложности, специально подобранные в пиктограмме. Так, нарисовать знак, отражающий «вкусный ужин» или «строгую воспитательницу», детям намного проще, чем «болезнь» или «обман». Наиболее сложными считаются слова «теплый ветер» и «развитие». Для детей 5 лет нормой являются адекватные рисунки для простых слов и отказ или буквальное, конкретное отражение сложных слов. В то же время для детей 6 лет и старше нормой является адекватное изображение всех слов данной пиктограммы.

Необходимо отметить те случаи, когда ребенок рисует практически однотипные, мало связанные с содержанием слова рисунки, но в то же время правильно воспроизводит слова. Это говорит о том, что низкий уровень мышления компенсируется в данном случае хорошей механической памятью. В то же время тот факт, что у ребенка отмечается низкий уровень развития и памяти, и мышления может в какой-то степени быть показателем его общего интеллектуального отставания.

Большой интерес представляет сравнение данных о воспроизведенном материале при непосредственном и опосредованном запоминании, так как в случае хорошего развития образного мышления оно может компенсировать недостаток памяти. При этом ребенок воспроизводит нормальное количество слов (10—12) в пиктограмме, однако при непосредственном запоминании может запомнить их меньше нормы, например всего 3—5 слов.

Анализ расположения рисунков на листе бумаги показывает способность ребенка правильно организовать свою деятельность, что особенно важно учитывать при диагностике 6-леток, так как это является одним из параметров, связанных с готовностью к школьному обучению. Наиболее адекватным считается расположение рисунков в той последовательности, в которой даются слова, так что взрослому даже не требуется их специально нумеровать в конце пиктограммы. При этом изображения отделены друг от друга и свободно уместятся на одной стороне листа. Наиболее низким уровнем организации является вариант, при котором рисунки хаотически разбросаны по листу и настолько велики, что налезает друг на друга, не уместаются на одной стороне и приходится переворачивать лист, чтобы уместить все слова.

Тест «Невербальная классификация» — направлен на изучение словесно-логического мышления у детей 5—7 лет.

Стимульный материал этого теста состоит из 20 картинок предметов, относящихся к двум классам близких по смыслу понятий, например, диких и домашних животных, овощей и фруктов, одежды и обуви и т.п. Для детей 5—5,5 лет может использоваться более легкий материал, т.е. изображения понятий, далеких друг от друга, например, одежда и транспорт. Также могут быть использованы картинки из лото, картинки, вырезанные из книжек или нарисованные. Важно, чтобы они были одинаковыми по яркости

(не должно быть сочетания цветных и черно-белых изображений) и по размеру, а также количество картинок в каждой группе должно быть одинаковым, например, 10 диких и 10 домашних животных, 10 фруктов и 10 овощей и т.д.

Инструкция: «Посмотри внимательно, что я буду делать» — после этого инструкция прерывается и взрослый начинает распределять картинки на две группы, не объясняя принципа этой систематизации. После того как взрослый выложил три картинки, он передает их ребенку со словами: «А теперь раскладывай карточки дальше, делая так же, как и я».

Проведение теста. Данная классификация называется невербальной, так как взрослый задает основание классификации в реальной деятельности, не называя сами понятия. Выкладывая карточки, обратите внимание на то, что первые две должны относиться к разным классам (например, волк и корова), так как это облегчит ребенку дальнейшую классификацию. Третья карточка может относиться к любому классу, она кладется под первой карточкой правильной группы, например, карточка овцы располагается под коровой. После того как вы передали картинки ребенку, вы только наблюдаете за его деятельностью, не произнося ни одного слова (не нужно даже говорить: «молодец», «правильно» или «неправильно»). В случае ошибки вы просто молча перекладываете карточку в нужное место, под правильной картинкой.

Крайне важно при этом не вызвать у ребенка чувства отгороженности и неуверенности, поэтому ваше поведение не должно быть отстраненным, вы можете улыбнуться детям, погладить их, сказать: «Не вертись, будь внимательнее». Не должно быть только словесных пояснений классифицируемых понятий, так как это существенно облегчает задание, изменяя его характер. После того как ребенок закончит работу, его надо спросить о том, почему он разложил картинки на эти две группы и какое название он им может дать.

Анализ результатов. Данный тест исследует уровень развития словесно-логического мышления детей, именно поэтому так важно, чтобы заданное вами основание классификации было понято и произнесено ими самостоятельно. В процессе работы время практически не ограничено, хотя, как правило, классификация 20 картинок занимает в норме не больше 5—7 минут (для детей рефлексивных, с медленным темпом деятельности время может быть увеличено до 8—10 минут). Главное внимание обращается на характер работы и количество ошибок, которые допускает ребенок.

Мы можем говорить о норме, т.е. о среднем уровне интеллектуального развития в том случае, если ребенок допускает 2—3 ошибки, преимущественно в самом начале работы, пока понятия им еще не выделены окончательно. Бывают и случайные ошибки в процессе классификации, особенно у импульсивных детей, которые торопятся разложить картинки побыстрее.

Однако в том случае, если ребенок допускает больше пяти ошибок, можно говорить о непонимании им принципа разложения этих картинок. Об этом же говорит и хаотичный их расклад, например, когда дети не заду-

мываясь распределяют карточки по группам. В этом случае работа может быть прервана и взрослый вводит вербальное обозначение классифицируемых понятий. Как правило, детям говорят: «Ну зачем же ты кладешь лошадку в эту группу, ведь тут лежат волк, тигр, лев, т.е. только те животные, которые живут на воле, в лесу или в джунглях. Это дикие животные, а лошадь — животное домашнее, она живет с человеком, поэтому ее надо положить в ту группу, где корова, осел и т.д.». После этого классификация доводится до конца, но не оценивается. Для диагностики (уже не только интеллекта, но и обучаемости) ребенку дается другой набор карточек, и в этом случае работа не прерывается даже тогда, когда он опять допускает ошибки.

Об интеллектуальных дефектах (задержке, снижении интеллектуального уровня) можно говорить в том случае, если ребенок и после объяснения взрослого не может справиться с заданием либо не может назвать группы картинок (в этом случае можно говорить о нарушении именно словесного мышления). Для подтверждения этого диагноза через какое-то время (день-два) ребенку можно предложить провести более легкую классификацию (например, овощи и мебель, люди и транспорт), с которой справляются даже дети 4,5—5 лет.

Для усложнения задания (например, при диагностике одаренных детей) можно предложить вариант классификации, не задавая ее основания, т.е. не раскладывая вначале перед ребенком картинки на две группы. При таком задании детям просто даются все картинки и просят их разложить на две группы. Обращается внимание не только на ошибки, но и на быстроту выделения основания (т.е. как скоро ребенок понимает, какие два понятия надо выделить). Детям с высоким уровнем интеллекта достаточно, как правило, 3—4 картинок.

Тест «Несуществующее животное» — направлен на исследование личности детей. Может использоваться при работе с детьми от 4,5—5 лет и старше.

Инструкция «Нарисуй несуществующее животное, т.е. такое, которого нет в реальной жизни».

Проведение теста. Детям предлагают лист белой бумаги и простой карандаш. Младшим детям (4,5—6 лет) можно предложить цветные карандаши или фломастеры. Им также могут быть даны более детальные разъяснения понятия «несуществующее животное», например, взрослый может предложить нарисовать такое животное, которого нет в жизни, оно существует только в сказках. После начала работы взрослый, как и в других личностных тестах, не вмешивается в ее процесс. Как только ребенок закончил рисовать, его можно попросить ответить на некоторые вопросы: «Как зовут это животное? С кем оно живет? С кем дружит? Чем питается?» Ответы детей фиксируются.

Анализ результатов. Прежде всего обращают внимание на размер фигуры нарисованного животного и расположение этой фигуры на листе бумаги. Размер фигуры связан с самооценкой ребенка (чем больше размер фигуры, тем выше самооценка), а ее расположение на листе бумаги — с уровнем его притязаний. Расположение в верхней трети листа говорит о высоких притязаниях, в середине листа — о средних, а в нижней трети — о заниженных притязаниях. Большое значение имеет сопоставление размера фигуры с расположением на листе бумаги. Наиболее адекватным считается достаточно большой рисунок, расположенный в средней части листа. Такое расположение говорит об уверенности ребенка в себе, но не идеализации, его стремлении проявить себя, получить поощрение, высокую оценку, но не любой ценой.

Животное большого размера, размещенное в верхней части листа, свидетельствует о завышенной самооценке и притязаниях ребенка на самые высокие оценки, на лидерство, хотя эти притязания и не всегда оправданы. Если рисунок еще и украшен (украшения на животном, цветы, орнаменты и т.д.), можно говорить о демонстративности данного ребенка, т.е. о том, что он стремится обратить на себя внимание любой ценой. Если такие дети не могут получить положительную оценку, не являются лидерами группы, они становятся дезорганизаторами, нарушающими любые правила только для того, чтобы привлечь к себе внимание. Наказания только усиливают негативизм и конфликтность таких детей, так как привлекают к ним внимание, которого они и добиваются. Поэтому лучше всего стараться не обращать внимания на их проделки (конечно, если они не опасны для окружающих и самого ребенка), одновременно поощряя их хорошие поступки, стараясь обеспечить им успешность в какой-то деятельности.

О неуверенности, тревожности и развитии комплекса неполноценности у детей говорят рисунки, в которых маленькая фигурка животного помещается в самом низу листа. Такие дети нуждаются в поощрении взрослых, очень важно обращать внимание других детей на их успехи (например, на то, как хорошо этот ребенок что-то нарисовал или склеил), если они не очень успешны в учебе или спортивных упражнениях. Подобное поощрение необходимо для того, чтобы ребенок почувствовал уверенность в своих силах, понял, что и у него есть много положительных качеств, он не хуже других детей. Особенно важна такая работа с детьми из авторитарных семей, в которых от них требуется высокая успешность во всех видах деятельности и послушание, которые с трудом даются детям и приводят к снижению их самооценки.

О наличии внутриличностного конфликта можно говорить в том случае, если есть несовпадения между самооценкой и уровнем притязаний. На рисунках таких детей маленькая фигурка может располагаться на самом верху листа, либо, наоборот, большая фигура нарисована в самом низу. Высокое нервное напряжение, тревога и агрессия у таких детей связаны с тем, что они не могут оценить себя, составить свой целостный образ. Их представ-

ление о себе постоянно меняется, а потому меняется и поведение, и характер общения. При этом дети, у которых небольшая фигура смещена вверх, часто скрывают свою неуверенность и тревогу (иногда неосознанные) нарочито жестким, агрессивным поведением, конфликтностью. Такой вид агрессии называется «агрессией от тревоги» и является весьма распространенным как у детей, так и у взрослых, которые нападают для того, чтобы скрыть свое неумение, некомпетентность и неуверенность. О таком поведении сложилась поговорка: «Лучший метод защиты — нападение». Этот тип отклонений часто появляется у детей, у которых нет уверенности в любви и защите. Дети боятся, что мама или папа не будут их любить, если они сделают что-то не так, не получат высокой оценки. Отсюда их демонстративное притязание на эту оценку, сочетающееся с неуверенностью в себе.

Дети, которые рисуют большую фигуру внизу, наоборот, уверены в себе и своих силах, но боятся или не хотят эту уверенность показывать. Это, как правило, дети из не очень благополучных семей, в которых ими не занимаются, не любят, часто наказывают.

При анализе рисунка нужно обращать внимание и на размещение фигуры по горизонтали. Так, фигура, сдвинутая в левую сторону (так же как и смотрящая влево), может говорить об инфантильности ребенка, его стремлении назад, в детство. Это может быть связано как с чрезмерными требованиями к ребенку, так и с ревностью к появившемуся брату или сестре, которых не было раньше. Фигура, сдвинутая в правую сторону (либо смотрящая вправо), говорит о стремлении в будущее, о желании стать взрослым. Хотя этот рисунок также свидетельствует о том, что дети не очень удовлетворены настоящим, такое стремление предпочтительнее стремления в прошлое.

Большое значение имеет и преобладание в нарисованной фигуре горизонтальных или вертикальных линий. Вытянутая по горизонтали фигура говорит о неуверенности, тревожности, а преобладание вертикальных линий — наоборот, об уверенности, агрессивности, стремлении к лидерству.

Об агрессивности свидетельствуют и нарисованные когти, зубы, сжатые кулаки и т.п., так же как и ответы детей, в которых рассказывается о том, что животное питается другими животными, людьми, сырым мясом и т.д. Однако надо помнить, что эти ответы характерны для любой агрессии — и открытой (со стремлением к превосходству, к лидерству), и защитной агрессии (появляющейся в результате тревоги). Поэтому важно анализировать рисунок целиком, сопоставляя данные, полученные при анализе разных параметров.

Рекомендуется обращать внимание и на штриховку рисунков. Так, сильная, с нажимом прямая штриховка часто связана с внутренним напряжением ребенка, стремлением к высокой оценке, лидерству. Косая штриховка, с сильным нажимом и часто выходящая за пределы контура, также говорит о нервном напряжении ребенка, но свидетельствует скорее о неуверенности в себе, обидчивости, нервозности. Штриховка кругами связана с инфанти-

лизмом, стремлением ребенка к защите, к любви и ласке, которых ему не хватает.

Оценивается и содержание рисунков. Рисунки животных, имеющих панцирь, броню и т.п., говорят о желании ребенка спрятаться, уйти от общения. Такие рисунки характерны и для тревожных, и для замкнутых детей. Наличие барьеров, ограждений, как круглых, так и прямоугольных линий, огораживающих фигуру, связано с отгороженностью самого ребенка, желанием уйти от общения, от любопытства чужих людей. Такой рисунок может говорить и о недостаточной эмоциональности детей. Рисунки птиц, бабочек или зверюшек, имеющих крылья, часто связаны с желанием ребенка выйти из неприятной ситуации, сложившейся в семье или в группе сверстников. При этом важно обратить внимание на положение фигуры на листе бумаги, которое показывает, куда стремится переместиться ребенок — в прошлое или в будущее (см. выше). Появление антенн, проводов, биноклей и т.п. атрибутов часто связано с интересом ребенка к окружающему, к другим людям, стремлением наладить с ними связь.

Тест «Опросник Айзенка» — направлен на исследование трех индивидуальных качеств ребенка — интровертность—экстравертность, нейротизм и лживость.

Стимульный материал: 60 вопросов и бланк ответов.

Инструкция: «Слушай меня внимательно. Сейчас я тебе прочитаю вопросы, на которые ты должен ответить только «да» или «нет». Перед тобой лежит лист, на котором написаны номера вопросов и нарисованы две колонки. Ты должен поставить крестик или галочку в первой колонке, если хочешь ответить на этот вопрос «да». Если же ты не согласен и хочешь ответить «нет», то поставь галочку во второй колонке. Старайся отвечать быстро, но будь внимателен, подумай, прежде чем ответить «да» или «нет».

Проведение теста. Ребенку дается бланк ответов, затем зачитывается инструкция. Вопросы читаются вслух, по очереди. На ответ дается примерно 1—1,5 минуты. Если ребенок не успел ответить, его можно поторопить, сказав о том, что сейчас Вы будете зачитывать следующий вопрос. После окончания работы детей спрашивают, все ли им было понятно, не было ли пропущенных вопросов и в случае необходимости зачитывают пропущенный вопрос повторно. Затем листы с ответами собираются.

Анализ результатов. При обработке полученного материала подсчитывается количество баллов, набранных ребенком по каждой из трех шкал — экстра-интроверсия, нейротизм и лживость. Подсчет происходит на основании «ключа», который приводится в приложении. Если ребенок ответил на вопрос так, как указано в «ключе», он получает один балл. При противоположном ответе — 0 баллов. Например, подсчитывая количество баллов по первому качеству — экстра-интроверсия, Вы видите, что ребенок на первый и девятый вопросы ответил «да». За эти вопросы он получает по одному баллу. На вопросы 3 и 11 — ответы «нет», соответственно за них Вы

ставите 0 баллов. В то же время при ответе на вопросы 6 или 33 Вы, наоборот, ставите 1 балл за ответ «нет» и 0 баллов за ответ «да». Таким образом подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале.

1. Максимальное количество баллов по шкале «*экстра-интраверсия*» — 24(19 + 5).

Дети, набравшие по первой шкале 12 и больше баллов, — экстравертированы, набравшие меньше 12 баллов — интравертированы. Для экстравертов характерно стремление к общению. Они открыты и доброжелательны, как правило, уверены в том, что и другие люди относятся к ним хорошо. Такая уверенность и дает им возможность относиться ко всем людям, даже незнакомым, с доверием. Это помогает им наладить общение с любым человеком, завести много друзей. Для этих детей также характерна импульсивность, активность в поведении, хорошее настроение.

Интравертные дети — более закрыты, они труднее налаживают контакты, особенно с незнакомыми людьми из-за своей неуверенности и застенчивости. Зато при контактах с близкими они стараются проявить себя с самой лучшей стороны, хотя и не стремятся иметь много друзей. Такие дети хотят распланировать свои действия заранее или хотя бы осмотреться в новой ситуации до того, как начать что-то делать.

2. Максимальное количество баллов по шкале «*нейротизм*» - 24.

Дети, набравшие больше 12 баллов по второй шкале, эмоционально неустойчивы. Они ранимы, не могут справиться со своими отрицательными эмоциями — обидой, тревогой, которые могут у них перейти в гнев и даже агрессию, мстительность. В то же время доброе слово, улыбка способны снять эту вспышку и быстро привести их в хорошее настроение. Дети с низким уровнем нейротизма (меньше 12 баллов) меньше подвержены эмоциональным срывам, они не так зависимы от расположения других людей, особенно взрослых. Но зато их гнев или агрессию не так легко остановить, так же как и изменить их плохое (или хорошее) отношение к какому-то человеку, как взрослому, так и сверстнику.

3. Максимальное количество баллов по шкале «*лживость*» — 12 (5 + 7).

Критическое количество баллов по шкале «лживость» 5—6. Дети, набравшие больше 5 баллов, стараются выглядеть лучше, чем они есть на самом деле. Они демонстративны, т.е. стремятся обратить на себя внимание любой ценой, даже если для этого надо набедакурить или соврать. Для них характерна высокая самооценка, притязания на высокую оценку или лидерство в группе. Однако эта неискренность сказывается и в ответах на другие вопросы, на которые дети могут ответить не столько правдиво, сколько «правильно», с их точки зрения, для того чтобы показать себя с лучшей стороны. Это надо учитывать при обработке материала, по возможности проверяя ответы детей или сверяя полученные результаты с данными других тестов.

Для составления более полной характеристики ребенка после подсчета баллов по отдельным шкалам нужно соотнести эти показатели между собой. Сопоставляя этот тест, Айзенк исходил из того, что психодинами-

ческие качества соотносятся с чертами характера и темперамента человека. Это соотношение иллюстрируется «кругом Айзенка», на котором показано, какими чертами обладает интравертный ребенок с высоким (верхний левый угол) и низким (нижний левый угол) уровнем нейротизма. На правой стороне приводятся качества, характерные для экстравертных детей с высоким (верхний угол) или низким (нижний угол) уровнем нейротизма.

Составляя общую характеристику ребенка, нужно также помнить о том, что дети с высоким уровнем экстраверсии, нейротизма и лживости обладают неадекватно завышенной самооценкой. Их притязания, стремление к доминированию в группе сверстников часто не подкрепляются их реальными знаниями и умениями. Однако это не снижает их самооценку, только усиливая их демонстративность, переводя ее в негативизм, упрямство, агрессивное поведение. В неблагоприятных условиях (холодность взрослых, нежелание признать их достоинства, жесткий, авторитарный стиль общения) у них развивается истерия.

Дети, у которых высокий уровень нейротизма сочетается с интравертностью и лживостью, также неадекватны, но склонны, наоборот, занижать свою самооценку. Их неуверенность в себе может привести к уходу от общения, замкнутости, закомплексованности. Такие дети боятся ошибиться, вызвать гнев или неудовольствие взрослых. Поэтому они могут не ответить на вопрос даже тогда, когда знают правильный ответ, а их лживость связана со стремлением понравиться экспериментатору. Однако и у таких детей может наблюдаться агрессивное поведение, которое является защитой от их тревожности и неуверенности в себе. В неблагоприятных обстоятельствах у этих детей развиваются депрессии и фобии, т.е. немотивированные страхи (темноты, высоты, закрытых помещений и т.д.).

Таким образом, надо помнить о том, что дети, набравшие большое количество баллов по шкалам «нейротизм» и «лживость», нуждаются в повышенном внимании взрослых, бережном отношении, так как отклонения в процессе личностного роста у них возникают быстрее, чем у более уравновешенных и стабильных детей. В то же время тепло и забота взрослых, поощрение реальных достижений ребенка важны для нормального развития личности всех детей.

Личностный опросник Айзенка (детский вариант)

1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать или утешить?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чем-либо спрашивают, если это не на уроках?
4. Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?

6. Тебе больше нравится быть одному, чем встречаться с другими ребятами?
7. Бывает ли иногда, что тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Всегда ли ты сразу делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшутить над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
10. Ты веселый человек?
11. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
12. Много ли раздражает тебя?
13. Тебе нравится такая работа, где надо делать все быстро?
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя все окончилось хорошо?
14. Тебе можно доверить любую тайну?
15. Можешь ли ты развеселить заскучавших товарищей?
16. Случается ли иногда так, что у тебя без всякой причины сильно бьется сердце?
17. Обычно ты делаешь первый шаг для того, чтобы с кем-нибудь подружиться?
18. Ты когда-нибудь говорил неправду?
19. Сильно ли ты огорчаешься, если люди находят недостатки в работе, которую ты сделал?
20. Любишь ли ты рассказывать смешные истории, шутить со своими друзьями?
21. Часто ли ты чувствуешь себя усталым без всякой причины?
22. Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?
23. Ты обычно весел и всем доволен?
24. Обидчив ли ты?
25. Любишь ли ты разговаривать и играть с другими детьми?
26. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
27. Бывает ли так, что у тебя сильно кружится голова?
28. Любишь ли ты поставить кого-нибудь в неловкое положение, посмеяться над кем-нибудь?
29. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь очень надоело?
30. Ты любишь иногда похвастаться?
31. Ты чаще всего молчишь в обществе других людей?
32. Ты иногда волнуешься так сильно, что тебе трудно усидеть на месте?
33. Ты быстро решаешься на что-нибудь?
34. Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?
35. Тебе часто снятся страшные сны?
36. Можешь ли ты забыть обо всем и от души повеселиться среди своих друзей, приятелей, подруг?
37. Тебя легко огорчить чем-нибудь?
38. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?

39. Можешь ли ты назвать себя беспечным, беззаботным человеком?
40. Если тебе случается попасть в неловкое положение, ты долго потом переживаешь?
41. Ты любишь шумные и веселые игры?
42. Ты всегда ешь все, что тебе предлагают?
43. Тебе трудно отказаться, если тебя о чем-нибудь попросят?
44. Ты любишь часто ходить в гости?
45. Бывают ли такие моменты, когда тебе не хочется жить?
46. Ты когда-нибудь был грубым с родителями?
47. Тебя считают веселым человеком?
48. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
49. Ты больше любишь сидеть в стороне и смотреть, чем самому принимать участие в общем веселье?
50. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
51. Ты обычно бываешь уверен в том, что сможешь справиться с делом, которое тебе поручают?
52. Часто ли ты чувствуешь себя одиноким?
53. Ты стесняешься первым заговаривать с незнакомыми людьми?
54. Часто ли ты решаешься на что-нибудь, когда уже поздно?
55. Когда кто-нибудь из приятелей кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
56. Ты иногда чувствуешь себя особенно веселым или печальным без всякой причины?
57. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие в гостях, на утренниках, на елке?
58. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?

Регистрационный бланк к детскому опроснику Айзенка

	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
1			21			41
2			22			42
3			23			43
4			24			44
5			25			45
6			26			46
7			27			47
8			28			48
9			29			49
10			30			50
11			31			51
12			32			52
13			33			53
14			34			54
15			35			55
16			36			56
17			37			57
18			38			58
19			39			59
20			40			60

Ключ к обработке детского варианта опросника Айзенка

Шкала	№ вопроса	
	Да	Нет
Экстраверсия	1, 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 41, 43, 46, 49, 53, 57	6,33,51,55,59
Нейротизм	2,5, 7, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 58,60	
Склонность к неискренности (лживость)	8, 16, 24, 28, 44	4, 12, 20, 32, 36, 40, 48

Круг Айзенка

Нестабильный

Легко расстраивающийся
Тревожный
Ригидный
Склонный к рассуждениям
Пессимистичный
Сдержанный
Необщительный
Тихий

Чувствительный
Беспокойный
Агрессивный
Возбудимый
Изменчивый, непостоянный
Импульсивный
Оптимистичный
Активный

Интравертированный

Пассивный
Осмотрительный
Рассудительный, благоразумный
Доброжелательный, миролюбивый
Управляемый, контролируемый
Внушающий доверие
Надежный
Ровный
Спокойный

Экстравертированный

Общительный
Контактный
Разговорчивый
Отзывчивый
Непринужденный
Жизнерадостный
Не склонный к беспокойству
Склонный к лидерству

Стабильный

Приложение 13
Анкета для воспитателей

Уважаемые коллеги! Просим Вас заполнить предлагаемую анкету. В анкете поставьте крестик там, где Вы считаете, что отвечаете положительно.

Спасибо.

1. Фамилия, имя ребенка _____

Номер детского сада _____

Номер группы _____

2. Дата рождения

Число	Месяц	Год

3. Состав семьи

Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Сын	Дочь

4. Количество детей в семье

1	2	3	4	5	Более

5. Образование родителей

	Высшее	Среднее специальное	Среднее	Начальное	Без образования
Отец					
Мать					

6. Материальное положение семьи

Крайне низкие доходы	Низкие доходы	Доходы ниже среднего	Средние доходы	Доходы выше среднего	Высокие доходы

7. Жилищные условия семьи

Отдельная квартира	Коммунальная квартира	Общедомовые	Свой дом	Очередники

8. С какого возраста ребенок посещает детский сад

С 1,5 лет	С 2 лет	С 3 лет	С 4 лет	С 5 лет	С 6 лет

9. Как долго ребенок посещает детский сад

3 года	2 года	1 год	Менее 1 года

10. Кто чаще приводит ребенка в детский сад

Папа	Мама	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Приходит сам

11. Кто чаще всего забирает ребенка из детского сада

Папа	Мама	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Другие люди

12. Что наиболее успешно выполняет ребенок

Рисунок	Лепка	Апликация	Песня	Танец

Стих	Игра	Спорт	Сказка	Другое

13. Что Вас беспокоит в поведении ребенка

Агрессивность	Застенчивость	Лживость	Гиперактивность	Тревожность

Демонстративность	Рассеянность	Замкнутость	Болтливость (вербализм)	Другое

14. Кем Вы определяете ребенка в группе

Лидером	Звездой	Популярным	Не популярным	Отверженным	Другое

Примечания: _____

Приложение 14
Анкета для родителей

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на вопросы анкеты, что даст нам возможность организовать обучение и воспитание, которые обеспечат оптимальное развитие Ваших детей. Надеемся на Ваши искренние ответы.

В анкете поставьте крестик там, где Вы считаете, что отвечаете положительно.

1. Пол

Мужской	Женский

2. Дата рождения ребенка

Число	Месяц	Год

3. Место рождения

4. Образование

Высшее	Среднее специальное	Среднее	Начальное

Техническое	Гуманитарное	Творческое

5. Вероисповедание

Православное	Ислам	Иудаизм	Другие

6. Состав семьи Ваших родителей

Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Братья	Сестры	Сын	Дочь

7. Состав Вашей семьи

Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Братья	Сестры	Сын	Дочь

8. Ваше основное занятие, место работы

Рабочий (рыбак, моряк, др.)	Крестьянин (фермер, рабочий совхоза, др.)	Служащий органов власти, местного управления	Специалист здраво- охранения, образования, культуры	Специалист, занятый на производстве

Военнослу- жащий, слу- жащий в ор- ганах МВД, ФСБ	Учащийся, студент	Предприни- матель	Домохозяйка	Безработный	Другое (напишите)

9. Должность

Директор	Зам. директора	Зав. подразделением	Исполнитель

10. Сколько денег в месяц Вы тратите на содержание ребенка

Более 5 млн	Более 1 млн	Более 500 тыс.	Более 100 тыс.	Менее 100 тыс.

11. Сколько Вы считаете необходимым тратить на ребенка

Более 5 млн	Более 1 млн	Более 500 тыс.	Более 100 тыс.	Менее 100 тыс.

12. Есть ли у ребенка своя комната

Да	Нет

13. Нужна ли ребенку своя комната

Да	Нет

14. Сколько лет живете в Москве

Родился	Более 30	Более 20	Более 10	Более 5	Более 1 года	Менее 1 года

15. Есть ли у Вас хронические заболевания

Туберкулез	ВДП	ССС	ЖКТ	ОДА	Заболевание кожи	Заболевание эндокринной системы

16. Состоите ли Вы на учете в диспансере

Туберкулезом	КВД	Психоневрологическом	Наркотическом

17. Считаете ли Вы, что у Вашего супруга есть хронические заболевания

Туберкулез	ВДП	ССС	ЖКТ	ОДА	Заболевание кожи	Заболевание эндокринной системы

18. Получаете ли Вы пособие

На ребенка	На родителей	На себя	На супруга

19. Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо общественных организаций

Политические	Религиозные	Благотворительные	Нет

20. Как относится ребенок к детскому учреждению, которое посещает

Идет с удовольствием	Нейтрально	Идет по принуждению

21. Какие игрушки или интересы у Вашего ребенка

Компьютер	Электронные игры	Конструктор

Кубики	Настольные игры	Куклы	Мяч	Машинки

Лепка	Рисование	Танцы, пение	ТВ, видео	Другое

22. Есть ли в доме специальное место для игрушек

Да	Нет

23. С кем чаще (охотнее) общается ребенок

Отец	Мать	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Друзья

24. Кто чаще покупает игрушки детям

Отец	Мать	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Друзья

25. Читаете ли Вы ребенку книги

Да	Нет

26. Есть ли противоречия в семье по поводу разрешений и запретов ребенку

Да	Нет

27. Чем Вы чаще воздействуете на ребенка

Поощрением	Внушением	Наказанием

28. Кто чаще воздействует на ребенка

Отец	Мать	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Друзья

29. Кому чаще жалуется ребенок

Отец	Мать	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Друзья

30. С кем чаще делится впечатлениями

Отец	Мать	Бабушка	Дедушка	Брат	Сестра	Друзья

31. Какие обязанности исполняет ребенок в семье

Уборка в доме	Накрывает на стол	Уход за животными	Уход за растениями	Уход за младшими братом и сестрой	Другие (напишите)

32. Какие навыки самообслуживания есть у ребенка

Убирает игрушки	Сам одевается	Умывается	Убирает постель	Гигиена в туалете	Гуляет на улице

33. Какие занятия предпочитает ребенок

ТВ, видео	Прогулки	Компьютер	Спорт

Рисование	Лепка	Общение	Занятия музыкой

34. Есть ли у ребенка друзья в детском саду

Да	Нет

35. Есть ли у ребенка друзья по дому

Да	Нет

36. Подготовка ребенка к школе осуществляется

В детском саду	В детских центрах	Дома

37. Какую школу Вы бы предпочли Вашему ребенку

Гимназию	Лицей	Частную	Специализированную	Обычную	Спортивную

с уклоном:

Технический	Гуманитарный	Творческий	Иностранный язык	Спортивный

Приложение 15
Выписка из медицинской карты

Фамилия, имя, возраст ребенка

Дата рождения

Нужное подчеркнуть (выделить)

1	Уровень физического развития	Ниже среднего			Средний			Выше среднего			Примечания	
2	Группа здоровья	1			2			3				
3	Беременность матери	1	2	3	4	5						
		С осложнениями			Без осложнений							
	Роды	1	2	3	4	5						
		Срочные			Преждевременные							
		Нормальные			Патологические (с осложнениями)							
5	Эпикриз новорожденности	Естественное вскармливание				Искусственное вскармливание						
		Сроки:										
6	Анализ заболеваний (хронических и острых) и нарушений	Аллергия				Инфекционные						
		Хронические										
		Туб.	ССС	ЖКТ	Кожн.	ОДА	ЦНС					
7	Осмотр специалистами и учет в диспансерах	Ортопед	Хирург	Психоневропатолог	Невропатолог	Логопед	Окулист					

Приложение 16
Схема беседы с ребенком

**Тема: Общие сведения о воспитании ребенка в семье,
его склонности и интересы**

Вопросы к ребенку

1. С кем ты живешь?
2. Есть ли у тебя брат, сестра? Они старше или младше тебя? Есть у тебя дедушка, бабушка? Где они живут?
3. Какие игрушки есть у тебя дома, где они лежат?
4. С кем ты ходишь гулять, с кем играешь? Кто тебе покупает книги, игрушки, гостинцы?
5. Как ты себя ведешь дома — хорошо или плохо? Когда ты плохо себя ведешь, что ты делаешь?
6. Что тебе не разрешает дома делать папа? Если ты плохо делаешь, что скажет папа, за что и как он тебя наказывает? А мама? А другие (бабушка, дедушка)?
7. Кого ты дома больше всех слушаешься, а с кем чаще капризничаешь?
8. Кому больше всех жалуешься, если тебя обидят?
9. Кому больше всех рассказываешь о своих делах?
10. Помогаешь ли дома маме, папе, младшему брату, сестре и т.д.? Чем помогаешь (убираешь свою постель, убираешь за собой игрушки)?
11. Есть ли у вас дома цветы? Кто их поливает?
12. Есть ли у вас дома какие-нибудь животные? Кто за ними ухаживает?
13. Ходишь ли ты в кино, цирк, зоопарк, театр? Как часто и с кем?
14. Есть ли у вас дома телевизор, компьютер? Какие ты смотришь телепередачи? В какие компьютерные игры ты играешь?
15. Какие у тебя дома есть любимые игрушки и книжки?
16. Чем ты любишь заниматься дома: рисовать, петь, танцевать, строить из кубиков, лепить, рассказывать сказки (истории), придумывать интересные игры?
17. Есть ли у тебя друзья во дворе? Как давно ты с ними дружишь? Почему ты с ними дружишь? Что вы вместе делаете, чем занимаетесь?

**Тема: Общие сведения о воспитании ребенка в семье,
его склонности и интересы**

Вопросы к родителям

1. Фамилия, имя ребенка, дата рождения.
2. Состав семьи. Профессии родителей. Образование отца и матери. Материальное положение и бытовые условия семьи.
3. Какой ребенок по счету в семье?
4. С какого времени ребенок посещает дошкольное учреждение?
5. Как долго находится в данной группе детского сада?
6. Какие болезни перенес ребенок?
7. Какие травмы перенес ребенок?
8. Какие игры, игрушки, материалы для занятий есть у ребенка? Где и как они хранятся (есть ли специальный уголок, комната)?
9. С кем чаще остается ребенок дома? Кто с ним гуляет, играет? Кто приносит ребенку игрушки, книги?
10. Единодушны ли все взрослые члены семьи в подходе к ребенку, в том, что ему разрешают, запрещают?
11. Какие меры воздействия на ребенка применяются в семье (поощрения, внушения, выговоры и др.)?
12. Кого в семье ребенок больше всего слушается?
13. С кем чаще капризничает?
14. Кому чаще жалуется на обидчиков?
15. С кем чаще делится своими впечатлениями?
16. Какие навыки самообслуживания имеются у ребенка (самостоятельность в уборке игрушек, постели и др.)?
17. Помогает ли ребенок по дому (участвует в домашней уборке, в накрывании на стол, ухаживании за животными, поливает растения, помогает в уходе за малышами)?
18. Назовите любимые игры и игрушки ребенка, любимые сказки и книжки, занятия.
19. Какие из перечисленных занятий выполняются ребенком успешнее всего: рисование, лепка, пение, танцы, сооружение построек из кубиков, придумывание игр, рассказывание сказок (историй), игра на компьютере?
20. Назовите лучших друзей вашего ребенка (по двору, детскому саду).
21. Какие качества и способности вашего ребенка Вы особенно цените?
22. От каких дурных привычек Вы хотели бы отучить своего ребенка?

Конспект 1

Цифровой код _____

Тема: Узнай лицо

Направленность: эмоциональное развитие.

Коррекционная задача: активизация произвольной экспрессии, механизмов восприятия и идентификации эмоциональных состояний.

Средства: экспрессивные.

Форма: групповая (четыре человека).

Материал:

1. Фотографии лиц людей в разных эмоциональных состояниях. Основной набор — четыре эмоциональные модальности (радость, страх, печаль, гнев). При усложнениях количество фотографий (эмоциональные модальности) расширяется. Предоставляется один набор на группу участников.
2. Пиктограммы (схематические изображения эмоций). Основной набор — четыре карточки с заданными эмоциями. При усложнениях вводятся провокационные пиктограммы. Количество наборов определяется числом участников.

Ход занятия:

Дети рассаживаются за столом так, чтобы видеть лица друг друга. Психолог раскладывает на столе фотографии изображением вниз. Каждый ребенок выбирает себе одну фотографию, стараясь не показывать друг другу, и рассматривает ее некоторое время.

Затем, следуя инструкции, дети по одному «загадывают» мимикой заданную фотографией эмоцию. Вместо «отгадки» остальные выбирают одну из разложенных перед ними пиктограмм и показывают нужную карточку. Ребенок, «загадавший лицо», называет правильный ответ и показывает фотографию.

Психолог помогает детям при затруднениях в воспроизведении и определении (познании) эмоций.

Возможна модификация данного занятия с использованием пантомимических средств («загадка образа»).

Конспект 2

Цифровой код _____

Тема: Пещера страхов

Направленность: личностно-эмоциональные особенности.

Коррекционная задача: дифференциация тревожности и страхов, их первичная стабилизация.

Средства: изобразительные, экспрессивные, вербально-коммуникативные.

Форма: индивидуальная.

Материал:

1. Эскиз «пещера страхов».
2. Цветные карандаши (краски, фломастеры).

Ход занятия:

Часть 1. Рисунок

Ребенку предлагается для рассмотрения эскиз рисунка «пещера страхов». Затем вводится инструкция по сказочному содержанию эскиза и установка на образное (объективированное) изображение страхов.

Инструкция задается психологом в свободной форме.

Часть 2. Беседа

Когда рисунок закончен, ребенку предлагается рассказать об изображенных образах и эмоциональных переживаниях в процессе рисования.

Стимулирующие вопросы:

- а) Кто/что это? Почему он/они страшные? Кого он/они пугают? Как? Когда? А ты их / его боишься? Почему? Его/их можно победить? Как?
- б) Что ты чувствовал, когда рисовал? Что вспоминал? О чем думал?
- в) Почему выбрал эти цвета, линии?

Часть 3. Экспрессивная пауза

Ребенку предлагается изобразить страхи пантомимическими и мимическими средствами.

**Блок 1. Психомышечная тренировка с фиксацией внимания
на дыхании. Для детей 6—7 лет****На берегу моря** (вводная игра)

Дети играют на берегу моря. Плещутся в воде. Вдоволь накупавшись, дети выходят из воды и ложатся на прогретый солнцем песок пляжа... Закрывают глаза от яркого солнца. Раскидывают в приятной лени руки и ноги.

Игра с песком (на напряжение и расслабление мышц рук)

Набрать в руки воображаемый песок (на вдохе). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (на выдохе). Стряхивать песок с рук, расслабляя кисти и пальцы. Уронить бессильно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.

Повторить игру с песком 2—3 раза.

Игра с муравьем (на напряжение и расслабление мышц ног)

На пальцы ног залез муравей (муравьи) и бегают по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряженные, прямые (на вдохе). Оставить носки в этом положении, прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержка дыхания). Мгновенным снятием напряжения в стопах сбросить муравья с пальцев ног (на выдохе). Носки идут вниз — в стороны, расслабить ноги: ноги отдыхают.

Повторить игру 2—3 раза.

Солнышко и тучка (на напряжение и расслабление мышц туловища)

Солнце зашло за тучку, стало свежо — сжаться в комок, чтобы согреться (задержать дыхание). Солнце вышло из-за тучки. Жарко — расслабиться — заморило на солнце (на выдохе).

В уши попала вода (на напряжение и расслабление мышц шеи)

В положении лежа на спине ритмично покачивать головой, вытряхивая воду из одного уха, потом из другого.

* Подборка сделана на основе практических материалов системы «Психогимнастика» (автор М.И. Чистякова).

Лицо загорает (на напряжение и расслабление мышц лица)

Подбородок загорает — подставить солнышку подбородок, слегка разжать губы и зубы (на вдохе). Летит жучок, собирается сесть к кому-нибудь из детей на язык. Крепко закрыть рот (задержка дыхания). Жучок улетел. Слегка открыть рот, облегченно выдохнуть воздух, прогоняя жучка, можно энергично двигать губами. Летит бабочка. Выбирает, на чей нос сесть. Сморщить нос, поднять верхнюю губу вверх, рот оставить полуоткрытым (задержка дыхания). Бабочка улетела. Расслабить мышцы губ и носа (на выдохе). Брови — качели: снова прилетела бабочка. Пусть бабочка качается на качелях. Двигать бровями вверх — вниз. Бабочка улетела совсем. Спать хочется, расслабление мышц лица. Не открывая глаз, переползти в тень, принять удобную позу.

Блок 2. Подвижные игры

Запретный номер (для детей 6—7 лет)

Играющие стоят по кругу. Выбирается цифра, которую нельзя произносить, вместо ее произнесения играющий хлопает в ладоши. Например, запретный номер — пять. Начинается игра, когда первый ребенок скажет: «Один», следующий продолжает счет и так до пяти. Пятый ребенок молча хлопает в ладоши пять раз. Шестой говорит: «Шесть», и т.д.

Пожалуйста (для детей 7—8 лет)

Вариант 1. Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять лишь в том случае, если он к показу добавит слово «пожалуйста». Кто ошибется, выбывает из игры.

Вариант 2. Игра идет так же, как в первом варианте, но только тот, кто ошибется, выходит на середину и выполняет какое-нибудь задание, например, улыбнуться, попрыгать на одной ноге и т.д.

Тропинка (для детей 6—7 лет)

Дети делятся на две команды с одинаковым количеством учащихся. Каждая команда берется за руки, образуя два круга, и по сигналу ведущего начинают движение по кругу в правую сторону до тех пор, пока не прекратится музыка (пауза в музыке через разное количество тактов: 6, 12, 18 и т.д.). После чего ведущий дает задание, которое выполняется обеими командами. Если ведущий говорит: «Тропинка!», участники каждой команды, становясь друг за другом, кладут руки на плечи впереди стоящего, приседают, наклоня голову чуть-чуть вниз. Если ведущий говорит: «Копна!», все участники игры направляются к центру своего круга, соединив руки в центре.

Если «Кочки!», то все участники игры приседают, положив руки на голову.

Эти задания чередуются ведущим. Кто быстрее выполнит задание, тот получит очко.

Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество очков.

Игра сопровождается русской народной песней «Кума».

Блок 3. Имитационные игры и выразительные этюды

Игра с камушками (для детей 5—6 лет)

Дети гуляют по берегу моря. Они то останавливаются, нагибаясь за приглянувшимся камушком, то входят в воду и брызгаются, зачерпывая воду руками. Затем садятся на песок и начинают играть с камушками. Дети то подбрасывают их вверх и ловят, то кидают вдаль.

Этюд сопровождается музыкой Т. Ломова «На берегу».

Дружная семья (для детей 6—7 лет)

Дети сидят на стульях по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку маленькие гвоздики, кто-то рисует, кто-то шьет или вяжет и т.п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а вполне реальные.

Этюд сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

Возьми и передай (для детей 6—7 лет)

Дети сидят на стульях, расставленных по кругу, и передают друг другу какой-нибудь воображаемый предмет. Со стороны, глядя на руки детей, должно создаться впечатление, что они действуют с реальными предметами.

Советы родителям — делать или не делать?

Делайте!

1. Радуйтесь Вашему малышу.
2. Занимаясь уборкой или приготовлением обеда, напевайте что-нибудь.
3. Когда малыш сможет Вас слышать, разговаривайте вслух сами с собой.
4. Если Вы увидели, что ребенок что-то делает, начните «параллельный разговор» (комментируйте его действия).
5. Разговаривайте с ребенком заботливым, успокаивающим, ободряющим тоном.
6. Когда ребенок с Вами разговаривает, слушайте его сочувственно и внимательно.
7. Установите четкие и жесткие требования к ребенку.
8. Говорите с малышом короткими фразами.
9. В разговоре с малышом называйте как можно больше предметов.
10. Ваши объяснения должны быть простыми и понятными.
11. Говорите медленно.
12. Будьте терпеливы.
13. Сначала спрашивайте «что». «Почему» спросите, когда малыш подрастет.
14. Каждый день читайте ребенку.
15. Поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы.
16. Не скупитесь на награду: похвалу или поцелуй.
17. Поощряйте любопытство и воображение Вашего малыша.
18. Поощряйте игры с другими детьми.
19. Заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые впечатления, о которых он мог бы рассказывать.
20. Старайтесь, чтобы малыш вместе с Вами готовил обед, гуляйте с ним, играйте, лепите «куличики» из песка, пусть он поможет Вам пересаживать цветы, вешать полки.
21. Приобретите пластинки или кассеты с записями любимых песенок, стихов и сказок ребенка: пусть он слушает их снова и снова.

* Подборка материалов сделана на основе разработок Д. Чейпи [98].

22. Помогите ребенку выучить его имя и фамилию.
23. Если ребенок начал что-то коллекционировать — кораблики, машинки, крышки от бутылок — или у него появилось хобби, займитесь этим вместе с ним; вообще старайтесь проявлять интерес к тому, что ему нравится делать.
24. Посещайте специальные группы для родителей с детьми в детских музеях, учебных центрах, библиотеках, находящихся по соседству школах.
25. Регулярно водите ребенка в библиотеку.
26. Будьте примером для малыша: пусть он видит, какое удовольствие Вы получаете от чтения газет, журналов, книг.
27. Не теряйте чувства юмора.
28. Играйте с ребенком в разные игры.
29. Проблемы отцов и детей не существует там, где родители и дети дружат и чем-то занимаются вместе.

Не делайте!

1. Не перебивайте ребенка, не говорите, что Вы все поняли, не отворачивайтесь, пока малыш не закончил рассказывать, — другими словами, не дайте ему заподозрить, что Вас мало интересует то, о чем он говорит.
2. Не задавайте слишком много вопросов.
3. Не принуждайте ребенка делать то, к чему он не готов.
4. Не заставляйте ребенка делать что-нибудь, если он вертится, устал, расстроен; займитесь чем-то другим.
5. Не требуйте сразу слишком многого: пройдет немало времени, прежде чем малыш научится самостоятельно убирать свои игрушки, приводить в порядок комнату.
6. Не следует постоянно поправлять ребенка, то и дело повторяя: «Не так! Переделай это».
7. Не говорите: «Нет, она не красная». Лучше скажите просто: «Она синяя».
8. Не надо критиковать ребенка даже с глазу на глаз; тем более не следует этого делать в присутствии других людей.
9. Не надо устанавливать для ребенка множество правил: он перестанет обращать на Вас внимание.
10. Не перестарайтесь, доставляя ребенку слишком много стимулов или впечатлений: игрушек, поездок и т.д.
11. Не ожидайте от ребенка дошкольного возраста понимания: всех логических связей; всех ваших чувств («мама устала»); абстрактных рассуждений и объяснений.
12. Не проявляйте повышенного беспокойства по поводу каждой перемены в ребенке: небольшого продвижения вперед или, наоборот, некоторого регресса.

13. Не сравнивайте малыша ни с какими другими детьми: ни с его братом или сестрой, ни с соседскими ребятами, ни с его приятелями или родственниками.

Обратите внимание!

Слух

Бывает ли, что:

- когда Вы зовете ребенка из соседней комнаты, он не реагирует и, по-видимому, не слышит Вас?
- ребенок «упускает» что-то, сказанное в его присутствии?
- часто «проглатывает» окончания слов?
- когда Вы разговариваете с малышом, он пристально следит за Вашей мимикой?

Язык и речь

1. Трудно ли понять, что говорит Ваш малыш?
2. Подвергается ли его речь насмешкам со стороны других детей?
3. Мог ли он произносить слова в три года?
4. Говорил ли он предложениями в четыре года?
5. Трудно ли ребенку подбирать слова?
6. Стесняется ли он разговаривать?

Зрение

1. Щурится ли ребенок?
2. Подносит ли он книги и журналы близко к лицу?
3. Как далеко он садится от телевизора?

Если Вы заметили какие-либо из этих признаков, обязательно посоветуйтесь со специалистами.

Учимся читать дома

В домашней обстановке умение читать может прийти к ребенку так же естественно, как умение ходить или говорить. Помочь развертыванию этого естественного хода событий можно, создав ребенку следующие условия:

1. Регулярно читать малышу вслух считалки, детские стишки с часто повторяющимися фразами, книжки с картинками, различные рассказы и т.п.
2. Читать рассказы, интересные ребенку: про животных, игрушки, динозавров, цирк и др.
3. Использовать каждую возможность общения: разговаривать с малышом, отвечать на его вопросы о книгах и обо всем остальном.
4. Разрешите ребенку свободно пользоваться карандашами, ножницами, бумагой и т.д.

5. Сделать для ребенка карточки с повседневно употребляемыми словами.
6. Записывать истории, которые малыш будет диктовать.
7. Устраивать детям нечто вроде экскурсий по кварталу и в другие места и обязательно обсуждать эти прогулки как до, так и после.
8. Обстановка дома должна быть спокойной — родителям нужно быть терпеливыми.
9. Дома под рукой у ребенка всегда должно быть достаточно материала для чтения.
10. Сами родители должны подавать ребенку пример, читая книги, газеты, журналы.
11. Родителям время от времени следует брать малыша с собой в библиотеку, чтобы ребенок, во-первых, мог полистать книги на полках и в читальном зале и, во-вторых, выбрать несколько книг и взять их домой.

Чтение можно сравнить с главной дорогой в стране знаний. Все последующее обучение — математике, биологии, общественным наукам — будет основано на умении ребенка понимать написанное, пользоваться языком, на его способности вычленять смысл письменного текста.

Приложение 21

Материалы для самооценки родителей

Заведите дневник Ваших отношений с ребенком на какую-либо часть дня либо на целый день. Каковы были Ваши действия?

Число	Поправил(а), одернул(а)	Похвалил(а), наградил (а)	Вместе развлекались. Получил(а) удовольствие от общения ребенка	Отказался(лась) выполнять просьбу: «Нет, я не могу этого сделать»

Каждый день, вечером, вспомните, *сколько раз Вы сказали ребенку:*

Я занята.
 Посмотри, что ты натворил.
 Не говори так быстро.
 Это надо делать не так.
 Неправильно.
 Хорошо.
 Когда же ты научишься?!
 Сколько раз я тебе говорила!
 Нет. Я не могу.
Обсуждали его с другими в его присутствии:
 Он сведет меня с ума!
 Я никак не могу заставить его...

Ну и как?

Вопросы к родителям

Может ли Ваш ребенок:

1. Объяснить, чего он хочет, с помощью слов, т.е. не показывать пальцем, а сказать: куртка, конфета, цыпленок.
2. Изъясняться связно, например: «Покажи мне...»
3. Понимать смысл того, что ему читают, и отношения между персонажами.
4. Четко выговорить свое имя.
5. Запомнить свой адрес и номер телефона.
6. Писать карандашом или мелками на бумаге.
7. Нарисовать картинки к сочиненной истории и рассказать о них.

8. Пользоваться красками, пластилином, карандашами для творческого самовыражения.
9. Пользоваться ножницами с тупыми концами: вырезать ровно и не пораниться.
10. Слушать и следовать полученным указаниям.
11. Проявлять внимание, когда кто-то с ним разговаривает.
12. Сосредоточиться хотя бы на 20 минут, чтобы выполнить полученное задание.
13. Радоваться, когда ему читают вслух или рассказывают истории.
14. Положительно оценивать: я — человек, который многое может.
15. Завязать беседу.
16. «Подстраиваться», когда взрослые меняют тему разговора.
17. Проявлять интерес или любопытство к окружающим его предметам.
18. Ладить с другими детьми.

Вопросы к родителям

1. Нравится ли Вам Ваш малыш?
2. Слушаете ли Вы, что ребенок говорит?
3. Смотрите ли Вы на малыша, когда он говорит?
4. Стараетесь ли Вы создать у ребенка ощущение значимости того, что он говорит?
5. Поправляете ли Вы речь ребенка?
6. Позволяете ли Вы ребенку совершать ошибки?
7. Хвалите ли Вы малыша, обнимаете ли его?
8. Смеетесь ли Вы вместе с малышом?
9. Отводите ли Вы каждый день время для чтения ребенку и для бесед с ним?
10. Играете ли Вы с малышом в какие-нибудь игры?
11. Поощряете ли Вы ребенка в его интересах и увлечениях?
12. Есть ли у ребенка хотя бы одна-две собственные книги?
13. Есть ли у ребенка дома хотя бы одно место (например, полка), которое отведено только ему?
14. Стараетесь ли Вы подать ребенку пример, читая газеты, журналы, книги?
15. Обсуждаете ли Вы что-нибудь интересное из прочитанного Вами с семьей и с ребенком?
16. Стараетесь ли Вы сказать все за малыша, прежде чем он успеет раскрыть рот:
 - а) у зубного врача;
 - б) в магазине?
17. Смотрите ли Вы телевизор вместе с ребенком?
18. Задаете ли Вы малышу вопросы о смысле увиденного по телевизору?
19. Ограничиваете ли Вы возможность ребенка смотреть телевизор?

20. Есть ли у ребенка возможность проявлять «мощь своих мышц» в играх, мять, тискать и шлепать глину и т.п., чтобы излить свои чувства в рамках общепринятого поведения?

21. Стараетесь ли Вы ходить с малышом на прогулки по округе?

22. Собираетесь ли Вы сводить ребенка в Макдональдс, в зоопарк, в музей?

За каждый ответ: «почти всегда» начислите себе 4 балла, «иногда» — 2 балла, «никогда» — 0 баллов. Полученные баллы сложите.

Ключ: 88 баллов — здорово! 44 балла — неплохо. Меньше 22 баллов — стоит задуматься.

Можете ли Вы что-нибудь изменить, чтобы повысить свой рейтинг?

Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни

Данная схема является сокращенным вариантом методики Э. Фрухт, опубликованной в работе: Дети — сироты. Консультирование и диагностика. М., 1998. Она не направлена на постановку диагноза, а лишь позволяет распознать общую картину развития и обратить внимание на некоторые тревожные симптомы.

10 дней

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: удерживает в поле зрения движущийся предмет (ступенчатое слежение): фиксирует взглядом игрушку (следит) в течение 10 с. Движения глаз скачкообразные. Может следить за игрушкой в одну сторону.

■ 2. *Слуховые ориентировочные реакции*: вздрагивает и моргает при резком звуке; при звуке вздрагивает и моргает или реагирует одним способом на звук с обеих сторон.

18-20 дней

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: удерживает в поле зрения неподвижный предмет (лицо взрослого); движения заторможены, фиксирует взглядом предмет или лицо взрослого в течение 5—10 с.

2. *Слуховые ориентировочные реакции*: через 5—10 с успокаивается; движения заторможены. Слуховое сосредоточение в течение 10—15 с.

1 месяц

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: плавное прослеживание движущегося предмета; сосредоточивает взгляд на игрушке, плавно следит за ней (до 30 см), не выпускает ее из поля зрения, поворачивает голову вправо и влево. Разрешается следить за игрушкой в одну сторону не менее 2 раз.

2. *Слуховые ориентировочные реакции*: прислушивается во время и после звучания погремушки (10—15 с), движения заторможены.

3. *Эмоции и социальное поведение*: первая улыбка в ответ на разговор взрослого; неярко улыбается в ответ за 3—4 обращения к нему.

4. *Движения обшце*: лежа на животе, пытается поднимать и удерживать голову (в течение 5 с); сразу поднимает голову после поглаживания спины, удерживает ее в течение 5 с и опускает.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи*: издает отдельные звуки в ответ на разговор с ним; после нескольких обращений взрослого

ребенок отвечает отдельными звуками. Допустима отсроченная реакция (от нескольких секунд до 1 мин).

2 месяца

1. Зрительные ориентировочные реакции:

а) длительное зрительное сосредоточение: смотрит на привлекший внимание неподвижный предмет или лицо взрослого; смотрит на игрушку в течение 20—25 с, не двигается;

б) длительно следит за движущейся игрушкой или взрослым: следит непрерывно (10—15 с) за небольшой игрушкой (до 50 см), поворачивая голову вправо и влево.

2. Слуховые ориентировочные реакции:

а) ищущие повороты головы при длительном звуке: слушает в течение 5 с и после этого или сразу поворачивает голову вправо и влево; возможен преимущественный поворот головы в одну сторону;

б) поворачивает голову в сторону голоса взрослого: сосредоточенно слушает в течение 5—10 с и поворачивает голову в сторону голоса взрослого, ищет глазами, пытается «увидеть».

3. Эмоции и социальное поведение.

а) быстро отвечает улыбкой на разговор с ним: широко и длительно улыбается после трех обращений к нему;

б) длительное зрительное сосредоточение на другом ребенке: случайно увидев лежащего рядом ребенка, услышав его голос, поворачивает голову и сосредоточивает на нем взгляд в течение 15—30 с. Движения заторможены.

4. *Движения общие:* лежа на животе, поднимает и некоторое время удерживает голову; поднимает невысоко и удерживает голову не менее 5 с.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи:* повторно произносит отдельные звуки.

3 месяца

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* зрительное сосредоточение в вертикальном положении (на лице разговаривающего с ним взрослого, игрушке); после двух — трех обращений смотрит на лицо говорящего взрослого или игрушку в течение 10 с.

2. Эмоции и социальное поведение.

а) проявляет комплекс оживления в ответ на эмоциональное общение с ним (разговор): смотрит на лицо взрослого. После одного — двух обращений широко улыбается, издает тихие и короткие звуки, сгибает и разгибает ноги и руки. Оживление нарастает и сохраняется после обращения в течение 5—10 с. Может проявлять комплекс оживления без какого-нибудь одного компонента;

б) ищет глазами ребенка, издающего звуки: услышав звуки, издаваемые лежащим рядом ребенком, ищет взглядом источник звука, а найдя, сосредото-

точивает взгляд на соседе, затем может реагировать комплексом оживления.

3. *Движения руки*: случайно наталкивается руками на игрушки, низко висящие над грудью; оживляясь, выпрямляет руки и наталкивается на игрушку (одну или обе) 2—3 раза. Разжимая пальцы, пытается захватить ее и прослеживает глазами движения рук.

4. *Движения общие*.

а) лежит на животе, опираясь на предплечья и высоко подняв голову (в течение 1 мин): сразу высоко поднимает голову, опираясь на предплечья, грудь приподнята, ноги спокойно лежат. Сохраняет это положение в течение 1 мин;

б) удерживает голову в вертикальном положении (на руках у взрослого): удерживает голову прямо в течение 30 с;

в) при поддержке под мышки крепко упирается в твердую опору ногами, согнутыми в тазобедренном суставе: при прикосновении к опоре выпрямляет ноги в коленном суставе и упирается обеими ступнями.

4 месяца

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: узнает мать или близкого человека (радуется); на знакомого человека смотрит выжидающе, радостно улыбается. При повторном появлении оживляется, внимательно смотрит, иногда гулит и тянется. Недоволен, когда взрослый отходит, и не сразу переводит взгляд на незнакомого; смотрит на него спокойно, отвлекается. В доме ребенка реакция может отсутствовать.

2. *Слуховые ориентировочные реакции*:

а) поворачивает голову в сторону невидимого источника звука и находит его глазами: слушает в течение 2—3 с и четко поворачивает голову в сторону звука, ищет и быстро находит глазами погремушки или бумагу, смотрит на нее в течение 10 с;

б) по-разному реагирует на спокойную и плясовую мелодии: спокойно слушает колыбельную, смотрит на поющего. Движения заторможены. Оживляется при звуках плясовой, радостно смотрит на взрослого, появляется комплекс оживления. После окончания пения оживление сохраняется в течение 5—10 с. При звуках колыбельной опять становится спокойным.

3. *Эмоции и социальное поведение*.

а) во время бодрствования часто и легко возникает комплекс оживления: рассматривает игрушки, захватывает их, следит за окружающим, приходит в оживленное состояние, которое может длиться 3 мин и более;

б) ищет взглядом другого ребенка, рассматривает, радуется, тянется к нему: активно ищет и находит взглядом соседа, рассматривает его лицо, оживляется, тянется, пытается дотронуться, иногда поворачивается. Второй ребенок в ответ улыбается.

4. *Движения руки и действия с предметами*: рассматривает, ощупывает и захватывает низко висящие над грудью игрушки; смотрит на игрушку, потя-

гивает руки, ошупывает, рассматривает, захватывает, держит, толкает, следит за ней взглядом и т.д. (3 мин и более).

5. *Движения общие*, то же, что и в 3 месяца, но более ярко выражено.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи*: гулит; гулит сам или через 1—3 мин после общения с ним взрослого.

7. *Навыки и умения в процессах*, во время кормления придерживает руками грудь матери или бутылочку; при виде груди матери или бутылочки тянется руками и захватывает, во время кормления — руки на бутылочке.

5 месяцев

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: отличает близких людей от чужих по внешнему виду (по-разному реагирует на лицо знакомого и незнакомого человека); при виде знакомого взрослого радуется, оживляется, при виде незнакомого оживление угасает, тормозятся движения, он хмурится, может заплакать.

2. *Слуховые ориентировочные реакции*:

а) узнает голос матери или близкого человека; к незнакомому голосу прислушивается, ищет говорящего глазами, к повторному звучанию бывает безразличен. К голосу знакомого взрослого прислушивается, ищет глазами, улыбается, поворачивается, беспокоится и ищет, если голос замолкает;

б) различает строгую и ласковую интонации обращенной к нему речи, по-разному реагирует: на ласковую интонацию улыбается, оживляется, на строгую — сосредоточивается, хмурится, может заплакать.

8. *Эмоции и социальное поведение*, радуется ребенку, берет у него из рук игрушку, гулит; осматривает все, находит глазами ребенка, издающего звуки, рассматривает его, меняет положение, тянется, старается взять игрушку (если ребенок ее держит), гулит, повторяет за ним звуки.

9. *Движения руки и действия с предметами*:

а) берет игрушку из рук взрослого: смотрит на игрушку, поднимает и выпрямляет руки, направляет их к игрушке и берет ее (возможно, одной рукой);

б) удерживает в руке игрушку: взяв игрушку, не роняет и удерживает ее в течение 30 с.

5. *Движения общие*.

а) долго лежит на животе, подняв корпус и опираясь на ладони выпрямленных рук: сразу после того, как положили на живот, или при виде игрушки, или после дополнительного воздействия выпрямляет руки, поднимает голову и верхнюю часть корпуса, лежит, опираясь на ладони выпрямленных рук;

б) переворачивается со спины на живот: следит за игрушкой, поворачивает голову, корпус, ложится на бок и сразу переворачивается на живот, выпрямляет ноги в тазобедренных суставах и, опираясь на выпрямленные руки, высоко поднимает голову или выполняет это движение при помощи взрослого;

в) ровно, устойчиво стоит при поддержке под мышки: твердо опирается обеими стопами выпрямленных в коленном и тазобедренном суставах ног не менее 1 мин.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи:* подолгу певуче гулит — длительно, нараспев произносит гласные звуки (без видимых воздействий, при виде взрослого, игрушки или после общения со взрослым).

7. *Навыки и умения в процессах,* ест с ложки полугустую и густую пищу — открывает рот, когда ложка касается его губ. Снимает пищу губами понемногу. Ест медленно.

6 месяцев

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* по-разному реагирует на свое и чужое имена — прислушивается. Если называю чужое имя, не всегда смотрит на взрослого, отвлекается, спокоен. Услышав свое имя, радуется, быстро оборачивается в сторону взрослого, смотрит на него.

2. *Движения руки и действия с предметами:* уверенно берет игрушки, находясь в любом положении, и подолгу занимается ими, перекладывает из одной руки в другую; сразу после привлечения внимания или дополнительного стимулирования уверенно берет игрушку, перекладывает и пр. Каждый ребенок действует по-своему в течение 1 мин.

3. *Движения
общие.*

а) переворачивается с живота на спину: следит за игрушкой, поворачивает голову и быстро переворачивается на спину сам или при помощи взрослого;

б) передвигается, переставляя руки или немного подползая: в течение 3—5 с смотрит на игрушку и пытается достать, подползает вперед, подтягиваясь на руках, двигается вбок, переставляя руки, или назад.

4. *Подготовительные этапы развития активной речи:* произносит отдельные слоги: однократно или редко произносит какой-либо один слог («ба», «ма»), может, прислушиваясь к взрослому, повторно произнести слог за ним.

5. *Навыки и умения в процессах*

а) хорошо ест с ложки, снимая пищу губами: раскрывает рот раньше, чем ложка коснется губ, и снимает пищу губами;

б) пьет из блюдца или чашки небольшое количество жидкой пищи: прикасается губами к чашке и начинает пить. Выпивает всю порцию.

7 месяцев

1. *Движения руки и действия с предметами:* игрушкой стучит, размахивает, перекладывает, бросает и пр.; многократно перекладывает игрушку из руки в руку, извлекает звук, стучит по подстилке, бросает вниз (1 мин).

2. *Движение общие:* хорошо ползает (много, быстро, в разных направлениях); сразу или после рассматривания игрушки и помощи ползет вперед к ней, делает четкие движения руками и ногами, энергично, быстро любым способом меняет направление.

3. *Подготовительные этапы развития понимания речи:* на вопрос: «Где ... ?» — находит взглядом предмет, находящийся постоянно в определенном месте (например, часы, куклу и др.) — поворачивается к игрушке и смотрит на нее, иногда хочет ее взять.

4. *Подготовительные этапы развития активной речи:* подолгу лепечет, повторно произносит одни и те же слоги; лепечет сам или, молча слушая, смотрит на губы говорящего и через 1—5 мин произносит повторно слоги: «ба-ба», «ма-ма» или др.

5. *Навыки и умения в процессах,* пьет из чашки, которую держит взрослый — прикасается губами к краю чашки, пьет быстро.

8 месяцев

1. *Эмоции и эмоциональное поведение:* смотрит на действия другого ребенка и смеется или лепечет; смотрит внимательно, с интересом на ребенка, привлекающего его внимание, движения могут быть заторможены, иногда повторяет слоги, смеется, глядя на соседа, подражает его действиям, тянется к игрушке.

2. *Движения и действия с предметами:*

а) игрушками занимается долго и разнообразно действует с ними в зависимости от их свойств: толкает мяч один раз, еще раз, сбрасывает крышку с бидончика, действует сразу или после помощи взрослого. Выполняет любые два действия;

б) подражает действиям взрослого с игрушками (катает, стучит, вынимает и т.п.); смотрит на действия взрослого и подражает: толкает мяч, сбрасывает крышку, вынимает и пр. Действует повторно и однократно. Может выполнить два действия из трех.

3. *Движения общие:*

а) сам садится, сидит и ложится; поворачивает голову, чтобы увидеть игрушку, ложится на бок, опираясь на руку, и садится; если ребенок овладел движением, он отвечает на помощь сам или с участием взрослого. Сидит прямо. Ищет игрушку, поворачивает голову, ложится на бок, опираясь на руку, и сразу ложится на живот. Может сесть и лечь другим способом;

б) держась руками за барьер, сам встает, стоит и опускается; цепляясь руками за перекладину, встает на колено и одну ногу, затем сам или при помощи взрослого встает на обе ноги и выпрямляется. Держась, стоит на прямых, расставленных ногах в течение 1 мин. Оборачивается за игрушкой, переставляя руки, опускается на одно колено, сгибает другую ногу и, придерживаясь, становится на четвереньки или садится;

в) переступает, держась за барьер; идет за игрушкой, переставляя руки, переступая приставным шагом, боком, медленно.

4. *Подготовительные этапы развития понимания речи:*

а) на вопрос: «Где ... ?» — находит несколько (два-три) предметов на постоянных местах; на вопрос: «Где ... ?» — поворачивает голову и смотрит на называемый предмет, находит два предмета;

б) по слову взрослого выполняет разученные ранее действия (без показа), например, «ладушки», «дай ручку» и др.; по просьбе выполняет одно из движений.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи:* громко, четко и повторно произносит различные слоги; произносит повторно слоги, имеющиеся в его лепете (несколько слогов).

6. *Навыки и умения в процессах:* ест корочку хлеба, которую сам держит в руке, пьет из чашки, которую держит взрослый; держит хлеб в руке и направляет его в рот, откусывает хлеб зубами или деснами; при виде чашки протягивает к ней руки, открывает рот, пьет, слегка придерживая чашку руками.

9 месяцев

1. *Слуховые ориентировочные реакции:* плясовые движения под плясовую мелодию; тихо слушает спокойную мелодию, под плясовую воспроизводит освоенные плясовые движения.

2. *Эмоции и социальное поведение:* догоняет ребенка, ползет к нему навстречу; подражает действиям и движениям другого ребенка; один ребенок, посмотрев на другого, уходит, другой устремляется за ним, оба радуются этому. Ползут друг другу навстречу и смеются (возможна игра в прятки и др.); ребенок наблюдает за играющими детьми, начинает подражать им — стучит рукой по бубну, подползает к ведру или ящику и вынимает оттуда игрушки, повторяет действия детей.

3. *Действия с предметами:* с предметами действует по-разному, в зависимости от их свойств (катает, вынимает, открывает, гремит, нажимает и др.) — резиновую игрушку сжимает, крышку открывает, погремушкой гремит, мяч катает; может выполнить только одно действие.

4. *Движения общие:* переходит от одного предмета к другому, слегка придерживаясь за них руками: смотрит на взрослого и направляется к нему, держась одной рукой, вполборота, приставным или чередующимся шагом, передвигается вслед за игрушкой. Переходит к другой опоре приставным шагом, держась одной рукой и перенося другую на новую опору. Делает два-три перехода.

5. *Подготовительные этапы развития понимания речи:*

а) на вопрос: «Где ... ?» — находит взглядом несколько знакомых предметов в разных местах независимо от их постоянного местоположения; находит взглядом игрушку на постоянных местах, ищет и находит их на других местах;

б) знает свое имя: на зов приближается к взрослому или оборачивается, идет к тому, кто зовет, на чужое имя не реагирует.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи*: подражает взрослому, повторяя за ним слоги, имеющиеся в лепете, слушает, следит за движением губ взрослого и сразу или через 1—2 мин повторяет слоги.

7. *Навыки и умения в процессах*:

а) хорошо пьет из чашки, слегка придерживая ее руками, четко направляет руки к чашке и берет ее двумя руками, наклоняется к ней и пьет. Может поднять чашку ко рту, наклонить. Если взрослый перестанет подерживать чашку, ребенок выронит ее;

б) формируется навык опрятности (спокойно относится к процессу высаживания на горшок): ребенок спокойно и адекватно реагирует на предложение взрослого идти на горшок. Сидя на горшке, иногда лепечет, улыбается, не пытается встать. Результат положительный.

10 месяцев

1. *Эмоции и социальное поведение*: действует рядом с ребенком или одной игрушкой с ним; действия одного ребенка привлекают другого, который приближается и включается в те же действия, или независимо друг от друга

они действуют в одном месте, рядом (вынимают игрушки из одного ящика, улыбаются друг другу).

2. *Действия с предметами*: самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет различные действия с игрушками (вынимает и вкладывает, открывает и закрывает, катает). Действия с предметами принимают устойчивый характер: при виде игрушек выполняет отдельные разученные действия, по предложению взрослого выполняет требуемые действия. Может выполнять действия не до конца (не все игрушки вложил, не все вынул).

3. *Движения общие*:

а) встает около горки, берется руками за перила с одной стороны и поднимается вверх боком, переставляя руки, приставным шагом или берется за перила с обеих сторон или двумя руками с одной стороны;

б) идет вперед с поддержкой за обе руки: шагает за взрослым, опираясь на его руки, шагает одной ногой вперед (приставным шагом) или чередующимся шагом.

4. *Понимание речи*: по просьбе: «Дай ...» — находит знакомые предметы среди других и дает их; находит, берет и дает две из трех называемых игрушек.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи*: подражая взрослому, повторяет за ним новые слоги, которых еще не было в лепете ребенка; слушает, следит за движением губ говорящего и сразу или через 1—2 мин, подражая, повторно произносит два-три сочетания слогов.

6. *Навыки и умения в процессах*: закрепляются умения, приобретенные в 10 месяцев.

11 месяцев

1. *Эмоции и социальное поведение:*

а) радуется приходу детей; радуется детям, смотрит на них; ждет, пока приведут, устремляется к ним, смеется, лепечет, когда их помещают в манеж (за барьер);

б) избирательное отношение к детям — радуется появлению определенного ребенка, подходит к нему, заигрывает. Если этого ребенка забирают из манежа, проявляет недовольство. Если наблюдаемого ребенка помещают к детям, он осматривается и сразу направляется к определенному ребенку, подходит, наблюдает, начинает действовать с ним или рядом. Бывает иначе: приближается к определенному ребенку, дергает его, разбрасывает его игрушки, отходит и спокойно играет в другом месте.

2. *Действия с предметами:* овладевает новыми действиями с предметами и начинает выполнять их по слову взрослого (накладывает кубик на кубик, снимает и надевает кольца с большими отверстиями на стержень); сам или по инструкции выполняет два действия (не менее) — накладывает кирпичик, снимает и надевает кольца и др.

3. *Движения общие:*

а) стоит самостоятельно; отрывается от опоры и стоит на расставленных ногах 5 с или, оставленный без опоры, не падает в течение 5 с, ноги расставлены, руки балансируют;

б) делает первые самостоятельные шаги; отпускает опору, делает два-три шага вперед, затем опускается или ищет опору.

4. *Понимание речи:*

а) по словесной инструкции выполняет разученные действия, не подсказанные предметами (водит куклу, кормит собачку и пр.); по предложению взрослого водит куклу, кормит собачку и др. Выполняет любые два действия;

б) появляются первые обобщения в понимаемой речи: по словесной просьбе взрослого дает любую куклу, которую видит среди игрушек, мячи, все машины, часы и др.; находит две-три игрушки одного вида и дает их. Ребенок находит однородные предметы в кабинете (огоньки, пуговицы на одежде и др.).

5. *Активная речь:* произносит первые слова-обозначения, например, «мама, ав-ав, би-би, дай» и др.; во время игры или при виде показанных игрушек ребенок называет их облегченными словами, повторяет слова за взрослым. Произносит одно-два слова.

12 месяцев

1. *Зрительные ориентировочные реакции:*

а) различает предметы по форме (отличает кирпичик от кубика по просьбе взрослого); в ответ на вопрос смотрит на кубик, на кирпичик, берет рукой и протягивает взрослому, находит взглядом кубик и кирпичик;

б) узнает на фотографии знакомого взрослого, мать; в ответ на вопрос смотрит на фотографию, узнав, смеется, трогает ее, оборачивается к взрослому. Если ребенок разговаривает, то называет взрослого, изображенного на фотографии.

2. Эмоции и социальное поведение:

а) протягивает другому ребенку и отдает игрушку, сопровождая это смехом и лепетом; действует игрушкой, сосед смотрит на него, наблюдаемый ребенок протягивает соседу игрушку, может смеяться, лепетать, сказать: «На», может действовать молча;

б) ищет игрушку, спрятанную другим ребенком; один берет игрушку из рук другого и прячет ее за спину или под пеленку. Другой ищет, просит: «Дай», смеется.

3. Действия с предметами:

а) самостоятельно выполняет разученные действия с игрушками (катает, водит, кормит и др.); самостоятельно или по речевой инструкции воспроизводит разученные действия (кормит куклу, катает машину, водит мишку) повторно или однократно. Выполняет три любых разных действия с тремя игрушками или одно действие с тремя игрушками;

б) переносит действия, разученные с одним предметом, на другой (водит, кормит, баюкает куклу, мишку, собачку и др.); выполняет действия сам или по просьбе взрослого: кормит куклу и других, укладывает их спать и пр.

4. Движения общие: ходит самостоятельно (без опоры); идет чередующимся шагом, может повернуться, изменить направление. Проходит, не присаживаясь, до 3 м.

5. Понимание речи:

а) понимает (без показа) названия нескольких предметов, действия, имена взрослых и детей, выполняет отдельные поручения («найди, принеси, отдай тете, положи на место»); ребенок выполняет любые просьбы взрослого: находит, приносит, дает игрушки, идет к названному взрослым, отдает им игрушки, находит одежду и пр.;

б) понимает слово «нельзя»; при слове «нельзя» сразу или после двух-трех повторений прекращает действие (может не поставить чашку на стол, но перестает стучать);

в) некоторые слова в речи взрослых принимают обобщенный характер; четко выполняет инструкцию взрослого сразу или после двух-трех повторений;

г) по слову взрослого выполняет разученные ранее действия с игрушками: берет куклу и укачивает ее (вверх и вниз), кормит собачку, кладет кирпичик на кирпичик и др.

6. Активная речь:

а) легко подражает новым слогам; повторяет за проверяющим слоги. Допустима отсроченная реакция;

б) произносит пять — десять облегченных слов; повторяет за проверяющим слова «дай, так, топ-топ» и др.; при показе игрушек называет их облегченными словами сам или повторяет названия за взрослым. Допустима отсроченная реакция.

7. *Навыки и умения в процессах:* самостоятельно пьет из чашки (держит ее руками и пьет) — протягивает руки к чашке, берет, подносит к губам и пьет. Чашку не выпускает, может сам поставить ее на стол. Разрешается держать чашку, которую дал взрослый, и пить из нее.

Приложение 23
*Диагностика психического развития
детей раннего возраста**

Схема психолого-педагогического обследования

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Поступил _____

Диагноз _____

Оценка _____

Познавательный уровень:

цвет и форма _____

величина _____

пространство _____

счет _____

конструирование _____

Внимание:

память _____

мышление _____

Деятельность:

способы _____

целенаправленность _____

установка на результат _____

продуктивность _____

перенос _____

соскальзывание _____

Произвольные:

движения _____

общие _____

тонкие _____

мимические и речевые _____

доминантность _____

* Диагностика предложена Н.А. Рычковой.

Речь:
экспрессивная _____
импрессивная _____

Игра:
характер и содержание _____
любимые игрушки _____

Эмоционально-волевая сфера:
контактность _____
реакция на поощрение и порицание _____

Особенности поведения:
со сверстниками и взрослыми _____
в играх и вне игры _____

Чтение, письмо _____

Комплексное исследование ребенка 1,5—3 лет

Диагностика развития познавательного уровня

При исследовании фиксируется понимание инструкции, быстрота, точность выполнения, адекватность действия, заинтересованность, принятие помощи, установка на результат, обучаемость, реакция на успех.

Цветовой гнозис (4 цвета: красный, синий, желтый, зеленый)

Нормативы:

сличение от 1,5—2 лет;

выбор по названию — в 2—3 года;

самостоятельность названия — в 2,5—3 года.

Стимульный материал: цветные наборы дидактических игр «Бабочки и крылья», «Рыбки и хвостики», «Цветочек и лепесточек», «Носки и варежки», «Листочки» и др.

Пример инструкций:

1. «положи к каждому цветочку подходящий по цвету лепесточек»;
2. «покажи, где красный (синий, желтый, зеленый) лепесточек»;
3. «назови, какого цвета этот цветочек».

Аналогично предъявляются другие задания.

Форма

Нормативы:

сличение — от 1,5—2 лет;

выбор по названию — в 2 года;

самостоятельность названия — в 3 года.

Стимульный материал: круг (шарик), квадрат (кубик), прямоугольник (кирпичик), треугольник (крыша) по два набора четырех основных цветов.

Пример инструкции:

1. «дай такую же» (форма и цвет совпадают);
2. «покажи, где кубик»;
3. «назови форму».

Предметный гнозис

Стимульный материал: 10—12 карточек с изображением знакомых предметов (лото малышам).

Инструкция:

1. «покажи, где нарисован ...»;
2. «что нарисовано?» или «что это?»

Нормативы:

В 1,5—2 года называют 4—5 картинок.

В 2,5 года называют многие предметы из групп: игрушки, посуда, одежда, мебель.

В 3 года дети знают и называют все предметы, их свойства и качества, в пассивном словаре сформированы некоторые обобщающие понятия: игрушки, одежда, мебель, обувь.

Методика «Выбор по образцу» (парные картинки)

Стимульный материал: шесть пар одинаковых предметных картинок.

Нормативы:

выбор из двух картинок — в 2 года;

выбор из четырех картинок — в 3 года.

Детям старше 4 лет методика предъявляется в случае, если они не справляются с классификацией.

Конструктивный праксис (методика «Разрезные картинки»)

Стимульный материал: картинки, разрезанные на две и три части с разной конфигурацией разреза.

Нормативы:

разрезная картинка из двух фрагментов — в 2,5—3 года;

разрезная картинка из трех фрагментов — в 3—3,5 года.

Анализ результатов:

1. совершает целенаправленные действия;
2. соединяет части без анализа полученного целого;
3. прикладывание с разворотами;
4. зрительное соотношение частей без прикладывания.

Конструирование по подражанию (методика предлагается детям 2,5—3 лет)

Стимульный материал: кубики, прямоугольные бруски (кирпичики), треугольные призмы (крыша), полусферы разных цветов.

Анализ результатов:

1) подражание внешним манипуляциям взрослого без учета формы, величины и пространственных отношений (что для детей 3 лет является неадекватным);

2. подражание манипуляциям с учетом формы, величины и пространственного расположения;
3. сопоставление и исправление ошибок;
4. точное воспроизведение расстановки фигур без ошибок и исправлений;
- 5) самостоятельный анализ образца и воспроизведение.

Пространственный гнозис

Стимульный материал: мелкие игрушки и картинки, уложенные в коробку.

Пример инструкции:

«Посади мишку около коробки», «Положи в коробку», «Посади на коробку», «Спрячь картинку под коробку», «Достань из-под коробки», «Покажи, где верх (низ)», «Иди вперед (назад)».

Нормативы:

2,5—3 года — дети понимают предложно-падежные конструкции; ошибаются в 1—2 заданиях, легко корректируются;

3,5—4 года — выполняют все задания.

Диагностика способов деятельности

Складывание пирамидки. Складывание матрешки

Стимульный материал: пирамидка из четырех и шести колец с колпачком.

Нормативы:

снимают кольца с пирамидки — в 1 год;

собирают пирамидку без учета диаметра колец — в 1,5—2,5 года;

собирают пирамидку с учетом диаметра колец и установки на результат без проб и примеривания — в 3—3,5 года; работа зрительным соотношением.

Анализ результатов:

1) неспецифические манипулятивные действия (ребенок стучит об стол, подносит к уху, гремит, берет в рот и др.). Данные действия являются неадекватными;

2. простое манипулирование (специфическая манипуляция);

3. силовая проба (например, ребенок вкладывает маленькую матрешку в нижнюю часть большой и наоборот, при этом использует силу (вдавливает), не учитывая свойств предмета);

4. целенаправленная проба (ребенок замечает ошибки, исправляет их и находит правильный способ решения);

5. примеривание (ребенок еще не может соотнести предметы на расстоянии и подносит их друг к другу, заметив несоответствие, меняет их);

6. зрительное соотношение (ребенок сразу правильно решает задачу, зрительно соотнося элементы).

Дети 3 лет с сохранным интеллектом могут работать зрительным соотнесением, допустимо примеривание или целенаправленная проба. Отсутствие данных способов к 3 годам свидетельствует о недостатках психического развития. До 2,5 лет правомерно пользоваться силой.

Методика «Вкладыши» («Мисочки»)

Стимульный материал: семь цилиндрических или квадратных чашек (вкладышей) разного размера четырех основных цветов.

Анализ результатов:

1. неспецифические манипуляции (использование вкладыша не по назначению; неадекватные действия);
2. специфические манипуляции (познавательные);
3. силовая проба (действие силой, без учета свойств и величины вкладыша);
4. хаотическая проба (промежуточный способ выполнения задания, когда совмещаются пробные и силовые действия);
5. целенаправленная проба (самостоятельное исправление ошибок с нахождением окончательного решения);
6. примеривание (определение несоответствия вкладышей путем поднесения друг к другу);
7. зрительное соотнесение (правильное решение на основании только зрительного анализа);

До 2,5 лет возможна силовая проба. К 3 годам формируется зрительное соотношение, допустима целенаправленная проба или примеривание. Неспецифические манипуляции в деятельности к 2,5—3 годам свидетельствуют о снижении интеллектуального развития.

Учет способов деятельности важен для определения уровня психического развития ребенка. Если ребенок достигает результатов, пользуясь при этом более низкими способами, чем положено по возрасту, следует оценить обучаемость или сделать вывод об определенной форме нарушения психического развития. Высокая обучаемость, т.е. быстрый переход от низкого способа к более высокому, свидетельствует в пользу ребенка. Отсутствие обучаемости и упражняемости, а также установки на результат могут быть связаны с нарушением со стороны как эмоционально-волевой, так и познавательной сферы.

Методика «Почтовый ящик» («Коробочка форм») (Л.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард)

Стимульный материал: деревянный ящик или пластмассовая коробка с пятью прорезями — полукруглой, треугольной, прямоугольной, квадратной, шестиугольной и десять объемных геометрических фигур.

Анализ результатов:

до 3 лет допускается силовая проба;

в 3 года и старше появляются целенаправленные пробы с элементами зрительного соотнесения.

Ребенок действует силой, т.е. толкает фигуру в первую попавшуюся прорезь или в ту, в которую взрослый опустил предыдущую фигуру. Пробы: ребенок переходит от отверстия к отверстию, пытаясь в каждое из них протолкнуть фигуру; примеривание: ребенок начинает ориентироваться на форму прорези и фигуры. При этом он еще не может соотносить формы зрительно на расстоянии, поэтому прикладывает фигуру к похожей, с его точки зрения, прорези. Так, шестиугольник часто прикладывают к квадрату, затем сразу же переносится в нужную прорезь, полукруг — к треугольнику, и наоборот. При этом способе бывают также затруднения с разворотом треугольника и полукруга. Зрительное соотнесение: ребенок зрительно соотносит форму прорези и фигуры и опускает фигуру всегда в нужную прорезь; разворот фигур при этом производится заранее, в воздухе.

Задания с предметами быта (по О.В. Баженовой)

Стимульный материал и исследование: ребенку предъявляется соответствующий предмет быта с просьбой выполнить с ним определенное действие.

Нормативы:

15 месяцев — подносит ложку ко рту, хорошо сам пьет из чашки, может вынуть таблетку из бутылочки, рисует каракули карандашом, проявляет интерес к книге;

18 месяцев — снимает варежки, носки, листает книгу, переворачивая одновременно 2—3 страницы, указывая на картинки, ест самостоятельно густую пищу ложкой. Умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия; если на глазах у ребенка спрятать игрушку под одним из двух одинаковых предметов, а затем поменять предметы местами, он находит игрушку на новом месте;

2 года — запускает волчок, вставляет ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает на кнопку звонка, кормит и баюкает куклу, возит машину, листает книгу — каждую страницу отдельно, сам надевает носки, туфли, штанишки, в игре воспроизводит ряд логически связанных действий;

2,5 года — подражает большому количеству действий взрослых с бытовыми предметами, в игре действует взаимосвязанно и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т.д.). Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы;

3 года — подражает большому количеству действий взрослых с бытовыми предметами, в игре исполняет роль, одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при небольшой помощи взрослого.

Диагностика развития игры

Детям предлагают поиграть со знакомыми игрушками.

Анализ уровня развития игры:

1. неадекватные действия с игрушкой;
2. манипуляция с предметами — до 2 лет;

3. процессуальные игровые действия — с 2 лет (например, возит машину, одевает и раздевает куклу и т.п.);
4. процессуальная игра с элементами замысла — от 2—3 лет (например, нагружает кубиками машину, катает куклу и т.п.);
5. сюжетная игра — к 3 годам.

Диагностика развития двигательной сферы

Общая моторика.

Статическая и динамическая координация определяются по следующим параметрам:

1 год — самостоятельная ходьба;

1,5—2 года — поднимается и опускается по лестнице, держась за поручень; перешагивает через препятствие на полу; встает на лавку 20 см от пола;

2,5 года — подпрыгивает, одновременно отделяя от земли обе ноги, с поддержкой; перешагивает через несколько препятствий; нагибается за предметом;

3 года — поднимается вверх по лестнице в 10 ступеней высотой 12—15 см, поочередно ставит ноги на каждую ступеньку; подпрыгивает на двух ногах без поддержки, стоит на одной ноге в течение 10 с с открытыми глазами.

Одновременность движений: по бокам от коробки располагаются крупные пуговицы или монеты достоинством в 20 руб. по три с каждой стороны. По сигналу ребенок двумя руками одновременно должен брать монету с каждой стороны и класть в коробку. Скорость не учитывается. Тест считается невыполненным при разновременном движении рук.

Отчетливость движений: ребенку 3 лет предлагается сильно ударить перкуSSIONным молотком по столу. Отмечается наличие (или отсутствие) синкенезий.

Тонкие движения пальцев рук

Оценивается степень дифференцированности движений и возможность действий с мелкими предметами.

Нормативы:

2 года — повторяют штрихи, рисуют круги;

2,5—3 года — рисуют прямые линии, круги по показу; могут нарисовать человека — «головонога».

Оральный праксис:

губ (вытянуть губы трубочкой, растянуть в улыбку);

щеки (надуть и втянуть щеки);

языка (положить язык на нижнюю губу, облизать верхнюю губу, сделать из языка «горку»).

Наличие девиации языка, асимметрия оскала свидетельствуют о неврологической симптоматике. Отмечаются сила (сильные, слабые), объем (доводятся ли движения до конца), переключаемость (быстрая, медленная) оральных движений.

Исследование памяти

Выполнить по памяти серию инструкций: встать, открыть дверь, сесть за столик, открыть коробку, взять карандаш.

Нормативы:

- 1,5 года — выполняют 3 действия;
- 2 года — выполняют 3—4 действия;
- 3 года — выполняют 5 действий.

Игра «Что изменилось — чего не стало»

Ребенку предъявляют четыре картинки, которые он называет. Затем ребенка просят отвернуться, а экспериментатор убирает одну из картинок и заменяет другой либо меняет их местами. Просит ребенка найти изменения.

Невыполнение задания свидетельствует о трудностях на этапе воспроизведения.

Исследование внимания

Методика «Зрительный диктант»

Стимульный материал: три таблицы из 16 клеток, где нарисованы знакомые картинки (не по порядку).

Нормативы:

- для детей 2—2,5 лет — найти две повторяющиеся картинки;
- для детей 3—4 лет — найти две повторяющиеся картинки;
- для детей 5 лет — отыскивание картинок в таблице.

Инструкция: «Вот здесь, на табличке, картинки. Посмотри и закрой все одинаковые (например, домики). Как можно быстрее. Но не ошибайся».

Анализ результатов:

скорость выполнения одной таблицы — 1,5 минуты.

Нарушения внимания:

1. повышенная отвлекаемость (нарушение концентрации внимания);
2. генерализация внимания (зависимость внимания от внешних воздействий);
3. «застреваемость» внимания (нарушение переключаемости), слабая способность переходить с одного объекта на другой;
4. ограниченный объем внимания (неспособность воспринять в данный момент нужный объем информации).

При изучении эмоционально-волевой сферы и поведения учитываются: контактность, длительность сосредоточения внимания, эмоциональный фон настроения, реакция на поощрение и порицание, наличие или отсутствие двигательной расторможенности.

1. Контактность:

- а) легкий, быстрый контакт;
- б) поверхностный;
- в) контакт устанавливается с трудом;

- г) уходит от контакта;
 - д) протестная реакция.
2. Внимание:
- а) взгляд фиксирует (не фиксирует);
 - б) устойчивое (неустойчивое);
 - в) с хорошей переключаемостью с одного предмета на другой;
 - г) «застревание»;
 - д) с явлениями генерализации.
3. Фон настроения:
- а) нормальный;
 - б) несколько повышен (снижен);
 - в) эйфорический;
 - г) депрессивный;
 - д) контрастирующий.
4. Реакция на поощрение и порицание:
- а) адекватная;
 - б) индифферентная;
 - в) с повышением (понижением) результативности работы;
 - г) корректировка деятельности;
 - д) отсутствие реакции;
 - е) отказ от деятельности при порицании;
 - ж) агрессивная реакция на порицание;
 - з) дезорганизация деятельности.

Результаты исследования заносятся в карту цифровыми обозначениями в соответствии с диагностическим уровнем и возрастом испытуемого. Перед началом психологического исследования собираются полные анамнестические сведения, социальная характеристика семьи. При составлении заключения трактовка состояния отклоняющегося развития на основе качественного анализа результатов систематизируется только по нозологическому принципу. Соответственно даются рекомендации о направлении ребенка в тот или иной тип детского воспитательного учреждения.

Диагностика психического развития детей 3—7 лет

В наборе материалов, представленных для диагностики психического развития детей дошкольного возраста, представлены некоторые задания, предназначенные для психолого-педагогического обследования детей с 3 до 7 лет. Материалы взяты из набора, представленного С.Д. Забрамной (1998).

Нами дается описание лишь некоторых наиболее показательных заданий, каждое из которых может применяться самостоятельно, дополняя обследование.

Предлагаемый материал содержит описание известных психологических методик, апробированных в течение многих лет практической работы с детьми в психолого-медико-педагогических комиссиях, консультациях, диагностических центрах.

Этот материал может быть использован практическими психологами.

Для краткости мы сократили описание материала, целей и процедур исследования, с которыми можно ознакомиться в указанной рекомендуемой литературе.

Выбор задания, с которого начинается обследование, зависит от индивидуальных особенностей детей. При заключительной оценке результатов обследования детей, имеющих задержки в психическом развитии, в первую очередь важно учитывать не возрастные нормы, а качественные своеобразия, определяемые структурой дефекта. Наиболее значимыми диагностическими показателями являются:

1. Эмоциональная реакция ребенка на сам факт обследования (адекватность поведения).
2. Понимание инструкции и цели задания. Характер инструкции (вербальная, невербальная). Способность сохранять инструкцию до конца задания.

Для детей с задержкой психического развития наиболее эффективной является невербальная инструкция. Часты случаи потери инструкции в процессе выполнения задания, из-за повышенной отвлекаемости, импульсивности, неорганизованности.

3. Характер деятельности:

наличие и стойкость интереса к заданию;
целенаправленность и активность;
способы деятельности (адекватность, рациональность);
уровень сформированности (действует методом проб и ошибок, методом зрительного соотнесения, на основе представления);

использование помощи, виды и мера помощи;
волевые усилия.

У детей с задержкой психического развития также наблюдается снижение познавательной активности. Их умственные операции недостаточно сформированы, им трудны обобщения и абстрагирование признаков предметов. Слабо развита произвольная регуляция деятельности, отсутствуют навыки самоконтроля.

4. Способность переноса показанного способа действия на аналогичные задания (см. выше).

5. Критичность оценки результатов своей работы.

У детей с задержкой психического развития эмоциональные реакции на ситуации успеха и неудачи более адекватные (по сравнению с умственно отсталыми детьми).

6. Состояние моторики.

У детей с задержкой психического развития недоразвитие моторики отмечается реже.

7. Уровень речевого развития.

У детей с задержкой психического развития отмечается бедность особенно активного словаря, трудности звукового анализа слова, возможны аграмматизмы и т.д. Существенно запаздывает развитие внутренней речи.

Дадим описание типичных результатов наиболее употребляемых методик.

Пирамиды из четырех колец (предлагается с 3 лет): дети с задержкой психического развития выполняют это задание на более низком уровне по сравнению с нормальными сверстниками, но значительно лучше, чем умственно отсталые. В отличие от умственно отсталых проявляют интерес и понимают смысл задания. Нет грубых неадекватных действий. Используют помощь и осуществляют перенос на аналогичное задание.

Доски Сегена (доска № 1 предлагается детям с 2 лет, доска № 6 — с 4 лет): дети с задержкой психического развития по характеру работы с досками Сегена ближе к нормально развивающимся детям. Различия имеются в качестве и темпе работы. Им нужна в большей степени помощь, организация деятельности («Не спеши!», «Попробуй по-другому»), поощрение в процессе выполнения задания. Снижение и неравномерность темпа могут быть вызваны как усложнением задания, так и физическим состоянием ребенка (астения и пр.).

Коробочка форм (почтовый ящик) предлагается с 3—4 лет. Деятельность детей с задержкой психического развития отличается от работы умственно отсталых. Они проявляют интерес к самому заданию, реже случаи неадекватных действий. Лучше используют помощь.

Разрезные картинки (предлагается с 3—4 лет): дети с задержкой психического развития начинают составлять знакомую картинку из двух частей к 4 годам. Возможны пробы. Картинка из четырех частей, разрезанная по горизонтали и вертикали, может вызвать трудности и в 5-летнем возрасте,

однако после показа способа действия (экспериментатор сам собирает картинку, а затем разрушает ее) ребенок выполняет задание. Допустимы при- меривания. Составление картинок из четырех частей, разрезанных по диа- гоналям, требует специального длительного обучения.

Методика психолого-педагогического обследования детей 3—5 лет

№ п/п	Задание	Выполнение задания	
		3—4 года	4—5 лет
1	Разборка и складывание матрешки: четырёхместной пятиместной	+	+
2	Разработка и складывание пирамидки: из четырех колец из шести колец	+	+
3	Доски Сегена № 1 и 6	+	+
4	Коробочка форм (почтовый ящик): из четырех форм из пяти форм	+	+
5	Разрезная картинка: из трех частей из четырех частей	+	+
6	Цветные кружки: пяти цветов семи цветов	+	+
7	«Достань ключик»: практическая задача на картинке	+	+
8	Счет	+	+
9	Конструирование: из четырех элементов из пяти элементов	+	+
10	Рисование (дом, дерево, человек)	+	+
11	Игра	+	+

Методика психолого-педагогического обследования
детей 6—7 лет

№ п/п	Задание	Выполнение задания
1	Включение в ряд	+
2	«Лесенка»	+
3	Классификация картинок по функциональному назначению	+
4	Группировка картинок по способу действия	+
5	Счет	+
6	«Найди время года»	+
7	«Дорисуй»	+
8	Серия сюжетных картинок (девочка купает куклу)	+
9	Рисование (дом, дерево, человек)	+
10	Игра	+

Найди место (предлагается с 4 лет): у детей с задержкой психического развития представления о цвете формируются несколько позже, чем у нормально развивающихся. Для понимания задания более эффективной оказывается не словесная инструкция, а показ того, что надо сделать (экспериментатор берет любой кружок и кладет его на соответствующую полосу). Дальнейшие действия ребенок производит сам. Вторая часть задания понятна ребенку и он способен дифференцировать основные цвета по названию. Третья часть требует специального обучения, поэтому выполняется не всеми детьми. Они путают названия цветов. К школьному возрасту дети запоминают названия основных цветов и различают их.

Конструирование по образцу (предлагается с 4—5 лет): дети с задержкой психического развития проявляют интерес к работе. Задание понимают. Однако из-за недостаточной активности зрительного анализа, недоразвития пространственных представлений, а также несформированности деятельности (неумения целенаправленно работать, планировать, контролировать свои действия и т.п.) могут быть неточные воспроизведения образца. Уточняющие вопросы, организующая помощь оказываются эффективными.