УДК 373.2+159.922.7 ББК 74.1+88.8 М59

Печатается по решению Ученого совета факультета педагогики и методики дошкольного образования МГПИ.

Рецензенты:
В. *Я. Кисленко,* кандидат психологических наук; *Н. П. Слободяник,* кандидат психологических наук.

Идея, разработка издания принадлежит издательству «Айрис-Дидактика»

Серийное оформление *А. М.Драгового*

Микляева Н. В., Микляева Ю. В.
М59 Работа педагога-психолога в ДОУ: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 384 с. — *(Дошкольное воспитание и развитие).* I8BN 5-8112-0848-0

В пособии изложены нормативно-правовые и концептуальные основы работы педагога-психолога в ДОУ общеразвивающего, комбинированного и компенсирующего видов. Раскрыто содержание работы по всем направлениям профессиональной деятельности психолога образования. Приводится системный анализ возможных трудностей в работе специалиста психологической службы и в координации его работы с деятельностью других

сотрудников ДОУ.
Кроме этого, книга содержит разнообразный практический материал. В ней даны примерные формы документации, конспекты занятий, рекомендации по подбору и изготовлению дидактического игрового материала для индивидуальной и групповой работы.
Пособие адресовано руководителям ДОУ, практическим работникам психологической службы ДОУ, а также студентам педагогических вузов, обучающимся по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» и «Коррекционная педагогика и специальная психология (дошкольная)».
ББК 74.1+88.8 УДК 373.2+159.922.7

© Айрис-пресс, 2005

Введение

В последнее время значительно увеличилось число детей дошкольного возраста, у которых отмечаются те или иные отклонения в развитии. По данным Института коррекционной педагогики РАО (1997), количество таких детей составило 59% от популяции. Из них у 21% наблюдается устойчивая патология, у 38% дошкольников функциональные нарушения.

Обе категории детей отличаются от нормально развивающихся сверстников тем, что испытывают стойкие и выраженные нарушения в социально-психологической адаптации в силу тех или иных причин. Именно эмоциональное выпадение ребенка из коллектива ровесников является одним из первых признаков «социального вывиха» (Л. С. Выготский) и может привести к отклонениям в формировании личности (Г. М. Бреслав) даже при наличии нерезко выраженных нарушений в развитии. Кроме того, только около 80% родителей неадекватно оценивают возможности и проблемы своих детей, что существенно затрудняет формирование у первых — позиции сотрудничества с персоналом детского сада, у последних — устойчивой самооценки и мотивации к преодолению трудностей.
Таким образом, особую значимость в системе организации коррекционно-развивающей помощи приобретает фигура педагога-психолога, позволяющая создать оптимальные условия для адаптации и адекватного самоутверждения «проблемного» ребенка в семье и группе детского сада. Это диктует необходимость повышения психолого-педагогической компетенции педагогов-психологов в ДОУ как общеразвивающего, комбинированного, так и компенсирующего видов и формирования у них качеств, профессионально значимых для деятельности практического психолога.

Данное пособие позволит лучше узнать:
- права и обязанности практического психолога, направления его деятельности;
- модель психологической службы в ДОУ, отражающую схему этапов работы практического психолога;
- уровни и факторы социально-психологической адаптированности детей с проблемами в развитии;
- методы и методики диагностики стрессового состояния и путей выхода из него;
- стили семейного воспитания, формы и этапы работы педагога- психолога с родителями «проблемных» детей;
- психотерапевтические приемы и методы при работе с персоналом ДОУ и родителями дошкольников.

Разнообразный практический материал пособия позволит научиться:
- анализировать литературу;
- проводить психолого-педагогическое изучение детей, фиксировать, анализировать и обобщать данные, полученные в результате обследования детей; давать психологическое заключение и методические рекомендации родителям и педагогам по работе с «проблемным» ребенком;
- создавать условия для гармонизации психологического климата в группе детского сада, осуществлять профилактику и коррекцию социальной дезадаптации ребенка, исправление отклонений в поведении дошкольников;
- составлять подробные конспекты индивидуальных и подгрупповых занятий по формированию у детей навыков эффективной коммуникации, повышению

самооценки и уверенности в себе, коррекции психических процессов;
- подбирать и изготавливать дидактический, игровой и наглядный материал для занятий;
- анализировать индивидуальные и подгрупповые занятия;
- проводить консультации и психотерапевтические беседы с педагогами и родителями «проблемных» детей.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ДОУ

Психологическая служба в ДОУ руководствуется в своей деятельности:
- Конституцией РФ;
- Законами, постановлениями и решениями Правительства РФ и федеральных органов управления образованием по вопросам образования (в частности, Законом РФ «Об образовании»);
- Декларацией прав и свобод человека;
- Конвенцией о правах ребенка;
- Современной Концепцией дошкольного воспитания (1989);
- Концепцией специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития (1989);
- Концепцией непрерывного дошкольного и начального образования (2001).

Правовой и организационно-методической основой формирования психологической службы в детском саду выступают:
- Положение о службе практической психологии в системе образования РФ (примерное) (1999);
- Проект Концепции психологической службы образования (1999);
- Проект концепции службы специальной психологии в системе образования (1998).

Согласно данным документам, под психологической службой *«понимается организационная структура, определяющая совместную деятельность руководителей и специалистов государственных, муниципальных органов управления образованием и образовательных учреждений в системе образования РФ, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса»*.

В Положении о службе практической психологии определяются:

- цели и задачи службы (пункт II);
- структура (пункт III);
- основные направления (пункт IV) и виды деятельности (пункт V) службы;
- особенности организации деятельности (пункт VI);

- права и обязанности специалиста службы (пункт VII).
- Остановимся на данном документе подробнее.

Положение о службе практической психологии в системе образования Российской федерации (примерное)

I. Общие положения

1. Настоящее Положение определяет организационную структуру и порядок управления службой практической психологии (далее — Служба) в системе образования Российской федерации и является правовой и организационно-методической основой ее формирования и организации деятельности.
2. Под Службой понимается организационная структура, определяющая совместную деятельность руководителей и специалистов государственных, муниципальных органов управления образованием и образовательных учреждений в системе образования Российской Федерации, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса. Служба является необходимым компонентом системы общего образования, создающим условия для личностного, интеллектуального и социального развития подрастающего поколения, а также для охраны здоровья всех участников образовательного процесса.
3. Служба оказывает содействие ... на всех этапах непрерывного образования.
4. В своей деятельности Служба руководствуется соответствующими международными актами в области защиты прав и законных интересов ребенка, законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением и разработанными на его основе уставами и положениями соответствующих структурных элементов Службы.

II. Цели и задачи службы

5. В соответствии со ст. 1.1 закона Российской Федерации «Об образовании», под образованием в настоящем Положении понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).
6. В своей деятельности Служба исходит из необходимости постановки как образовательных, так и социальных целей системы образования...
7. Целью Службы является содействие в создании в образовательном учреждении социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности всех участников образовательного процесса.

8. К основным задачам Службы относятся:

• содействие личностному и интеллектуальному развитию детей... на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самоопределению и саморазвитию;
• содействие гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
• психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
• психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
• профилактика и преодоление отклонений в социальном развитии детей...;
• психологическая экспертиза профессиональной деятельности специалистов, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий;
• подготовка и создание условий психолого-педагогической преемственности при переходе со ступени на ступень в процессе непрерывного образования;
• содействие распространению и внедрению в практику образования достижений психологической науки;

• научно-методическое обеспечение деятельности специалистов системы образования.

III. Организационная структура деятельности службы

9. В деятельности Службы выделяются три вида практической психологической помощи: первичная, квалифицированная и специализированная.
10. Первичная помощь в образовательных учреждениях различных типов и видов осуществляется педагогом-психологом или группой специалистов с его участием.
11. Квалифицированная помощь оказывается в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центрах), на районном или городском (муниципальном) уровне...
12. Специализированная помощь осуществляется сетью профи лированных центров и служб, организованных на местном (муници пальном) уровне или на уровне субъекта федерации по существующей потребности. Специализированная помощь может быть организована на межведомственной основе...

IV. Основные направления деятельности службы

13. Научное— изучение во взаимодействии с научными органи зациями, учреждениями, их подразделениями закономерностей раз вития и формирования личности с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной системы образования.

Научное направление предполагает разработку методологических основ деятельности службы практической психологии образования.

14. Прикладное — проектирование образовательного процесса, включая составление образовательных программ, создание учебников и учебных пособий по психологии, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов, подготовку учителей, педагогов, воспитателей, педагогов-психологов и т. п.

Прикладное направление предполагает подготовку психологических кадров, разработку программ подготовки и переподготовки; повышения квалификации, создание учебных пособий и др.

15. Практическое— непосредственная работа педагога-психолога в образовательных учреждениях системы образования, специализированных психологических кабинетах и центрах.

Практическое направление осуществляется педагогами-психологами системы образования, непосредственная задача которых — работа с детьми, родителями (их законными представителями), учителями, воспитателями, администрацией образовательного учреждения, студентами, преподавателями и др.

В рамках практического направления обеспечивается изучение особенностей детей, подростков и молодежи, их интересов, способностей и склонностей с целью реализации принципа индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания, оказания помощи в профессиональном и личностном самоопределении.

Каждое из указанных направлений решает свои задачи и реализуется специалистами соответствующей квалификации.

16. Развитие прикладного и практического направлений Службы в значительной степени зависит от развития ее научного направления, определяющего основную теоретическую базу, формирующего основные виды деятельности Службы. Именно на основе этой базы создается концепция службы практической психологии в системе образования и решаются актуальные проблемы практики.

V. Основные виды деятельности службы

17.Психологическое просвещение. Данный вид деятельности осуществляется специалистами Службы, представителями научной и практической психологии и определяется необходимостью формирования у педагогов, учителей, воспитателей, администрации образовательных учреждений... потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития, создания условий для полноценного личностного развития и самоопределения на каждом возрастном этапе...

18.Психологическая профилактика. В русле психопрофилактического вида деятельности специалистами Службы:

- проводится работа по адаптации детей... к условиям образовательных

учреждений, даются конкретные рекомендации педагогам, родителям, воспитателям и др. по оказанию помощи детям в адаптационный период;

• разрабатываются программы индивидуальной работы с участниками образовательного процесса, предназначенные для адаптации... и обеспечения всестороннего и гармоничного развития личности;

• создаются условия, содействующие предупреждению дезадаптационных состояний при переходе на новые ступени в системе образования...;

• проводятся различные виды работ по развитию благоприятного психологического климата в учреждении образования:

• осуществляются мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки педагогического коллектива и др.

19. Психологическая диагностика. Основной задачей данного вида деятельности является диагностика развития личности детей, подростков и молодежи, углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся на протяжении всего периода от дошкольного детства..., определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, ...а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении и развитии.

Диагностическая работа может проводиться специалистами Службы как с отдельными обучающимися и воспитанниками, так и с группами детей...

20. Психологическая коррекция. Данный вид деятельности предполагает активное воздействие специалистов Службы на процесс формирования личности и сохранение индивидуальности детей. Этот вид деятельности определяется необходимостью обеспечения соответствия развития детей... возрастным нормативам, оказания помощи педагогическим коллективам в индивидуализации воспитания и обучения детей..., в развитии их способностей и склонностей. Особое место в данном направлении занимает совместная деятельность специалистов Службы по разработке коррекционных программ совместно с другими специалистами — дефектологами, логопедами, медицинскими работниками, социальными педагогами и др. — в процессе обучения и воспитания, в коррекции поведения детей.

Планы и программы развивающей и психокоррекционной работы разрабатываются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей..., определяемых в ходе психодиагностических исследований, и носят строго индивидуальный, конкретный характер.

21. Консультативная деятельность. Данный вид деятельности направлен на консультирование взрослых и детей по вопросам развития, обучения, воспитания в условиях образовательного учреждения.

В русле консультативной деятельности специалисты Службы консультируют родителей (законных представителей), администрацию учреждений образования, учителей, воспитателей... по проблемам обучения и воспитания детей... в русле педагогики сотрудничества, проводят индивидуальное или групповое консультирование участников

образовательного процесса по проблемам обучения, личностного развития, жизненного и профессионального самоопределения, по проблемам общения.

VI. Организация деятельности службы

22. Общее руководство Службой и ответственности за ее организацию возлагается:

- в целом в системе образования — на соответствующее структурное подразделение Минобразования России;
- в сфере органов управления образованием субъектов Российской Федерации (муниципального) уровня — на первых заместителей руководителей органов управлений образованием, а при их отсутствии в штатном расписании — на соответствующих специалистов;
- в образовательных учреждениях любого типа и вида (первичное звено Службы) — на их первых руководителей.

23. Деятельность Службы и отдельных ее подразделений финансируется за счет соответствующей статьи бюджета и целевых средств учредителей — государственных органов управления образованием, местных (муниципальных) органов управления образованием и частных лиц.

24. Структурные звенья Службы предусматриваются в каждом типе образовательных учреждений Российской федерации.

25. В структуре деятельности Службы предусматривается возможность общественно-государственного управления.

26. Управление Службой осуществляется органами управления образованием субъектов Российской Федерации и их соответствующими структурами (научно-методическими кабинетами, ППМС-цент-рами), а также руководителями образовательных учреждений. Деятельность этих структурных единиц направлена на определение стратегии развития и функционирования Службы на соответствующем уровне, создание необходимых для этого условий.

27. Общественный характер управления Службой реализуется через сеть научно-методических советов и консилиумов соответствующего уровня (федерального, местного (муниципального), образовательного учреждения, органов самоуправления), профессиональных ассоциаций и советов...

. 29. Деятельность Службы осуществляется специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности «психология» или прошедшими переподготовку и получившими соответствующую квалификацию в области детской, возрастной и педагогической психологии, имеющими диплом государственного образца.

30. Подготовка специалистов Службы ведется в соответствии с образовательным стандартом по профессии и квалификационными требованиями для представителей различных специализаций и категорий.

31. Квалификационные стандарты и требования утверждаются Экспертным советом по подготовке кадров Министерства образования России.

32. Назначение на должность педагога-психолога должно определяться на основании

документов об образовании и стажа профессиональной деятельности, согласно действующим нормативам в системе образования Российской Федерации.
33.Научно-методическое обеспечение Службы ведется научными коллективами, отдельными специалистами по заказам соответствующих подразделений службы практической психологии образования. При этом оно ориентировано как на выполнение актуальных запросов Службы, так и на перспективы ее развития.

VII. Права и обязанности специалиста Службы

35.В соответствии с законодательством Российской Федерации, педагог-психолог, как и любой специалист Службы практической психологии образования Российской Федерации, несет персональную профессиональную ответственность за объективность психологического заключения, адекватность используемых диагностических и коррекционных методов работы, обоснованность рекомендаций.
36.Специалист Службы несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации Службы в соответствии с ... формами установленного образца на уровне органов управления образованием субъектов федерации.
37.Специалист Службы несет профессиональную ответственность за проведение своих работ строго в пределах своей профессиональной компетенции.
38.В своей профессиональной деятельности педагог-психолог:

- руководствуется законодательством Российской Федерации и распоряжениями Президента Российской Федерации, правительственными и нормативными документами федерального уровня по соответствующим типам учреждений образования, настоящим Положением, приказами и инструкциями Минобразования России, а также документами, приказами и распоряжениями органов управления образованием субъектов Российской Федерации;
- рассматривает вопросы и принимает решения строго в границах своей профессиональной компетенции, не берет на себя решение вопросов, не выполнимых с точки зрения современных требований психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей (медицины, дефектологии, социальной сферы и др.);

повышает свой профессиональный уровень, изучая новейшие достижения психологической науки и практики, знает основы возрастной, педагогической психологии и принципы организации Службы в системе образования;
применяет современные научно обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной и психопрофилактической работы;
препятствует проведению диагностической, психокоррекционной и других видов психологических практик некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой;
в решении всех вопросов исходит из интересов ребенка, задач его полноценного психического и физического развития; выполняет распоряжения и указания соответствующих органов управления образованием, администрации учреждения образования и специалистов соответствующих органов общественного са-

моуправления, если их выполнение обеспечено наличием у него соответствующих профессиональных возможностей и средств; оказывает необходимую и достаточную помощь педагогическому коллективу в решении основных проблем образовательного процесса, оказывает необходимую и возможную помощь детям и подросткам в решении их индивидуальных проблем, содействует развитию психологической грамотности родителей (законных представителей) в вопросах детской и возрастной психологии;
ведет запись и регистрацию всех видов психологической деятельности в соответствии с предлагаемыми образцами отчетной документации.
39. В своей деятельности педагог-психолог имеет право: на сокращенную рабочую неделю...;
на получение профессиональных льгот и гарантий, предусмотренных законом «Об образовании» и соответствующими распоряжениями Правительства Российской Федерации, действующих для специалистов системы образования (продолжительность отпуска, пенсионные гарантии, доплата на приобретение книгопечатной продукции и др.);
иметь учебную и факультативную нагрузку в объеме до 360 часов в год;
самостоятельно формулировать конкретные задачи роботы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ, выделяя приоритетные направления;

- на создание администрацией образовательного учреждения условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
- отказываться от выполнения распоряжений администрации в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессиональным этическим принципам его деятельности, определяемым настоящим Положением;
- знакомиться со всей имеющейся документацией, необходимой для профессиональной деятельности;
- обращаться с запросами в соответствующие учреждения, инстанции для получения необходимой информации по вопросам состояния здоровья детей и подростков, а также по вопросам их социального положения и прочих;
- участвовать с правом решающего голоса в работе педагогических и административных советов учреждения образования, в работе Психолого-медико-педагогических комиссий, комиссий по опеке и попечительству и других, решающих судьбу ребенка...;
- проводить в учреждениях образования групповые и индивидуальные обследования и эксперименты, направленные на решение конкретных вопросов процесса образования, воспитания и развития личности обучающихся;
- вести работу по пропаганде и внедрению в сферу образования современных психолого-педагогических знаний путем лекций, бесед, семинаров и выступлений;
- выступать с обобщением имеющегося опыта своей работы в научно-популярных газетах, журналах и пр.;
- обращаться в случае необходимости через руководство с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью обучающимся (изменение режима работы родителей, санаторно-курортное обеспечение и т. п.)...

Таким образом, Положение направлено на утверждение статуса психологической службы в системе образования. Оно касается общих целей, задач и направлений работы психолога во всех звеньях непрерывного образования.
В свою очередь, Концепция психологической службы *«формирует запросы, на необходимые виды и способы... развития»* системы образования благодаря деятельности специалистов службы в рамках тех или иных моделей работы психолога.
Рассмотрим ее подробнее.

Концепция психологической службы образования

Система психологической службы образования является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

Актуальные проблемы образования и задачи психологической Службы

С момента создания психологической Службы и опубликования первого «Положения о психологической Службе в системе народного образования» (1989), значительно изменились как социальное положение населения России, так и сама система образования...
Жизнь все настойчивей ставит... задачу создания условий для проявления... личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации,... разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение... определенной суммы информации.

Организация деятельности Службы

1. Общее руководство Службой и ответственность за ее организацию возлагается:
• в целом в сфере общего и профессионального образования — на соответствующее структурное подразделение Минобразования России;
• в сфере органов управления субъектов Российской Федерации (республик, краев, областей, автономных округов, городов Москвы и Санкт-Петербурга) — на первых заместителей начальников управлений;
• в сфере образовательного пространства районов, городов, районов в городах — на первых заместителей руководителей муниципальных органов управления образованием...
2. Деятельность Службы и отдельных ее подразделений финансируется за счет соответствующего бюджета и целевых средств учредителей — государственных органов управления образованием, местных (муниципальных) органов управления образованием и частных лиц.

3. Структурные звенья Службы предусмотрены в каждом типе образовательных учреждений Российской Федерации...
4. В структуре деятельности Службы предусматривается двойное подчинение по административной и по профессиональной линиям.
5. Административное управление осуществляется отделами Службы практической психологии федерального уровня, республиканских, региональных, городских и районных управлений и департаментов образования, руководителями учреждений образования. Деятельность этих структурных единиц направлена на определение стратегии развития и функционирования Службы на соответствующем уровне, создание необходимых для этого условий, координацию работы всех ее звеньев.
6. Профессиональное руководство осуществляется через сеть специальных психологических учреждений разного уровня: районных, областных, городских и региональных центров, научно-методических кабинетов, профессиональных ассоциаций и советов.
7. Центры службы практической психологии образования являются образовательными учреждениями системы образования Российской Федерации (согласно положению об образовательных учреждениях психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам) и находятся в ведении' соответствующего территориального органа управления образованием, который обеспечивает необходимую финансовую, правовую, материально-техническую и организационную деятельность Центра и оказывает необходимую помощь.
8. Деятельность Службы осуществляется специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности «психология» или прошедшими переподготовку и получившими соответствующую квалификацию в области детской, возрастной и педагогической психологии, имеющими диплом государственного образца.
9. Подготовка специалистов Службы ведется в соответствии с образовательным стандартом по профессии и квалификационными требованиями для представителей различных специализаций и категорий.

10. Квалификационные стандарты и требования утверждаются Экспертным советом по подготовке кадров Министерства общего и профессионального образования России.
11. Назначение на должность педагога-психолога должно определяться... согласно действующим нормативам в системе общего и профессионального образования Российской Федерации...

Кодекс психолога в образовании

Наряду с этическими принципами и нормами, значимыми для всех, психолог должен:

- держать в тайне сообщаемую ему личную информацию;
- использовать процедуры и техники, не ущемляющие достоинство участников образовательного процесса;

• предоставлять возможность всем участникам образовательного процесса отказаться от продолжения работы на любом ее этапе;
• использовать свои инструменты для расширения свободы выбора человека, с которым он работает;
• всегда способствовать осознанию человеком того, что он сам является причиной своих достижений;
• использовать техники, соответствующие реальности данного человека.

Направление работы психолога в образовании

1. Психологическое просвещение — повышение психологической культуры педагогов и родителей, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам.
Осуществляется в следующих формах: лекции, тематические выставки психологической литературы, беседы, семинары, родительские клубы, психологическая газета...
2. Психологическая профилактика— целенаправленная систематическая совместная работа психолога, педагогов и воспитателей:
• по предупреждению возможных социально-психологических и психологических проблем...;
• по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата...;
• по выявлению детей группы риска (по различным основаниям). Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме скринингового обследования всех детей... с использованием метода экспертных оценок с целью выявления детей групп риска (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям) и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы с ними.
Систематическая работа по предупреждению возможных проблем развития личности... осуществляется психологом в форме систематических психологических тренингов... Психолог также методически обеспечивает включение данной тематики в содержании других-предметов.
3. Психологическая диагностика — психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей личности... с целью:
• выявления причин возникновения проблем в обучении и развитии;
• определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы;
• раннего выявления профессиональных и познавательных интересов;
• определения индивидуального стиля познавательной деятельности и др.
Осуществляется в форме плановой диагностики или диагностики по запросу... администрации, педагогов и родителей и рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования, психолого-педагогического консилиума, педсовета...
Психологическая диагностика профессионального поведения... осуществляется психологом либо в рамках разработанной им стратегии собственной профессиональной деятельности, либо по запросу... и выполняется в форме

многопозиционного анализа... на основании наблюдений, видеосъемки или иной записи...

4. Психологическая коррекция — систематическая целенаправленная работа психолога с детьми, отнесенными к категории группы риска по тем или иным основаниям, и направленная на специфическую помощь этим детям.

В условиях образовательного учреждения психолог самостоятельно имеет право работать только с детьми, отклонения в поведении которых не являются следствием поражения ЦНС или психического заболевания. Психолог не обязан выполнять административно-воспитательные функции по отношению к детям, нарушающим правила... или совершающим противоправные действия. Вместе с тем он может методически обеспечить процедуру установления справедливых правил и санкций за их нарушения в ... заведении.

Коррекционная работа осуществляется в форме индивидуальных и групповых занятий по коррекции и развитию, а также в форме тематических психологических тренингов, разработанных для детей, имеющих сходные поведенческие проблемы.

5. Психологическое консультирование— оказание конкретной помощи обратившимся взрослым и детям в осознании ими природы их затруднений, в анализе и решении психологических проблем, связанных с собственными особенностями, сложившимися обстоятельствами жизни, взаимоотношениями в семье, в кругу друзей...; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Осуществляется в форме индивидуальных и групповых консультаций.

Далее попробуем прокомментировать содержание данных документов применительно к работе психолога в дошкольных образовательных учреждениях.

В ДОУ любого вида специалист психологической службы работает в должности педагога-психолога. Здесь необходимо сделать грустное примечание: педагоги-психологи не включены в список профессий и должностей работников народного образования, педагогическая деятельность которых дает право на пенсию за выслугу лет.

Должностная инструкция педагога-психолога[1]

I. Общие положения

1. Педагог-психолог относится к категории специалистов.
2. На должность педагога-психолога назначается лицо, имеющее среднее психологическое или среднее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология»_____
(без предъявления требований к стажу работы, стаж педагогической работы (работы по специальности): от 2 до 4 лет, от 4 до 6 лет, свыше 6 лет) или высшее психологическое (педагогическое) образование
с дополнительной специальностью «Психология» ___

(без предъявления требований к стажу работы; стаж педагогической работы (работы по специальности): от 2 до 4 лет, от 4 до 6 лет, от 6 до 10 лет, свыше 10 лет) или _____ *(II, I, высшую)* квалификационную категорию.

3. Назначение на должность педагога-психолога и освобождение от нее производится приказом директора учреждения по представлению

4. Педагог-психолог должен знать:

4.1. Конституцию РФ.

4.2. Законы РФ, постановления и решения Правительства РФ и федеральных органов управления образованием по вопросам образования.

4.3. Декларацию прав и свобод человека.

4.4. Конвенцию о правах ребенка.

4.5. Нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты.

[1] *Щур Д. Л., Труханович Л. В.* Кадры предприятия. 300 образцов должностных инструкций: практическое пособие. М.: Дело и Сервис, 2001.

Общую психологию, педагогическую психологию и общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику.

4.7. Основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиоведения и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики.

4.8. Методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения.

4.9. Современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка.

4.10. Правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

4.11. _____

5. Педагог-психолог подчиняется непосредственно _____ *(директору учреждения; иному должностному лицу)*

6. На время отсутствия педагога-психолога (отпуск, болезнь, пр.) его обязанности исполняет лицо, назначенное приказом директора учреждения. Данное лицо приобретает соответствующие права и несет ответственность за качественное и своевременное исполнение возложенных на него обязанностей.

7. _____

II. Должностные обязанности

Педагог-психолог:

1. Осуществляет профессиональную деятельность, направленную

на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся (воспитанников) в процессе воспитания и обучения в учреждениях.
2. Содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией по охране прав ребенка.
3. Способствует гармонизации социальной сферы учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации.
4. Определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся (воспитанников), и принимает меры по оказанию различного вида психологической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной).
5. Оказывает помощь обучающимся (воспитанникам), родителям (лицам, их заменяющим), педагогическому коллективу в решении конкретных проблем.
6. Проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения.
7. Составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ с целью ориентации преподавательского коллектива, а также родителей (лиц, их заменяющих) в проблемах личностного и социального развития обучающихся (воспитанников).
8. Ведет документацию по установленной форме и использует ее по назначению.
9. Участвует в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей личности обучающихся (воспитанников), способствует развитию у них готовности к ориентации в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения.
10. Осуществляет психологическую поддержку творчески одаренных обучающихся (воспитанников), содействует их развитию и поиску.
11. Определяет степень отклонений (умственных, физических, эмоциональных) в развитии обучающихся (воспитанников), а также различного вида нарушений социального развития и проводит их психолого-педагогическую коррекцию.
12. Формирует психологическую культуру обучающихся (воспитанников), педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих), в том числе и культуру полового воспитания.
13. Консультирует работников образовательного учреждения по вопросам развития данного учреждения, практического применения психологии, ориентированной на повышение социально-психологической компетентности обучающихся (воспитанников), педагогических работников, родителей (лиц, их заменяющих).
14._____;_____.

III. Права

Педагог-психолог вправе:
1. Знакомиться с проектами решений руководства учреждения, касающимися его деятельности.
2. По вопросам, находящимся в его компетенции, вносить на рассмотрение

руководства учреждения предложения по улучшению деятельности.

В соответствии с тарифно-квалификационной характеристикой должности педагога-психолога, согласованной с Минтрудом России (постановление Минтруда России от 22 ноября 1995 г. № 65) и утвержденной приказом Минобразования России и Госкомвуза России от 14 декабря 1995 г. № 622/1646, оплата труда педагогов-психологов производится в диапазоне 7-14 разрядов Единой тарифной сетки. При этом 7-12 разряды устанавливаются в зависимости от образования и стажа педагогической работы по специальности (т. е. если, кроме педагогического стажа, имеется стаж по специальности, то учитывается и тот, и другой стаж), а 12-14 разряды — в зависимости от квалификационной категории, полученной по результатам аттестации.

Согласно письму Минобразования России от 12 января 1993 г. № 10/32-Т (согласованному с Минтрудом России), за работу в специальных коррекционных образовательных учреждениях для детей, имеющих отклонения в развитии, ставки заработной платы (должностные оклады) педагогов-психологов, как и остальных педагогических работников, повышаются на 15-20%. Кроме того, педагоги-психологи, работающие в детских домах, специальных дошкольных образовательных учреждениях и в психолого-медико-педагогических консультациях, имеют еще одно преимущество: они пользуются отпуском продолжительностью 56 календарных дней, а педагоги-психологи, работающие в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего вида, имеют отпуск 42 календарных дня (основание: постановление Правительства Российской Федерации от 13 сентября 1994 г. № 1052).

Вследствие того, что педагог-психолог подчиняется как заведующему ДОУ, так и руководителю научно-методического кабинета, то при оформлении на работу, с одной стороны, у него должны быть заранее оговорены присутственные дни в детском саду, с другой стороны, — дни, в которые он отсутствует в ДОУ и посещает заседания научно-методического объединения психологов (например, 1 раз в две недели). Формы отчетности работы педагога-психолога тоже готовятся для обоих руководителей: как по профессиональной, так и по административной линиям подчинения.

Для того чтобы урегулировать эти взаимоотношения, перед поступлением на работу педагог-психолог заключает с администрацией ДОУ договор (на оговариваемый срок).

ДОГОВОР О РАБОТЕ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ[1]

Договор заключается между психологом, работающим в образовательном учреждении, и представителем администрации данного учреждения на оговариваемый в договоре срок при согласовании следующих положений:

- направления деятельности психолога, исходя из возможных моделей;
- виды и цели осуществляемой деятельности;
- формы отчетности;

• режим работы (свободный график, обязательные присутственные дни, участие в ... мероприятиях);
• условия работы (помещения и материально-технические средства, специальная литература и диагностические материалы).

Итак, в договоре должны быть согласованы следующие положения:
• направления деятельности психолога (научная, прикладная, практическая), исходя из возможных моделей деятельности педагога-психолога;
• виды и цели осуществляемой деятельности (психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика и коррекция);
• формы отчетности (основные формы отчетности представлены в Приложении к Инструктивному письму Министерства образования РФ от 1.03.1999 № 3);
• режим работы (утвержден в Инструктивном письме МО РФ от 24.12.2001 №29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения»);
• условия работы (помещения и материально-технические средства, специальная литература и диагностические материалы).
Выбор форм и методов работы с детьми и взрослыми, выделение приоритетных **направлений** в работе педагога-психолога, кроме того, должны быть оговорены в Договоре с родителями.

Задания для самоконтроля

1. Назовите основные документы, регламентирующие деятельность педагога-психолога в ДОУ.
2. Какие права и обязанности имеет педагог-психолог?
3. В чем заключаются особенности оформления педагога-психолога на работу?

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДОУ

В условиях ДОУ возможна организация одной из **трех форм** деятельности службы психологического сопровождения:

1. Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК) —
наиболее распространенная форма индивидуального сопровождения развития ребенка, закрепленная нормативно (приложение 2). Обычно создается сроком на один учебный год и начинает функционировать с момента издания приказа заведующей ДОУ.

2. Служба сопровождения в структуре типового штатного расписания также вводится приказом заведующей ДОУ на текущий учебный год. Не требует привлечения дополнительных материальных средств и заключается в перераспределении обязанностей с учетом целей и задач создаваемой службы.

3. При определенных финансовых и кадровых возможностях в ДОУ может быть

создана служба сопровождения на основе индивидуального штатного расписания **(ППМС центр).**
Вводится распоряжением главы администрации по согласованию с органами управления образованием.

Независимо от организационной формы (консилиум, служба, Центр) основные направления работы службы психологического сопровождения являются следующие:

- организация и проведение медико-психолого-педагогических консилиумов;
- разработка и уточнение индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка (включает в себя определение образовательных программ и планирование времени, необходимого для усвоения их разделов, с учетом актуальных возможностей детей);
- разработка, уточнение (в процессе динамического обследования) и реализация схем и программ комплексного психологического сопровождения;
- гигиеническое нормирование нагрузок и организация «охранительного режима» для ЦНС детей в условиях воспитания и обучения в ДОУ;
- обеспечение преемственности и последовательности работы с ребенком всех специалистов ДОУ и родителей.

Направления работы педагога-психолога в ДОУ разных видов в целом сходны, хотя отличия заключаются в изменении иерархии целей и задач работы специалиста психологической службы.

Специфический контингент детей, имеющих как психоневрологические, так и соматические проблемы при недостаточности способности к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, требует акцента на некоторых значимых факторах:

- необходимости максимально тщательных усилий специалистов на этапе диагностики (дифференцирование проблем ребенка, непосредственно связанных с заболеванием (нарушением развития), от проблем педагогической запущенности, социальной депривации и дезадаптации);
- дополнительных усилий по адаптации детей в непривычных условиях;
- четкого взаимодействия всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врачей и психологов;
- кропотливой работы врачей, зачастую с привлечением высококвалифицированных специалистов извне и организацией дорогостоящих исследований;

необходимости сочетания образовательной, коррекционной и лечебной деятельности. Проиллюстрируем это на примере документа.

Проект концепции службы специальной психологии в системе образования

Специальная психология как составная часть психологической службы России

Распространенность нарушений физического и психического развития детей, по имеющимся данным, составляет не менее 9-11% от всего детского населения. Усложнение этого контингента и его неполный охват существующей системой психолого-педагогической поддержки, особенно в раннем возрасте, когда психолого-педагогическая поддержка является важной и перспективной с точки зрения преодоления имеющегося отклонения, обусловливает острую необходимость создания службы специальной психологии.

Будучи исторически связанной с дефектологией, а именно, выступая в качестве ее методической основы, в настоящее время специальная психология расширяет области своего применения и выходит за традиционные рамки дефектологии. Связано это с тем, что увеличивается количество детей, которых нельзя отнести ни к одному из традиционно выделяемых видов психологического дизонтогенеза, но которые ... испытывают выраженные трудности в адекватной самореализации, интеграции.... В мировой практике также отмечается тенденция к расширению контингента детей, нуждающихся в специальном психологическом сопровождении...

Учитывая современные тенденции состояния здоровья детей и уже имеющиеся компоненты психологической службы страны в целом, службу специальной психологии целесообразно рассматривать в качестве ее органической составляющей, направленной на решение задач, находящихся на стыке практической психологии образования, здравоохранения и социальной защиты.

Цели и задачи службы специальной психологии

Вышеизложенное позволяет определить специальную психологию как психологию особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов, проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка и затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее психологическое самоопределение.

Объектом социальной психологии являются дети... с различными отклонениями в психофизическом, сенсорном и личностно-социальном развитии..., нуждающиеся в специальном психологическом сопровождении...

Основные задачи специальной психологической службы

1. Диагностические:

• дифференциальная психологическая диагностика с целью выявления психологической структуры нарушения и выбора в соответствии с этим оптимальной стратегии корригирующего воздействия;

• диагностика индивидуальных особенностей детей с отклонениями в развитии с целью обеспечения индивидуального подхода;

• диагностика сохранных аспектов психики ребенка и терапевтического потенциала микро- и макросреды;

• диагностика динамики изменений в психофизическом, сенсорном и

личностно-социальном развитии ребенка при реализации целостного реабилитационного процесса.

2. Коррекционные:
• коррекция первичных недостатков в развитии детей;
• коррекция вторичных последствий отклоняющегося развития личностного и социального характера;
• обеспечение психологической поддержки родителей и близких детей;
• разработка психологических основ оптимальной стратегии развития, обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии.
3. Профилактические:
• психологическое консультирование родителей и лиц, их заменяющих;
• консультирование педагогического и медицинского персонала по вопросам, касающимся общих и специфических закономерностей психологического развития...;
• обеспечение социально-психологических основ эффективной интеграции.

Организационно-просветительские:
• подготовка интеграционных процессов со стороны нормально развивающихся детей... и их близких;
• координация усилий всех участников реабилитационного процесса для обеспечения системного подхода к построению процессов развития, обучения и воспитания приемного ребенка.
• Реализация основных задач службы специальной психологии образования должна быть обеспечена наличием всех необходимых составляющих специальной психологии как отрасли психологической науки, а именно:
• теоретические и методические основы специальной психологии — наличие данной составляющей обеспечивает анализ общих и специфических закономерностей развития детей с отклонениями при различных тактиках корригирующего воздействия, разработка новых и пересмотр уже имеющихся методов психодиагностической, психокоррекционной и профилактической работы;
• междисциплинарное воздействие — новые технологии разрабатываются с учетом достижений в смежных дисциплинах, таких, как нейро- и патопсихология, педиатрическая психология, возрастная и педагогическая психология и др.; специальное психологическое сопровождение является частью комплекс
ной психолого-медико-педагогической реабилитации проблемного ребенка, при этом на психологе лежит основная функция координатора междисциплинарной команды специалистов и родителей детей;
• кадровое обеспечение — на Должности специального психолога может работать специалист с основной специальностью «031900 — специальная психология», а так же психологи и коррекционные педагоги, прошедшие специализацию в данной области.

Данные направления работы могут по-разному комбинироваться в зависимости от

выбора психологом той или иной модели своей деятельности в ДОУ.

Задания для самоконтроля

1. Назовите основные формы деятельности службы психологического сопровождения в ДОУ.
2. Перечислите одинаковые направления работы педагога — психолога в ДОУ разных видов.
3. В чем заключается различие в постановке целей из одинаковых направлений работы педагогов-психологов общеразвивающего и компенсирующего видов?
4. Какое направление работы педагога-психолога реализуется им только в ДОУ общеразвивающего вида? Почему?!

МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ

Под *моделью* деятельности психологической службы в ДОУ понимается последовательность организационных форм работы педагога-психолога (с воспитателями, родителями и детьми), обеспечивающая комплексное сопровождение психологического развития ребенка в детском саду и координацию усилий всех участников образовательного процесса.
Принято выделять:

- информационную;
- пропедевтическую *(греч.* ргораideuo - - «предварительно обучаю»);
- профилактическую *(греч.* Prophjlaktikos — «предохранительный», «предохраняющие меры»);
- диагностическую;
- коррекционную функции психологической службы в системе образования.

Эти функции могут по-разному сочетаться в рамках тех или иных моделей деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении.

МОДЕЛИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ[1]

Сочетая в своей работе различные виды деятельности, психолог фактически ставит перед собой различные цели и занимает различные цели и занимает различные позиции по отношению к происходящему... Сложились различные модели деятельности психолога...

... модель определяется не столько квалификацией психолога (в рамках одной модели возможны разные уровни квалификации специалиста), сколько его профессиональной позицией, с одной стороны, запросом и позицией администрации — с другой.
Первая модель. Психолог работает на «территории» своего кабинета и ведет консультации... Психолог не ставит своей задачей оказывать влияние ни на форму, ни на содержание того, что происходит...

[1] Концепция психологической службы образования.

как в рамках учебного процесса, так и в сфере сложившихся отношений. Позиция психолога — это позиция стороннего специалиста, отстаивающего права и интересы ребенка.
Вторая модель. К предыдущему функционалу добавляется: проведение диагностики детей разного возраста по запросам администрации образовательного учреждения..., посещение занятий по просьбе педагогов с целью выработки рекомендаций по работе с конкретными детьми. При высокой квалификации психолог становится главным участников педагогических консилиумов, рассматривающих проблемы успеваемости...
Третья модель. Включает в себя как обязательный компонент проведение обучающих семинаров и тренингов ... Психолог ставит задачу изменить стереотипы поведения, способны и формы организации коммуникации учителя с учениками. При высокой квалификации психолог на групповых занятиях с детьми ... формирует у них соответствующие их возрасту социальные умения, рассматривает проблемы, ... дает им средства, позволяющие успешно справляться с проблемами...
Четвертая модель. Модель включает в себя работу психолога с содержанием и способами профессиональной деятельности педагога. Его целью становится влияние на профессиональное сознание ... в направлении формирования целостной педагогической позиции (цели, ценности, задачи, содержание и способы его реализации в конкретных технологиях), а также психологического сопровождения образовательных процессов. При высокой степени квалификации психолог, работающий в рамках этой модели, становится проводником идей трансформации всех отношений... идеи уважения чести и достоинства каждого... развитие личности каждого ...
Пятая модель. Различные типы практико-ориентированных исследований... Объектом исследования является целостный учебно-воспитательный процесс… Направления деятельности и профессиональные цели, описанные в данном Положении, не обязывают психолога, работающего в образовании, выполнять их в полном объеме...

Фактически, модель работы психолога в ДОУ определяет приоритетные для него функции и его позицию как специалиста к происходящему в детском саду.
В настоящее время насчитывается пять основных моделей работы педагога-психолога в ДОУ:
I модель: Позиция психолога — «сторонний наблюдатель» за происходящим в детском саду, основная функция — консультативная (информативная и диспетчерская).

II модель: Позиция психолога — «фасилитатор» («тот, кто облегчает») взаимодействия других участников образовательного процесса, основные функции — диагностическая и консультативная .

IIIмодель: Позиция психолога — «активное включение», основные функции — диагностическая, коррекционная и профилактическая .

IVмодель: Позиция психолога — «ведущий». Модель включает работу с педагогическими установками и позицией педагогических сотрудников и администрации ДОУ в целях обеспечения комплексного сопровождения образовательного процесса. Функции психолога — диагностическая, коррекционная, профилактическая и пропедевтическая.

V модель: Позиция психолога — «исследователь». Объектом исследования психолога является образовательный процесс, организуемый в соответствиями с целями и задачами развития ребенка, вклада всех участников образовательного процесса в создание условий для развития ребенка. Функции психолога — диагностическая, профилактическая и пропедевтическая, организационно-просветительская.

Исходя из возможных моделей, определяются непосредственные задачи работы педагога-психолога[1] в детском саду:

1. Задачи взаимодействия педагога-психолога и воспитателей ДОУ

Взаимодействуя с воспитателями ДОУ, психолог:

- знакомит воспитателей с психологическими теориями и исследованиями в области обучения детей;
- дает психологическое обоснование дидактических принципов обучения;
- разрабатывает совместно с воспитателями, дефектологами, логопедами и специалистами по изобразительной, музыкальной, физической и другим видам деятельности развивающую программу обучения детей;

[1] *Чиркова Т. И.* Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. М.: Педагогическое общество России, 1988.

- обсуждает и формулирует психологические требования к развивающей предметной, игровой и учебной среде;
- готовит педагогов к профессиональной рефлексии в процессе образовательной работы с детьми;
- обеспечивает воспитателей необходимым простейшим диагностическим инструментарием для изучения умственного и эмоционального развития детей, их личностного роста в процессе обучения;
- принимает участие в разработке и внедрении новых педагогических технологий, осуществляя проектировочную и диагностически-контрольную функцию за развитием детей в условиях инновационного процесса;
- по заказу администрации проводит контроль за общением педагогов с детьми в процессе обучения, разрабатывает индивидуальные модели развивающего взаимодействия с детьми и обучает педагогов;
- проводит диагностику развивающего, воспитательного и обучающего потенциала

педагогического коллектива;
• формирует у педагогов мотивационную основу творческой работы с детьми, с помощью тренингов профессионального и личностного роста у воспитателей формирует высокий уровень их компетентности в осуществлении образовательного процесса в детском саду;
• разрабатывает психологические основы оптимальной стратегии действий педагогов в целях развития, воспитания и обучения детей с различными отклонениями в развитии, взаимодействия детей и воспитателей;
• осуществляет координацию усилий всех участников коррекционно-развивающего процесса для обеспечения системного и комплексного подхода к развитию, воспитанию и обучению детей.

2. Задачи взаимодействия педагога-психолога и родителей воспитанников ДОУ

В работе с родителями психолог:
• осуществляет просвещение по вопросам обучения детей;
• решает по их просьбе частные проблемы ребенка в обучении и подготовке его к школе, разрабатывает для родителей индивидуализированные программы их занятий с ребенком в домашних условиях;
• проводит по их просьбе индивидуальную диагностику умственного развития ребенка, его специальных способностей (например, сенсомоторики, пространственного ориентирования, математических представлений и др.);
• проводит диагностику эмоционального, воспитательного и терапевтического потенциала семьи;
• обеспечивает психологическую поддержку родителей, имеющих детей с проблемами в развитии, и их близких;
• проводит подготовку интеграционных процессов со стороны семей, имеющих нормально развивающихся детей;
• обеспечивает социально-психологические условия интеграции семей, имеющих детей с отклонениями в развитии, в общество.

3. Задачи взаимодействия педагога-психолога и воспитанников ДОУ

С детьми психолог:
• проводит дифференциальную психологическую диагностику с целью выявления уровня психологического здоровья детей и психологической структуры нарушения;
• проводит диагностику индивидуальных особенностей детей с отклонениями в развитии с целью обеспечения индивидуального подхода и разработки оптимальной стратегии коррегирующего воздействия;
• проводит диагностику уровня достижений детей в учебной деятельности и на основе ее строит систему помощи ребенку;
• проводит развивающие групповые и индивидуальные занятия по просьбе воспитателя, затрудняющегося самостоятельно решить какую-либо обучающую проблему;
• оказывает помощь детям в овладении учебными навыками и умениями, в

развитии их саморегуляции и самоконтроля на занятиях воспитателя, логопеда, дефектолога и т. д.;

- готовит детей подготовительных групп к школе по специально разработанной диагностической программе;
- проводит диагностику динамики изменений в психофизическом сенсорном и личностно-социальном развитии ребенка при реализации целостного коррекционно — развивающего процесса;
- охраняет психику ребенка от дидактогенных отрицательных воздействий, обеспечивает контроль за соблюдением прав ребенка в полноценном, эмоционально комфортном обучающем воздействии, создает в коллективе сотрудников детского сада нетерпимость по отношению к насилию и принуждению детей в процессе их обучения.

Работа с педагогическим коллективом ДОУ и родителями воспитанников в логике **комплексного сопровождения** психологического развития ребенка (IV, наиболее распространенная, модель) предполагает, что педагог-психолог будет выступать в качестве координатора и катализатора взаимодействий всех участников образовательного процесса в ДОУ.

Поэтому, с самых первых шагов своего пребывания в детском саду, психолог должен рассказать коллективу и родителям о своих функциях и задачах, дать представление о том, какую помощь он может оказать.

Необходимо разъяснить, что детская психология не является отраслью медицины — она занимается изучением закономерностей нормального развития ребенка, и основная задача психолога[1] состоит в обеспечении такого развития, в создании необходимых для этого условий:

- организации деятельности всех участников образовательного процесса в системе индивидуального психологического сопровождения ребенка;

работы с педагогическим коллективом ДОУ и родителями в логике комплексного психологического сопровождения воспитанников детского сада.

Идеология комплексного сопровождения психологического развития ребенка разработана коллективом авторов под научным руководством проф. Л. И. Шипицыной[1].

Комплексное сопровождение в ДОУ определяется ими как система профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде. В рамках модели комплексного сопровождения развития ребенка педагог-психолог, в основном, будет работать в ДОУ комбинированного и компенсирующего видов.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение модели деятельности психологической службы в ДОУ.

2. Назовите основные функции психологической службы в ДОУ.
3. Как соотносятся основные функции работы педагога-психолога и модели его профессиональной деятельности педагога-психолога в ДОУ?

[1] ВенгерЛ.А., АгаеваЕ.Л., Бардина Р. И., Брофман В. В., Булычева А. И., Бурлакова И. А., Венгер Н. Б., Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В., РудовскаяИ.А., Холмовская В. В., Цеханская Л. И. *Психолог в детском саду. Руководство для работы практического психолога. // Дошкольное образование. № 5 (101), 1-15 марта, 2003.*

[1] *Шипицына Л. М., ХилькоА.А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003.

МОДЕЛЬ КАБИНЕТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ

Педагог-психолог должен:
• иметь кабинет в образовательном учреждении, в котором он проводит консультативную, диагностическую и коррекционную работу;
• иметь возможность проводить коррекционные и психотерапевтические занятия в зале или в тренинговой комнате, которая удовлетворяет требованиям технической эстетики, санитарно-гигиеническим и психологическим требованиям для проведения групповых занятий с дошкольниками, тренингов с родителями и воспитателями детей.

Соответственно, кабинет представителя психологической службы:
• не должен находиться на большом расстоянии от групповых помещений;
• не должен быть проходным или смежным с другими кабинетами, например физкультурным залом;
• должен иметь хорошую звукоизоляцию и быть оборудованным кондиционерами для обеспечения свежести воздуха и поддержания необходимого температурного режима;
• должен способствовать реализации основных функций педагога-психолога. В соответствии с ними выделяются три основных сектора кабинета: диагностический, коррекционный, релаксационный.

Диагностический сектор

Решение задач диагностики особенностей развития детей сочетается с формированием положительного эмоционального климата, способствующего повышению у испытуемых чувства уверенности в себе и мобилизации усилий на преодоление существующих трудностей.
Поэтому диагностический сектор может быть небольшим, но должен быть достаточно уютным и комфортным.
Стены пастельных (спокойных) тонов, на окне — полупроницаемая однотонная

занавеска. Мягкие стулья и кресла, небольшой стол, детский стул и стулья, стенд с литературными источниками и информационными материалами. Живая зелень должна дополнять среду, радовать глаз.

Сектор должен содержать:

- мебель для хранения игрушек, способствующих установлению контакта с детьми;
- комплекты материалов для психолого-педагогического обследования детей разных возрастных групп;
- детские стулья и столы, расположенные так, чтобы ничего не отвлекало обследуемых детей;
- зеркало Гезелла (если диагностический и коррекционный сектора кабинета разделены стеной);
- компьютерный набор методик для диагностики (при наличии компьютера и принтера, позволяющего сделать распечатки);
- ксерокс (если позволяет материально-техническая оснащенность детского сада).

Эффективность работы диагностического сектора зависит от тщательной подготовки материалов, характеризующих психическое состояние изучаемых детей, с учетом требований к их возрасту и видам обучающей помощи взрослого. Поэтому рекомендуется осуществлять двойную систематизацию материалов обследования:

- по возрастным группам;
- по способностям детей.

Это возможно, если коробки с диагностическими заданиями для каждой возрастной группы пометить знаками, обозначающими уровень сложности: I — низкий, II — средний, III — высокий. Возможно использование цветовых маркеров для обозначения основных целей диагностики, что позволяет, если ребенок не справляется с заданиями своей возрастной группы, оперативно заменить их на соответствующие задания, подобранные для обследования детей более младшего возраста.

Например, задания, направленные на изучение внимания, во всех возрастных группах будут отмечены желтым квадратом, на исследование восприятия — зеленым квадратом, на диагностику уровня развития мышления — красным квадратом и т. д.

После всестороннего обследования детей, дополненного данными динамического наблюдения, совместно с педагогами и специалистами психолог разрабатывает индивидуальные коррекционные программы и в соответствии с ними строит коррекционно-развивающую работу с детьми. Дети объединяются в подгруппы с учетом зон актуального и ближайшего развития, особенностей эмоционально—волевой сферы и наличия нарушений в поведении.

Коррекционный сектор

Сектор кабинета для коррекционной работы с детьми должен иметь спокойную, нейтральную окраску стен (желательно без лишних украшений), равномерное освещение.

Освещенность помещений зависит от окраски потолка, стен, мебели. Поэтому следует выбирать светлые, теплые тона с высоким коэффициентом отражения. Потолки и стены выше 1,5 м от пола — белые; нижняя часть стен может быть светло-бежевой, светло-салатовой, разных оттенков желтого цвета, пол — светлый; рабочие поверхности столов и стульев — светло-зеленые и цвета натуральной древесины, учебная доска — коричневая, светло-зеленая[1].

[1] Требования д.м.н. Л. И. Плаксиной к модели кабинета педагога-психолога в ДОУ для детей с нарушениями зрения.

Работа у доски важна для профилактики нарушений адаптации ребенка к условиям школьной жизни. Привыкая к оценке своей работы у доски, у всех на виду, в условиях сада, дети с проблемами в общении и обучении приобретают уверенность, смелость, а при целенаправленной работе психолога у них формируется мотивация на преодоление своих страхов и желание учиться в школе.

Доска может быть покрашена в темно-зеленый цвет и не должна иметь бликов. Чтобы снять блеск, ее протирают сразу после покраски и просыхания нашатырным спиртом (столовая ложка на стакан воды). Мел должен быть мягким и хорошего качества; хорошо использовать желтый мел; для улучшения зрительного восприятия и предупреждения быстрого утомления следует помнить о контрастности между фоном, на котором идет демонстрация, и самим демонстрационным материалом.

Угол рассматривания для детей, сидящих на крайних местах, должен быть не менее 35°. Дети с остротой зрения менее 1,0 должны сидеть за столами ближе к той стене, у которой освещенность выше. Очень важна равномерная освещенность для детей с нарушением зрения: общая освещенность сектора должна быть 1000 люкс, освещенность на рабочем столе — 400-500 люкс.

Это подчеркивает назначение сектора — организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий. Поэтому здесь все должно быть целенаправленным и максимально удобным. При демонстрации предметов и объектов надо убрать из поля зрения детей все лишнее: отвлекающее детей игрушки, картины и другие предметы.

В секторе может находиться:

- мебель для хранения игрушек, наглядных пособий, специальной литературы;
- видеотека для консультирования воспитателей, педагогов и родителей;
- рабочий стол педагога-психолога (одно- или двухтумбовый);
- пакет нормативных документов, регламентирующих работу кабинета педагога-психолога;
- материалы и пособия для коррекционной работы с детьми раннего, младшего и старшего возраста;
- детские столы и стулья, которые должны быть удобны для работы как стоя, так и сидя; лучше — с матовой поверхностью, чтобы она не давала отблесков и не отвлекала внимания детей.

К коррекционному сектору кабинета может примыкать игровое помещение, или так называемая «игровая комната». Иногда она полностью заменяет собой коррекционный сектор. В ее оборудование входят легкая белая доска с набором цветных фломастеров (на стене), мольберт или фланелеграф, а также полки для:

- игрушек из реальной жизни;
- игрушек для отреагирования агрессии (солдатики, крокодил, кукла Бобо, резиновые ножи, фигурки диких животных);

Специфической особенностью посещения детьми такой комнаты является установка на *психотерапевтические взаимоотношения* педагога-психолога и ребенка, которая формулируется при первом же посещении игровой комнаты: «Это наша игровая комната. Это такое место, где ты по-разному можешь играть с игрушками так, как тебе нравится». Действительно, в игровой комнате ребенку разрешается заниматься тем, чем ему хочется, и так, как ему нравится, соблюдая минимальный ряд ограничений (не портить оборудование, не наносить себе или/и психологу физического вреда и др.).

Основными задачами разворачивающейся здесь игровой терапии является демонстрация взрослым, на уровне вербального и невербального поведения, ответов на ожидания ребенка:

Вопросы — ожидания ребенка	Ответы — установки психолога
Я в безопасности? Справлюсь ли я? Примут ли	Я здесь. Я слышу тебя. Я понимаю. Мне не все равно

Игрушки и материалы предоставляют ребенку широкие возможности в выборе средств экспрессии: игровые предметы с фиксированной функцией, игрушки и материалы для изобразительной и конструктивной деятельности ребенка, сюжетные игрушки, неоформленные игровые предметы, которые могут быть использованы как предметы-заместители для сюжетно-ролевой игры. Игрушки подбираются так, чтобы давать ребенку возможность действовать самому, — они не должны провоцировать обращение за помощью к психологу.

Игрушки должны быть расположены в строго отведенных для них местах (открытых стеллажах, полках) для того, чтобы маленький посетитель всегда мог достать интересующую игрушку, а постоянство ее места должно внушать ребенку мысль о стабильности и безопасности окружающего мира[1].

Психологу необходимо позаботиться о том, чтобы здесь была мягкая мебель (диван или кресла), толстый поролоновый матрац, поролоновые мячи и ракетки, подушки, покрывала, дающие возможность, если понадобится, соорудить тканевый вигвам, чтобы в нем мог спрятаться ребенок, который не сразу может преодолеть свою стеснительность и застенчивость, страх перед контактом с незнакомым человеком. Действительно, игровая комната должна гарантировать ребенку защиту. В том

числе — защиту от посторонних глаз, поэтому рекомендуется подбирать помещение так, чтобы на внутренних стенах и двери не было окон, а внешнее окно, при необходимости, можно было бы закрыть жалюзи. Стены желательно окрасить в светлые тона, поскольку они способствуют созданию яркой, жизнерадостной атмосферы.

Игровая комната может быть разделена на несколько функциональных зон[2]: зону игр и занятий, подвижной деятельности детей, уголка живой природы и рабочую зону специалиста. К игровой комнате примыкает туалетное помещение.

Остановимся на требованиях к оборудованию каждой из них:

Зона игр и занятий

1. Шкафы или стенка для хранения игрушек, строительного материала и пр.
2. Детские столы и стулья, имеющие размеры, соответствующие государственным стандартам.
3. Полки для игрушек, пособий, книг.
4. Диванчик.
5. Набор детской игровой мебели.
6. Настенная доска.
7. Зеркало.
8. Стол-барьер для детей от 1,5 до 2,5 года.
9. Ковры или ковровые покрытия.

Зона подвижной деятельности детей

1. Горка со скатом.
2. Лесенка-стремянка.
3. Гимнастическая стенка (или детский спортивный комплекс).
4. Ковры или ковровые покрытия.

[1] Однако приведение комнаты в порядок не должно касаться малыша.

[2] Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребеловой. М.: Полиграф сервис, 1998.

Уголок живой природы

Желательно, чтобы уголок живой природы располагался недалеко от окна. Окно должно быть обращено на более освещенную сторону кабинета, так как естественный свет является главным экологическим фактором, влияющим на жизнедеятельность растений, создающим здесь оптимальный микроклимат. Зеленая листва комнатных растений снижает глазное давление, способствует нормальному наполнению кровеносных сосудов, облегчает приступы мигрени, препятствует гипертонии и невралгии. Для кабинета педагога-психолога необходимо подбирать растения не слишком прихотливые, но в то же время обладающие обильной зеленой массой. В подборе

растений следует учитывать еще одно важнейшее их свойство — способность выделять положительный или отрицательный заряд в воздух.

Положительный заряд имеют коланхое, герань, роза, папоротник, бегония, все луковичные, лавр. Правильное введение их в фитодизайн обеспечивает бодрость, свежесть, способствуют повышению работоспособности, нормализует функции нервной деятельности. Герань и лавр благородный способны выделять фитонциды, ослабляющие спазмы внутренних органов и способствующие уменьшению функциональных расстройств нервной системы.

Отрицательный заряд имеют кактусы, лимонный плющ, пальмы, азалии, традесканции, хлорофитум, монстеры. Они не

совместимы с растениями, имеющими положительный заряд, и сказываются на улучшении самочувствия сотрудников ДОУ тогда, когда нужно «разрядить» обстановку — помогают при перевозбуждении нервной системы, повышенной раздражительности, вспыльчивости, мигренях.

Наиболее благотворное влияние на организм человека оказывают здоровые растения. Поэтому растениям необходимо обеспечит соответствующий уход. В частности, не менее 2 раз в месяц в воду для полива следует добавлять биостимуляторы. Летом полив следует производить в вечерние, зимой — в утренние часы. Между растениями нужно ставить открытые сосуды с водой для поддержания влажности и увеличения образования фитонцидов и аэроионов.

Различные элементы интерьера по окраске должны гармонировать с комнатными растениями и между собой. Главное требование при этом — использование спокойных и нейтральных тонов, не вызывающих раздражения и возбуждения. Стены живого уголка могут быть оклеены фотообоями и представлять определенный пейзаж: хвойный бор, березовую рощу, берег моря, водопад и т. д.

Интерьер дополняют:

- клетка или вольер для птиц;
- аквариум с рыбками.

Рабочая зона специалиста

1. Стол специалиста (одно- или двухтумбовый).
2. Стул взрослый (2-3 шт.).
3. Мягкая мебель с журнальным столом.

Туалетное помещение игровой

1. Раковина для умывания.
2. Вешалки для полотенец и туалетных принадлежностей.
3. Унитаз-слив.
4. Корзина для мусора.
5. Хозяйственный шкаф для хранения уборочного инвентаря.

Релаксационный сектор

Релаксационный сектор кабинета педагога-психолога может иметь на стенах

фотообои (с пейзажем), мягкое ковровое покрытие на полу, горшки с комнатными растениями. Для усиления эффекта необходимо подобрать «пейзажную» музыку, соответствующую оформлению кабинета. Для аутотренинга на фоне березовой рощи, дубрав, лесных опушек можно использовать музыкальные произведения Дебюсси. Подойдет и магнитофонная запись с пением птиц и цикад. Морскому пейзажу лучше будет способствовать тема Шахерезады из оперы «Золотой петушок» Римского-Корсакова, «Рассвет на Москве-реке» Мусоргского или магнитофонная запись с шумом моря, водопада, реки.

После напряженных коррекционных занятий или аппаратного лечения (если это детский сад компенсирующего вида) дети нуждаются в релаксационном воздействии. Его усиливают наблюдения за рыбками в аквариуме, струями воды в небольшом фонтанчике или водопаде. Фонтанчик своим журчанием усиливает впечатление естественного природного окружения. Здесь дети могут намочить ладони, лицо, побрызгаться. Импульсивные и агрессивные дети, попадая в эти условия, с наслаждением просеивают песок, перемывают камешки и ракушки, перебирают и раскладывают по ячейкам желуди, шишечки, фасоль, горох. В процессе таких занятий снимаются усталость, раздражение, дети успокаиваются, восстанавливают эмоциональное равновесие.

Эффективность релаксационного сектора кабинета увеличивается при использовании следующих эфирных масел:

- розовое эфирное масло, ромашка (уравновешивают процессы торможения и возбуждения, снимают подавленное состояние);
- полынь лимонная, сено (снимают раздражение, уменьшают нервное и мышечное напряжение);
- лаванда (устраняет перевозбуждение, снижает агрессию и истерические реакции, способствуют нормализации функции вегетативной нервной системы);
- розмарин (стимулирует сосредоточение внимания и развитие памяти);
- анис (используют при дыхательной недостаточности и сердцебиении);
- шалфей (укрепляет нервную систему, способствует устранению астено-депрессивных состояний);
- мята (приводит к расслаблению, улучшает мозговое кровообращение, нормализует пульс и дыхание).

Используя эфирные масла, психолог, однако, должен помнить, что стимулируюпще запахи способствуют введению организма в зону оптимальной работоспособности. Если же человек уже находится в ней, то дополнительное стимулирующее воздей-ствие может вызвать чрезмерное нервно-психическое напряжение. При переутомлении возбуждающие запахи еще больше ухудшают работоспособность. Здесь нужны успокаивающие ароматы. Кроме того, следует учитывать, что на некоторые из них у детей может быть аллергия (например, на ромашку, лаванду).

В этом случае можно использовать ионизатор воздуха или Люстру Чижевского. Принцип работы этого аппарата основан на образовании аэроионного потока с помощью тихого разряда в воздухе. Вследствие этого помещение насыщается отрицательно заряженными аэроионами кислорода. Это обеспечивает чистоту воздуха, создает ощущение непривычной мягкости и мышечной раскованности,

нормализует обменные процессы в крови.
Другим средством повышения эффективности работы релаксационного сектора кабинета может быть использование музыкальных средств реабилитации. Для этого в оборудование данной части кабинета должен быть включен магнитофон и аудиотека с записью голосов птиц и явлений природы, а также классической музыки[1].

' Детский психолог. № 6, 1993.

Исследователи утверждают, что наиболее сильный и выраженный эффект дает однородная по своему характеру музыка. В сложном произведении, передающем бурную смену настроений, его суммарное итоговое воздействие трудно, а иногда просто невозможно предугадать. В связи с этим в психопрофилактических целях не следует брать объемных произведений целиком. Лучше проводить тщательный целенаправленный подбор музыкальных отрывков или произведений малых форм.
В большинстве исследований указывается, что достаточно провести 8-10 сеансов направленного прослушивания музыки, чтобы получить наглядное улучшение психического состояния пациента. Рекомендуется последовательно прослушивать 2-3 специально подобранных комплекса, состоящих из 3 произведений, вызывающих в итоге сходную реакцию.
Выбираются, в первую очередь, музыкальные композиции, в которых преобладает мелодия с выдержанным ритмом. Во время каждого сеанса первой звучит мелодия, в какой-то мере отвечающая душевному состоянию слушателя в данный момент. Например, если человека мучает меланхолия, навязчивая тревога, страх, то первой ему предлагают для прослушивания грустную мелодию, которая звучит для него как голос сострадания и сочувствия его подлинным или воображаемым невзгодам. Звучание следующего произведения призвано противостоять действию первой мелодии, как бы нейтрализуя его. В данном случае это будет светлая, воздушная мелодия, дарующая утешение и вселяющая надежду. Третье произведение, завершающее данный комплекс, выбирается с таким расчетом, чтобы его звучание обладало наибольшей силой эмоционального воздействия, чтобы оно породило у слушателя настроение, необходимое для оздоровления его психического состояния. Как правило, это динамическая музыка, вселяющая уверенность в себе, мужество, твердость духа.
Для проведения занятий аутогенной тренировкой с персоналом детского сада можно порекомендовать следующие варианты:
1. Успокаивающий вариант

№	Упражнение	Музыкальный	Время
1	Вводная часть. Установка на	И. С. Бах. Прелюдия № 1	2 мин
2	Расслабление мимических	И. С. Бах. Прелюдия № 8	4 мин 30 с
3	Расслабление мышц	И. С. Бах. Хор	3 мин 30 с

4	Расслабление мышц туловища	Ф. Шопен. Прелюдия №	2 мин 5 с
5	Расслабление мышц ног	Ф. Шопен. Прелюдия №	4 мин 35 с
6	Регуляция ритма дыхания	Ф. Шопен. Прелюдия №	1 мин 10 с
7	Регуляция ритма сердечных	Ф. Шопен. Прелюдия № 15	1 мин 10 с
8	Выход из состояния	Глюк. «Мелодия»	4 мин 5 с
9	Общая активизация	Ф. Шопен. Прелюдия №	3 мин 45 с
Общее время			25 мин 40

2. Мобилизующий вариант

№	Упражнение	Музыкальный	Время
1	Вводная часть. Установка на состояние покоя и	И. С. Бах. Прелюдия № 1	2 мин
2	Расслабление мимических	И. С. Бах. Прелюдия № 8	4 мин 30 с
3	Расслабление мышц	И.С.Бах. Хор	3 мин 30 с
4	Расслабление мышц туловища	Ф. Шопен. Прелюдия № 4	2 мин 5 с
№	Упражнение	"Музыкальный фон	Время
5	Расслабление мышц ног	Ф. Шопен. Прелюдия № 13	4 мин 35 с
6	Мобилизация физического и	Глюк. «Мелодия»	4 мин 5 с
7	Формирование состояния	М. Таривердиев. «Мгновение»	1 мин 45 с 45с
Общее время			24 мин 15

После того как воспитатели и дети привыкнут к использованию музыки на занятиях психолога, ее можно включать в процессе проведения коррекционно-развивающих и воспитательских занятий в виде физкультурной минутки (мобилизирующей вариант) и в процессе осуществления режимных моментов, а также за полчаса до того, как в группе начнется «тихий час» (успокаивающий вариант).

Такова модель современного кабинета педагога-психолога ДОУ.

В заключение следует отметить, что на двери кабинета психолога обязательно должен быть вывешен график его работы с указанием конкретного времени приема родителей, а также сетка занятий с детьми разных возрастных групп. Это позволит

постепенно наладить всю систему индивидуального сопровождения развития ребенка в ДОУ[1]. Рассмотрим ее подробнее.

Планирование работы педагога – психолога ДОУ

Количество общего рабочего времени педагога-психолога ДОУ в год при 36-часовой рабочей неделе составляет примерно 1800 часов, 150 часов в месяц, согласно постановлению № 65 Минтруда России от 29.12.92 г.

Первоначально относительно распределения рабочего времени педагога-психолога существовало специальное Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования.

Обратимся сначала к нему.

ИНСТРУКТИВНОЕ ПИСЬМО ОТ 1 МАРТА 1999 Г. № 3 **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Минобразованием России в результате обмена информацией как с органами управления образованием субъектов Российской Федерации, так и с руководителями государственных и муниципальных образовательных учреждений системы общего профессионального образования установлено:

- неэффективное использование рабочего времени педагога-психолога при существующих нормативных документах, регламентирующего деятельность;
- отсутствие возможности повышения своей профессиональной компетенции, что приводит к снижению эффективности деятельности педагога-психолога, в образовательных учреждениях различных типов и видов;
- при существующей организации деятельности педагога-психолога происходит быстрая профессиональная дисквалификация его как специалиста, вследствие чего в отдельных регионах Российской Федерации отмечается заметная текучесть психологических
кадров.

[1] Использованы рабочие материалы Всероссийского совещания «Служба практической психологии в системе образования России. Итоги и перспективы» от 6-7 июня 2002 г. (г. Москва).

Исходя из вышеизложенного, руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений следует руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, как у всех категорий педагогических работников образовательных учреждений (Закон Российской Федерации «Об образовании», статья 55, пункт 5), из них:

- индивидуальная групповая работа с обучающимися воспитанника ми, консультативная работа с учителями, воспитателями и родите лями обучающихся воспитанников составляет 24 часа в неделю;

• подготовка к индивидуальной и групповой работе, обработка, ана лиз, обобщение результатов деятельности, интерпретация полу ченных данных и заполнение отчетной документации (см. При ложение), за'траты времени на повышение профессиональной ком петенции педагога-психолога составляют 12 часов в неделю, что не требует обязательного присутствия педагога-психолога в обра зовательном учреждении.

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных проверок рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога как критерий оценки эффективности его деятельности.

Заместитель министра Е. Е. Чепурных.

Сегодня данное инструктивное письмо отменено, хотя в некоторых ДОУ пытаются придерживаться именно такого соотношения обязательных (присутственных) и необязательных часов работы психолога в ДОУ. Однако в правилах внутреннего распорядка сегодня целесообразно учитывать рекомендации, представленные в инструктивном письме № 29/1886-6 от 24.12. 2001.

Согласно этому документу, общее рабочее время психолога составляет 36 часов в неделю, из них:

• **18 часов** предусмотрено использовать на непосредственную индивидуальную, групповую, профилактическую, диагностическую, коррекционную и развивающую работу с детьми, экспертно-консультационную и профилактическую работу с родителями и педагогами (I);

18 часов — на подготовку к индивидуальной и групповой работе с воспитанниками, обработку, анализ, обобщение полученных результатов, подготовку к экспортно-консультационной и профилактической работе с педагогами и родителями, заполнение аналитической и отчетной документации и др.

Обязательным для педагога-психолога является проведение с детьми группы занятий по социально-психологической адаптации каждой группы детей. На эту деятельность, в которой задействованы 4 возрастные группы, педагогу-психологу специального дошкольного учреждения отводится 3 часа рабочего времени в неделю.

Планирование непосредственной работы педагога-психолога в специальном ДОУ с детьми и их родителями может быть следующим:

• групповые занятия с детьми, касающиеся повышения уров ня их социально-психологической адаптированности: 3-4 часа в неделю;

• подгрупповые занятия с детьми, имеющими психологиче ские особенности (РДА и др.) — 2 часа в неделю;

• индивидуальные коррекционно-развивающие занятия — 8 часов в неделю;

• изучение детей — 4 часа в неделю;

• изучение форм взаимодействия родителей с детьми — 4 часа в неделю;

- беседы с родителями — 2 часа в неделю;
- родительские тренинги — 2 часа в неделю.

Кроме того, что ***педагог-психолог*** дошкольного учреждения проводит индивидуальные и групповые занятия, он же осуществляет психологическую поддержку ребенка в течение адаптационного периода и оказывает квалифицированную помощь ребенку и членам его семьи в кризисных ситуациях. Работа с семьей ребенка находится под постоянным вниманием психолога. Именно он работает со всеми членами семьи, улучшая микроклимат семьи, согласовывая единые требования семьи и педагогического коллектива, предъявляемые к ребенку. Кроме того, под его непосредственным патронажем находится работа семейных клубов, родительских групп поддержки, родительских ассоциаций и других добровольных объединений. Поэтому на работу с родителями детей, посещающих специальный детский сад, отводится около 8 часов в неделю.

Задания для самоконтроля

1. Назовите соотношение обязательных (присутственных) и необязательных часов работы педагога-психолога в ДОУ.
2. Перечислите требования к составлению годового плана работы педагога-психолога.
3. Выделите виды деятельности педагога-психолога, которые требует наибольших временных затрат в ДОУ:

- общеразивающего вида;
- комбинированного вида;
- компенсирующего вида;
- в группах кратковременного пребывания детей.

Как это отражается на распределении рабочего времени педагога-психолога?

ЭТАПЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ДОУ

I этап. Постановка проблемы

Цель: выявление предмета психологического воздействия и коррекционной работы, подтверждение обоснованности/необоснованности жалоб родителей и сотрудников ДОУ.

Уровни адекватности запроса могут различаться:

- жалоба полностью необоснованна, главная проблема — в личностных особенностях родителей, воспитателей или неадекватности их восприятия;
- жалоба обоснованна, главная причина поведения ребенка - во взаимоотношениях со взрослыми (родителями и воспитателями);

• жалоба обоснованна, главная причина поведения ребенка — в нарушении межличностных отношений в семье;
• жалоба обоснованна, проблема связана с психическим развитием ребенка или межличностными отношениями, наиболее ярко проявляющимися в домашних условиях;
• жалоба обоснованна, преобладающие проблемы наиболее ярко проявляются вне семьи (в детском саду).

Затем происходит выдвижение гипотезы относительно причин и характера проблемы, заставившей обратиться к психологу. Это происходит в процессе сбора экспертной информации о дошкольнике и базовой диагностики.

В результате оказываются возможными:
• дифференциация нормы и патологии психического развития ребенка;
• определение состояния психологического здоровья ребенка;
• выявление зоны актуального и ближайшего развития ребенка;
• изучение особенностей личности;
• выявление содержания внутреннего конфликта.

II этап. Уточнение проблемы

В начале данного этапа проводится психолого-педагогический консилиум. Его задачами являются:
• дифференциальная *психологическая диагностика* с целью выявления психологической структуры нарушения и выбора в соответствии с этим оптимальной стратегии коррегирующего воздействия ребенка;
• *разработка стратегии* комплексного сопровождения ребенка.

В ходе разработки стратегии сопровождения осуществляется выбор:
а) направлений коррекционно-развивающего воздействия на ребенка (коррекция поведения, нарушений психологического развития и др.);
б) сферы психологического воздействия на социум (коррекция детско-родительских отношений, детско-воспитательских отношений и отношений со сверстниками).

Параллельно начинается работа по консультированию педагогов, администрации, родителей (с осуществлением социально-диспетчерской деятельности педагога-психолога в ДОУ комбинированного и компенсирующего видов), которая позволяет создать оптимальные условия для осуществления системной подгрупповой и индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком.
Значительная доля рабочего времени педагога-психолога при этом отводится анализу результатов комплексного сопровождения развития ребенка в ДОУ и просвещению педагогов и родителей.

III этап. Решение проблемы
Данный этап начинается с динамической диагностики развития ребенка, которая позволяет определить:

- уровень его воспитуемости и обучаемости;
- потенциалы микро- и макросреды, позволяющие оптимизировать процесс комплексного сопровождения развития ребенка.

Параллельно осуществляется корректирующий контроль — уточнение, дополнение, изменение средств и методов коррекционно-развивающего и психотерапевтического воздействия на ребенка и его среду.
Заканчивается данный этап работы контрольным консилиумом. В это время осуществляется анализ и оценка:

- катамнеза ребенка;
- организационно-методического обеспечения образовательного и коррекционного процесса в ДОУ;
- организации взаимодействия с родителями и их обучения.

Затем разрабатываются и оформляются рекомендации по координации деятельности и взаимодействия специалистов, родителей и воспитателей ДОУ, уточняются рекомендации по организации работы с ребенком с учетом динамики развития и обучения ребенка.
Рефлексия деятельности педагога-психолога, которая завершает весь цикл его работы, направлена на определение соответствия результатов поставленным целям работы (текущим, итоговым, отдаленным) и выявление факторов, препятствующих его эффективной работе.
Рассмотрим последние подробнее.

Факторы, препятствующие эффективной работе

На протяжении всех этапов работы педагога-психолога он сталкивается с определенными проблемами и «соблазнами».
Так, **для I этапа** работы, первичной и вторичной диагностики, определения адекватности запроса родителей и воспитателей, типичными будут следующие проблемы:

1. Проблемы, связанные с ошибками, возникающими в процессе социальной перцепции родителей и воспитателей, обращающихся за помощью к психологу: ошибкой «ложного согласия», «эффектом ореола», ошибкой «средней тенденции» и др.
2. Проблема «замусоренности» диагностического поля психологов недостаточно

апробированным инструментарием, в некоторых случаях — некорректностью его применения.

С другой стороны, может появиться соблазн спекуляции на отсутствии общепринятых критериев оценки эффективности консультационной работы. Как известно, консультация должна быть прогностичной, то есть ориентированной в будущее, -полноценно оценить качество работы психолога можно лишь через некоторое (иногда довольно длительное, если речь идет о детях с отклонениями в развитии) время. Поэтому некоторые из психологов, сославшись на отсутствие четких критериев эффективности, могут работать недобросовестно и заявлять, что только «время покажет», насколько качественна их помощь ребенку или взрослому.

3. Проблемы, возникающие вследствие нарушения принципа конфиденциальности полученной психологом информации.

Материал, полученный психологом в процессе его работы с детьми, воспитателями или родителями на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни испытуемого, ни психолога, ни психологическую науку. В этом случае речь идет о соблюдении принципов этики работы педагога-психолога, или этического кодекса. Согласно ему, на этапе диагностики психолог должен:

- соблюдать принцип добровольности участия в психологических процедурах[1] (работа допускается только после получения согласия родителей детей в ней участвовать и разрешения администрации ДОУ на проведение исследований);
- использовать процедуры и техники, не ущемляющие достоинства участников образовательного процесса;
- предоставить возможность всем участникам образовательного процесса отказаться от продолжения работы на любом ее этапе.

[1] Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией Российской Федерации.

На II этапе работы, разработки и реализации программы психологического сопровождения ребенка, в работе педагога-психолога встречаются следующие соблазны и проблемы:

1. Соблазн власти. Известно, что у психолога имеется много возможностей сделать людей зависимыми от себя. Кроме того, это может сочетаться с заблуждениями о «всесильности» психолога в решении всех проблем воспитания и обучения детей в детском саду и вопросов повышения профессионализма педагогических кадров. Воспитатели и другие педагогические работники ДОУ обычно очень настороженно относятся к тем психологам, которые начинают их «учить» тому, в чем

педагоги чувствуют себя более компетентными, поэтому возникает проблема отторжения психолога от педагогического коллектива.

2. Соблазн «самокрасования» на работе, когда психолог использует свою профессию скорее для демонстрации своих достоинств, чем для помощи обращающимся к нему людей.

Особенно это опасно, когда выливается в самоуверенный дилентантизм в коррекционной работе. Кроме того, такие недостатки в работе дошкольной психологической службы, как центрация психологов на диагностической функции, вместо профилактической, пропедевической и коррекционной, только усиливает это. С другой стороны, вообще не производить никакого впечатления на обращающихся к психологу людей тоже нельзя. Проблема в том, чтобы в стремлении «производить впечатление» найти такую «золотую середину», чтобы оказаться фасилитатором и координатором работы всего педагогического коллектива ДОУ и родителей детей.

3. Соблазн следования «методическим модам», когда в погоне за самыми последними новинками в практической психологии консультант тратит массу времени на ознакомительное знакомство с новыми методиками и по-настоящему не успевает освоить ни одну из них.

Для того, чтобы данную проблему преодолеть, необходимо учитывать следующие принципы работы психолога.

Принцип профессиональной компетентности: психолог имеет право браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и наделен соответствующими правами и полномочиями. Психолог не должен передавать сложные психологические методики неподготовленным специалистам, а также использовать методики, которыми в должной степени не владеет.

Принцип адекватности применяемых методик: они должны быть адекватны целям исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию детей и взрослых условиям эксперимента. Этот принцип сочетается с принципом: *«Не навреди!»* (или «принцип ненанесения ущерба испытуемому»). При этом организация работы психолога должна быть такой, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили ущерба здоровью, состоянию или социальному положению детей, родителей и воспитателей.

Принцип профессионального общения психолога и испытуемого. Психолог должен владеть методами психологического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, эффективно решать поставленную задачу, а с другой — поддерживать у ребенка и взрослого чувство удовлетворения от общения с психологом.

Принцип разделенной ответственности психолога. В отличие от ответственности обычных людей (неспециалистов), психолог не должен всю ответственность брать на себя. Его задача более сложная: постепенно сформировать чувство ответственности и готовность к ней у приходящих к нему людей. Сам психолог должен отвечать только за саму организацию такой помощи, а не за принимаемые другими участниками образовательного процесса решения. С другой стороны, психолог может способствовать осознанию ребенком, воспитателем, родителем того, что каждый из них сам является причиной своих достижений.

Для **III этапа** (анализ и оценка результатов работы с целью осуществления корректирующего контроля) характерны следующие проблемы.

1. Проблемы разработки программ индивидуального пси хологического развития ребенка исходя из представлений о сред нестатистической и функциональной норме.

К понятию *среднестатистической нормы* относится та категория детей, которые выполняют диагностические задания на 85-100% уровне успешности. При этом важно учитывать качественные критерии анализа данных: принятие задания, способ выполнения, обучаемость ребенка, отношение к результату.

К понятию *функциональной нормы* относятся дети, которые относительно хорошо приспосабливаются к социуму и обладают достаточным уровнем социально-психологической адап-тированности, чтобы не выделяться среди других детей.

При этом **социально-психологическую адаптированность** (термин армянского психолога А. А. Налчаджана) можно охарактеризовать как *такое состояние взаимоотношений между личностью и группой:*

• когда ребенок без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность[1] и удовлетворяет свои основные потребности[2];

• при этом он в полной мере отвечает ожиданиям, которые предъявляет к нему социум (по возрасту, полу, социальному статусу).

[1] С 1 до 3 лет: предметную; с 3 до 7 лет — игровую и моделирующие, экспериментальные виды деятельности.

[2] С 1 до 3 лет: потребность в компетенции как свободном владении средствами, или потребность действовать самому; с 3 до 7 лет: потребность в социальном соответствии, «быть, как взрослый».

3. Проблемы предвзятого отношения педагога-психолога к детям (родителям, воспитателям), связанные с нарушением принципа беспристрастности психолога. Данный принцип нуж дается в особом комментарии. Л. А. Петровская, анализируя подход к проблеме К. Роджерса, пишет: «Когда у Роджерса речь идет о такой установке терапевта, как «безусловное позитивное принятие», следует иметь в виду, что она относится к чувствам «клиента» и отнюдь не предполагает одобрения всего его поведения.

Имеется в виду признание права на какую угодно гамму собственных чувств без риска потерять уважение психолога, терапевта».

3. Проблемы согласования мнения психолога с точкой зрения других специалистов (или проблемы выработки единого подхода к осуществлению дальнейшей коррекционно-развивающей работы).

Данные проблемы следует решать, опираясь на принцип уважения себя и своих коллег, их права на профессиональное творчество и самостоятельный выбор методов работы. Критика и дискуссии должны проводиться аргументировано и тактично. Недопустимым является выяснение отношений между коллегами и сотрудниками в присутствии детей и их родителей.

4. Соблазн работать «вразнос», забывая о своем здоровье и об интересах своих

родных и близких. Например, психолог ДОУ, постоянно, даже в праздничные дни, устраивает дополнительные встречи с родителями или воспитателями и т. д. Это осложняется тем, что работа психологов в детском саду итак обычно осуществляется в режиме «скорой помощи».

Нередко отсутствие элементарной психогигиены труда психолога приводит его самого в психиатрическую больницу. Поэтому, как говорила на своих лекциях известный психотерапевт А. С. Спиваковская, *«психолог не должен глубоко погружаться в проблемы клиента»*, если он не обеспечил свои «тылы», которые позволили бы ему «выйти» из проблем консультируемого человека и «вернуться в свое нормальное состояние».

Задания для самоконтроля

1. Назовите основные этапы деятельности педагога-психолога, работающего в ДОУ.
2. Выделите основные уровни адекватности запроса родителей и педагогов, обращающихся к психологу за помощью по поводу проблем воспитания, развития и обучения ребенка.
3. Перечислите основные сферы психологического воздействия на окружающую ребенка среду.
4. Объясните, в чем заключается основная цель психологического воздействия на ребенка и его окружение.

ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА[1]

Сначала обратимся к регламентирующим отчетную деятельность психолога документам.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ИНСТРУКТИВНОМУ ПИСЬМУ МИНОБРАЗОВАНИЯ РФ ОТ 01.03.99 № 3 **ФОРМЫ УЧЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТЧЕТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Педагоги-психологи, работающие в образовательном учреждении,
образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психологи-психологической и медико-социальной помощи, ведут учет проводимой работы по следующим формам[2]:

1. План работы педагога-психолога образовательного учреждения (Форма № 1).
2. Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования (Форма № 2).
3. Журнал консультаций психолога (Форма № 3).
4. Журнал учета групповых форм работы (Форма № 4).
5. Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку (Формы № 5, 5А, 5Б, 5В).

6.Программа работы педагога-психолога с группой (Формы № 6, 6А).
7.Коррекционная работа (Форма № 7).
8.Программа коррекционно-развивающих занятий (Форма № 8).
9.Требования к авторским программам (Форма № 9).
10.Аналитический отчет о работе педагога-психолога (Форма № 10).
11.Аналитический отчет руководителя (методиста) муниципальной методической службы (Форма № 11).

По итогам года педагоги-психологи представляют аналитический отчет о своей работе (Форма № 10) руководителю образовательного учреждения и руководителю муниципальной психологической службы.

[1]Раздел составлен на основе рекомендаций участникам Всероссийского совещания «Служба практической психологии в системе образования России. Итоги и перспективы» от 6-7 июня 2002 г. (г. Москва).

[2]Формы составлены на основании практического опыта регионов и апробированы региональным центром социально-психологических исследований и диагностики Самарской области.

Данный отчет включается в отчетную документацию образовательного учреждения. Руководитель психологической службы муниципального уровня представляет по итогам года аналитический отчет (Форма № 11) руководителю муниципального органа управления образованием и руководителю психологической службы региона.

Итак, согласно Приложению к Инструктивному письму МинобразованияVРФ от 1.03.1999 № 3, основными (обязательными) формами отчетности педагога-психолога являются:
- план работы;
- заключение по результатам проведения психолого-педагогического обследования (по требованию других лиц выдается только в неполном объеме);
- журнал консультаций;
- журнал учета групповых форм работы;
- карта психолого-педагогической и социальной помощи ребенку;
- программа работы педагога-психолога с группой;
- аналитический отчет о работе педагога-психолога за год;
- аналитический отчет руководителю муниципальной методической службы.

Педагог-психолог специализированного дошкольного учреждения ведет следующую документацию:
- карту психологического обследования ребенка;
- журнал планирования и учета групповых занятий;
- журнал планирования и проведения индивидуальных занятий;
- планы работы с семьей ребенка;
- программы групповой работы;
- перспективный план работы на год и на квартал;

- отчет о результатах психологической работы за год.

Вся документация педагога-психолога хранится в месте, недоступном для общего обозрения (сейфе, закрытом шкафу и т. п.) и может быть предъявлена по запросу профильных специалистов системы образования. На основании этих документов психолог может давать рекомендации учителю, родителям или лицам их заменяющим; делать выписки во внешние организации по запросу родителей.
Рассмотрим подробнее основные формы отчетности педагога-психолога в соответствии с этапами его работы и знакомства с детьми, родителями и сотрудниками ДОУ.

Первый этап работы педагога-психолога

На ПМПК[1] представляются следующие документы:
- свидетельство о рождении ребенка (предъявляется);
- заключение психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения, в котором ребенок обучается (представляется в муниципальную ПМПК), или — муниципальной ПМПК (представляется в региональную ПМПК);
- подробная выписка из истории развития ребенка с заключениями врачей: педиатра, невропатолога, сурдолога, офтальмолога, ортопеда (при необходимости получения дополнительной медицинской информации о ребенке ПМПК направляет запрос соответствующим медицинским специалистам). При отсутствии на местах перечисленных специалистов первичное медицинское обследование проводят специалисты ПМПК;
- педагогическое представление (характеристика);
- письменные работы по русскому (родному) языку, математике, рисунки и другие результаты самостоятельной продуктивной деятельности ребенка.

Иногда психологу приходится сталкиваться с клиническими диагнозами детей, которых родители или воспитатели приводят на ПМПК. В этом случае необходимы базовые медицинские знания, позволяющие декодировать «первичные диагнозы» детей, указанные в виде шифров в справках от невропатолога или психоневролога.

[1] Примерное положение о психолого-медико-педагогической комиссии.

F80—P89 — Расстройства психологического (психического) развития
F80.0 — Специфическое расстройство артикуляции (дислалия)
F80.1 — Расстройства экспрессивной речи (общее недоразвитие речи, моторная алалия)
F80.2 — Расстройства рецептивной речи (сенсорная алалия)
F80.81 — Задержка речевого развития, обусловленная социальной депривацией
F81.0 — Дислексия
F84.4 — Умственная отсталость с двигательной расторможенностью и

стереотипными движениями
F84.5 — Синдром Аспергера
F90—F98 — Эмоциональные расстройства и расстройства поведения
F90.0 — Нарушение активности и внимания
F90.1 — Гиперкинетические расстройства поведения
F90.8 — Другие гиперкинетические расстройства (микромозговая дисфункция (ММД))
F90.9 — Неуточненное гиперкинетическое расстройство
F91.0 — Расстройство поведения, ограниченное рамками семьи
F91.1 — Несоциализированное расстройство поведения
F91.2 — Социализированное расстройство поведения
F91.9 — Нарушение поведения неуточненное
F92 — Смешанные нарушения поведения и эмоций
F92.0 — Депрессивное нарушение поведения
F92.8 — Другие смешанные нарушения поведения и эмоций
F92.9 — Смешанные расстройства поведения и эмоций неуточненные (шизофрения, эпилепсия, РДА и др.)
P93.0 — Тревожные расстройства у детей, вызванные разлукой
F93.1 — Фобическое тревожное расстройство в дошкольном возрасте
F93.2 — Социально тревожные расстройства в дошкольном возрасте
F93.3 — Нарушение вследствие сиблингового соперничества
F93.8 — Другие эмоциональные расстройства в дошкольном возрасте
F93.9 — Эмоциональное нарушение в дошкольном возрасте неуточненное
F94.0 — Элективный мутизм
F94.1 — Реактивное расстройство привязанностей в дошкольном возрасте (нарушение социальной взаимосвязи с эмоциональным расстройством, боязливость, настороженность, агрессия, самоагрессия, переживание страдания)
F94.2 — Нарушение привязанностей в дошкольном возрасте по расторможенному типу
F94.8 — Другие нарушения функционирования в дошкольном возрасте (недостаточная социальная компетентность)
F95 — Тики (отдельных мышечных групп)
F95.1 — Хронические моторные тики и вокализмы
F95.2 — Комбинирование вокализмов и множественных моторных тиков (синдром Жилль де ла Туретта)
F95.8 — Другие тики (лица, конечностей)
F95.9 — Тики неуточненные (негрубо и непостоянно)
F98.0 — Энурез неорганической природы
F98.1 — Энкопрез неорганической природы
F98.4 — Стереотипные двигательные расстройства (раскачивания тела, конечностей, кусание ногтей и сосание пальцев, самоповреждающие действия)
P98.5 — Заикание

Необходимо заметить, что знание диагнозов должно помогать психологу в процессе

подбора и уточнения методик первичной диагностики, но никак не служить поводом для их обсуждения как с родителями, так и с администрацией ДОУ: психолог **не имеет права** разглашать подобные диагнозы и/или использовать их против ребенка и его родителей.
В качестве одного из вариантов поведения в проблемной ситуации, требующей «обнаружения» диагноза ребенка, психолог может помочь в определении:
• уровня нарушения (нейрофизиологического, психологического и педагогического)и
• социального вектора его проявления (личность ребенка, родителя, воспитателя, сверстника).

В ПМПК ведется следующая документация:
• журнал записи на ПМПК;
• журнал учета детей, прошедших обследование;
• карта развития ребенка с протоколами, заключениями специалистов и окончательным коллегиальным заключением;
• при наличии диагностики целых коррекционных групп - данные предварительного и окончательного заключения;
• список специалистов и расписание их работы;
• нормативные документы соответствующих федеральных органов по работе с детьми с отклонениями в развитии.

Если речь идет о диагностике как одном из направлений комплексной работы педагога-психолога в ДОУ, а не общей задачи работы целой «команды специалистов», то здесь тоже существуют определенные формы отчетности. Они делятся на предварительные (таблицы с указанием наиболее часто используемых диагностических методик), промежуточные (протоколы и карты обследования и т. д.) и итоговые (психолого-педагогические характеристики на детей, заключения и т. д.).
Методики как индивидуальной, так и подгрупповой форм диагностики педагог-психолог выбирает по своему усмотрению. В процессе диагностирования, как правило, их применяется несколько. Поэтому рекомендуется иметь отдельную форму регистрации наиболее часто применяемых методик.

Название диагностической	Основная направленност	Исходные данные
1	2	3

Существует много хорошо разработанных методик диагностики эмоционального, познавательного и личностного развития дошкольников, поэтому мы не будем на них подробно останавливаться. Достаточно будет упомянуть такие книги, как: • *Бугрименко Е.А., ВенгерЛ.А.* и др. «Готовность детей к
школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов»;
• *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* «Словарь — справочник по психологической диагностике»;

• *Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонард Э. И.* «Отбор детей в специальные дошкольные учреждения»;
• «Дети-сироты: консультирование и диагностика развития» / Под ред. Е. А. Стребелевой;
• «Диагностика и коррекция психического развития дошкольников»/ Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько;
• *ЗабрамнаяС.Д.* «Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях»;

• «Клинико-педагогическое изучение детей со сложным дефектом»/ Под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой;
• *ЛурияА. Р.* «Высшие корковые функции человека»;
• *Марцинковская Т. Д.* «Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии»;
• *Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л.* «Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни»;
• «Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста»/ Под ред. Е. А. Стребелевой;
• *Урунтаева Г. А., Афонъкина Ю.А.* «Практикум по детской психологии. Пособие для студентов пед. институтов, учащих ся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада»;
• *ХудикА.В.* «Диагностика детского развития: методы исследования»;

• *Чиркова Т. И.* «Психологическая служба в детском саду»;
• *ШванцараИ.* «Диагностика психического развития».

Протокол обследования ребенка оформляется в виде таблицы с указанием следующих пунктов:

Психические	Методик	Результаты (+ или

После этого заполняется карта психологического изучения ребенка. Она может выглядеть следующим образом:

Карта психологического изучения ребенка

1. Ф. И. О. ребенка_____
Дата обследования _____
Дата рождения, возраст, адрес _____
Кем направлен _____
2. Семья
Условия проживания _____
Жалобы родителей _____
История раннего развития ребенка
Ситуация в семье _____
Оценка семейной ситуации _____
Взаимоотношения ребенка с родителями
Взаимоотношения ребенка с братьями и сестрами Тип семейного воспитания
Совместные занятия родителей с ребенком___
Взаимодействие родителей с образовательным учреждением

3. Особенности протекания адаптационного периода
Продолжительность адаптационного периода
Наличие выраженных интересов (или их отсутствие)
Наличие патологических влечений _____
4. Поведение
Взаимоотношения ребенка со сверстниками _
Взаимоотношения ребенка с педагогом _____
Особенности социальных контактов _____
Трудности в освоении норм поведения _
5. Трудности в обучении:
• интеллектуальные особенности (особенности внимания, вос приятия, памяти, мышления речи) _____
• особенности аффективной сферы ребенка (преобладающий фон настроения, устойчивость эмоциональных состояний, наличие страхов, тревоги, эмоциональные реакции) ____

6. Личностные характеристики _____
7. Зона ближайшего развития _____
8. Рекомендации по результатам изучения ребенка **для специалистов**
9. Рекомендации по результатам изучения ребенка **для родителей**
10. Текущий мониторинг состояния ребенка в коллективе сверстников

По итогам составления карты психологического изучения и психолого-педагогической характеристики на ребенка на него пишется заключение.

Заключение[1] по результатам проведенного психодиагностического исследования

1. Причина исследования (в изложении обратившегося).

2. Разработка плана исследования, построение гипотезы, обоснование выбора методик психодиагностического исследования (разработчик: Ф. И.О., должность, место работы, рабочий телефон).
3. Диагносты (Ф. И.О., должность по месту работы).
4. Сроки проведения исследования.
5. Применение методики описать по следующей схеме:

№	Название шкалы	Автор теста, название теста	Исследуемая функция	Фактор, влияющий на
1	2	3	4	5

6. Название оценочных шкал, принятых как значимые в данном доследовании (например: вербальный интеллект, осведомленность, понятливость, речевое развитие, общая оценка).
7. Результаты исследования:
а) количественные данные представлены в таблицах на каждый класс (группу) (см. схему учета результатов тестирования);
б) обобщенная интерпретация данных: аналитическое описание полученных результатов и выводы по результатам;
в) рекомендации по результатам исследования.

Результаты подгруппового тестирования детей оформляются следующим образом:

№	Ф. И.О. тестируемо	Результаты выполнения				Заключение
		1	2	***	№	

Дата _____
Ф.И.О. ___ , _____
должность составителя заключения
подпись _____

Основной этап работы педагога-психолога
-

Журнал учета видов работы позволяет отслеживать ежедневные разнообразные мероприятия, проводимые педагогом-психологом образовательного учреждения в течение года. Благодаря наличию всего объема информации психолог может успешно проводить анализ проделанной за учебный год работы, получать необходимые отчетные статистические данные.
Журнал является документом, на основе которого администрация контролирует деятельность практического психолога образовательного учреждения.
В журнале предлагается отводить определенное количество страниц на каждый вид деятельности:
- психодиагностика,

- консультирование,
- развивающая,
- коррекционная,
- просветительская,
- экспертная,
- методическая работа.

Запись работы можно оформлять в соответствии со следующими формами.

Диагностика

Дата, время	Ф. возраст	От кого поступил запрос	Характер диагностик	Примечания и
1	2	3	4	5

При этом используется специальная система кодирования инициаторов обращения к психологу, т. е. лиц, от которых поступил запрос.

Примерные коды обратившихся за психологической помощью

№	Код обратившего	Субъект обращения
1	Р...	Родитель
2	О...	Опекун (лицо, заменяющее
3	П...	Педагогический работник
4	С...	Социальный работник (представитель отдела защиты прав детей органов социальной
5	А...	Представитель администрации
6	В...	Сотрудник органов внутренних дел
7	З...	Работник учреждения

[1] Если диагностика производится групповым способом, то в п. 2 журнала указывается категория группы и прикладывается список диагностируемых.
Затем заполняется карта психолого-медико-социальной помощи ребенку *(Форма № 5)*.

Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку Карта №		
Обследовани е Дата	проводит	
Фамилия	Имя	
Дата рождения		
ДОУ		(группа)
Адрес	Телефон	
Фамилия, имя, отчество родителей		
Кем направлен		
Причина обращения		
Анамнестические сведения		
Семья		
Условия проживания		
Биологические факторы		деворукость
Особенности раннего развития		
Воспитание до поступления в ДОУ		
Наблюдение специалистов		
Жалобы в настоящий момент		
Проблемы, связанные с посещением ДОУ		
Приход в д/с из условий	Перевод в другую Поступление возрастную в	Сфера и уровень нарушения
		острый период
		подострый
		период
Заключение		
Рекомендации		

педагога-психолога с группой

Форма № 6

1. Составлена психологом Ф.И.О.
2. Описание группы:

• психологическая характеристика детей;
• общая характеристика работы педагога в этой группе.

3. Цели программы (прописать конкретные цели и задачи работы с детьми, если отдельно выделяется работа с педагогами и родителями, то прописать и эти задачи).
4. Этапы реализации программы по месяцам.
5. Планируемые результаты психологической работы в старшей группе в виде, допускающем их экспертную проверку:

Дата составления _____ . _____

Подпись психолога
Если психолог разработал авторскую программу, то она должна соответствовать требованиям к таким программам.

Требования к авторским программам *Форма 9*

Критерии оценки авторских программ
1. Научно-практическая новизна.
2. Научная обоснованность.
3. Актуальность и перспективность.
4. Практическая направленность.
5. Наличие межпредметных и внутрипредметных связей.
6. Представленность результатов апробации.

Перечень представляемых документов
I. Программа:
1) пояснительная записка, предусматривающая раскрытие актуальности, целей и задач курса, длительность курса, его продолжительность, возрастные категории обучающихся, ожидаемые результаты;
2) содержание программы по разделам с точно сформулированными темами, с указанием количества часов, отводимых на каждую из них;
3) практическая часть, занимаемое ею место в курсе;
4) список литературы, которую могут использовать обучающие, обучаемые и которую использовал автор.
П. Примерный тематический план.

Направления защиты программы
1. Обоснование выбора курса.
2. Цели и задачи курса.
3. Содержание курса.
4. Ожидаемые результаты.
5. Место данного курса в учебном плане (доля часов, связь с другими курсами).

Программа может быть и индивидуально- ориентированной.

Стандартная форма
индивидуально-ориентированной
коррекционно-развивающей

образовательной программы
***Форма** № 8*

1. Требования к программе (пункты, которые должны быть освещены в ней должным образом):
• актуальность программы;
• научная обоснованность;
• направленность и уровень программы (цель, задачи, адресат);
• показания и противопоказания к применению;
• содержание (в общем виде);
• длительность программы;
• количество занятий в неделю;
• условия реализации;
• способы взаимодействия специалистов (для комплекс- программ).

2. Тематический план занятий.

Тема	Содержание	Кол-во часов	Формы работы	Методическое

3. Методы и средства оценки результативности программы.
4. Основные требования к состоянию психофизиологического, психического и психологического здоровья (динамика показателей его развития, уровень сформированности функций; уровень сформированности навыков, ключевых социальных компетенции, социальной адаптации, успешной интеграции в социум) как результату реализации программы.
5. Список литературы, использованной при разработке программы и рекомендованной к использованию.

Индивидуальная программа может составляться на основе соотнесения данных обследования ребенка и нормативов возрастного развития, обобщенных в таблице (с. 99-102).
Групповая развивающая и коррекционная **работа с детьми**
по определенной программе может регистрироваться в отдельном журнале:

Фамилия, имя, группа	Даты занятий с отметками о								Примечание
1	2								3

Кроме того, к групповым формам работы психолога в ДОУ можно отнести:
- тренинги с детьми или взрослыми (педагогами, родителями);
- семинары, лекции, методические занятия с педагогами.

К экспертной работе относится участие в работе аттестационных комиссий, консилиумах, комиссиях, административных совещаниях по принятию каких-либо решений, требующих психологического разъяснения ситуации.

Организационно-методическая работа может быть оформлена так:

Дата	Содержание работы	Примечание
1	2	3

К организационно-методической работе относятся следующие виды деятельности:
- анализ и планирование деятельности;
- курсы повышения квалификации;
- анализ научной и практической литературы для подбора инструментария, разработки развивающихся и коррекционных программ;
- участие в научно-практических семинарах, конференциях;
- супервизорство;
- посещение совещаний и методических объединений;
- оформление кабинета и др.

Заключительный этап работы педагога-психолога

Заключительный этап работы педагога-психолога связан с оформлением итоговых результатов его работы в ДОУ.
Материалы в виде **итоговых заключений** по видам работ относятся к документации для служебного пользования. Они могут быть следующими:
- заключения по индивидуальной психодиагностике;
- заключения по групповой психодиагностике;
- заключения по индивидуальной развивающей или коррекционной работе;
- заключения по групповой развивающей или коррекционной работе.

Заключения составляются в свободной форме или с использованием форм, представленных в различных специализированных литературных источниках. Например:

Результаты психологической работы
группы _____ в _____ уч. году
Форма № 6А

1. В группе были проведены следующие диагностические исследования:

Время проведения	Тест	Название исследуемой тестом

1.2. Перечень групповых занятий (тренингов), проведенных в группе.

Врем проведен	Название тренинг	Тем заняти

1.3. Перечень занятий с педагогами (если планировались).

Время проведени	Тема занятий	Цели занятий	Участник и

1.4. Название форм индивидуальной работы с детьми.

Время проведения	**Тема занятий**	**Цель занятий**	**Ф. И.О. ребенка (если это была работа с**

Перечень полученных результатов работы с группой в виде, допускающем их понимание и использование теми, кто еще работает или будет работать с этими детьми.

Рекомендации к дальнейшей работе с этими группами. Анализ опыта реализации данной программы и рекомендации по ее дальнейшему совершенствованию.
Дата _____
Подпись психолога

Коррекционная работа
Форма *№* *7*
_____ **200 _** г.

Фамилия _____ Имя
Учреждение образования Группа _____
Мнение специалиста ___
(индивидуальная коррекция)

Сильные стороны ребенка **Слабые стороны ребенка**

Динамика коррекционного обучения

по произошли

За прошедший период с следующие изменения:

Рекомендовано:

Дата _____
Подпись психолога

В *аналитическом годовом отчете* отражаются все виды деятельности в соответствии с планом работы и журналом учета. Отчет должен включать качественно-количественные показатели по основным направлениям деятельности педагога-психолога.
При написании данного отчета педагог-психолог обязан строго соблюдать принцип анонимности и конфиденциальности, что выражается в представлении только общих результатов и сравнительных характеристик (возрастной контекст анализа и др.).
Анализируя выполнение поставленных на год задач, педагог-психолог указывает возникшие затруднения, проблемы, считая их задачами следующего учебного года. Таким образом, с учетом новых инструментально-методических средств, которыми овладел педагог-психолог за отчетный период, прописываются перспективы дальнейшей работы.
Приведем примеры.

Аналитический отчет о работе педагога-психолога *Форма № 10*
(рекомендации)

1. Цель, объект, предмет исследования.
Построение гипотезы.
Выбор психодиагностических методик. Разработчик, диагност.
2. Представление результатов исследования.
3.. Анализ полученных данных.
4. Выводы и рекомендаци

Аналитический отчет руководителя (методиста)
муниципальной психологической службы
Форма № 11 (рекомендована)

1. Анализ состояния психологической службы (структура, кадровый состав, обеспечение потребности в кадрах и т. д.).

Обобщенный анализ результатов социопсихологического мониторинга, проводимого в соответствий с планом профилактической работы учреждений образования, по запросам администрации, педагогов (прилагается статистически обработанный материал по всем проведенным обследованиям в учреждениях образования в форме таблиц, графиков, гистограмм; дискета).
3. Обобщенный анализ консультативного приема, осуществляемого педагогами-

психологами муниципальной психологической службы.

4. Анализ результатов мониторинга ведения курса «Основы жизненного самоопределения» в рамках регионального компонента, «Здоровый образ жизни», «Основы самопознания», «Половое просвещение» и других курсов, направленных на развитие личностной и эмоционально-волевой сферы.
5. Анализ коррекционно-развивающей работы, проводимой педагогами-психологами муниципальной психологической службы (прилагаются обобщенные результаты обследований детей до и после проведения коррекционно-развивающей работы в виде таблиц, графиков, гистограмм; дискета).
6. Выявленные проблемы: условия и первопричины их возникновения, задачи и методы их решения.
7. План работы на следующий учебный год.

В качестве приложения к итоговой отчетности можно составлять *статистическую справку.*

Формы отчетности педагога-психолога					
Проведено индивидуальных		Первичных		Повторных	
Проведено индивидуальных		Детей		Взрослых	
Проведено групповых консультаций		Для детей		Для педагогов/ родителей	
Проведено групповых	детей взрослых	Количество детей на групповой диагностике		Количество взрослых на групповой диагностике	
Проведено индивидуальных коррекционных		С детьми		Со взрослыми	
Проведено групповых коррекционных занятий		С детьми		Со взрослыми	
Количество посещений детьми групповой		Количество посещений взрослыми групповой коррекции			
Участие в проведении консилиума		Плановых		Внеплановых	

Проведени е		Для педагогов /др.	Для родителе
Другие виды работ		-	

Задания для самоконтроля

1. Назовите основные формы отчетности педагога-психолога ДОУ.
2. С какой целью создается журнал учета видов работы педагога-психолога? Из каких разделов он состоит?
3. В чем заключается разница между программой работы педагога-психолога с группой и индивидуально-ориентированной коррекционно-развивающей образовательной программой?
4. Перечислите виды итоговых заключений по видам работ педагога-психолога. К какому виду документации специалиста они относятся?
5. В чем заключаются особенности составления аналитического годового отчета педагога-психолога ДОУ?

Содержание работы педагога-психолога

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Под *психологическим просвещением* понимается повышение психологической культуры педагогов и родителей, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам.

В процессе данной работы педагоги ДОУ и родители должны понять, что, по выражению доктора педагогических наук, профессора Б. 3. Вульфова, «педагогика без психологии -это то же самое, что врач без лекарств: знает, что и как делать, но без них все равно не может обойтись», хотя часто кажется, что «педагогика» и «психология» говорят на «разных языках».

Педагоги порой проявляют психологическую «безграмотность»: не знают возрастных и психологических особенностей детей, психологии управления детским коллективом и группой и др. С другой стороны, в рекомендациях

психологов они не находят ответа на важные для себя вопросы: как поступать в той или иной реальной конфликтной ситуации, на что должна быть направлена коррекционно-развивающая деятельность педагога в работе с конкретной проблемой конкретного ребенка в конкретной ситуации.

Таким образом, «психологическая некомпетентность» педагогов и «педагогическая малограмотность» психологов часто служат причиной их разговора на «разных» языках, что не способствует эффективности совместной работы педагогического коллектива. Соответственно, первым объектом внимания психолога, который только пришел устраиваться на работу в детский сад, должно стать формирование адекватной социальной перцепции, т. е. восприятия, членами педагогического коллектива его функций и сфер деятельности. Это возможно через:

- повышение психологической компетентности педагогов;
- расширение знаний основ педагогики у психологов.

Формы работы по психологическому просвещению разно образны: это лекции и беседы, проводящиеся на методических совещаниях и родительских собраниях, групповые и индивидуальные консультации, наглядная агитация, подготовка памяток, подбор и распространение психологической и психолого-педагогической литературы, организация деловых игр, семинаров-практикумов, «круглых столов», дискуссий, курсов повышения квалификации и др.

Проведение на протяжении учебного года систематической работы с педагогическим коллективом по психологическому просвещению позволяет:

- отработать содержание и методы психологического сопровождения развития детей, родителей и педагогов ДОУ;
- овладеть проектной деятельностью по моделированию и корректированию процесса комплексного сопровождения развития ребенка;
- отработать приемы, направленные на сплочение педагогического коллектива, и сформировать у воспитателей личностные установки, связанные с совместным решением проблемных ситуаций при их обсуждении с родителями детей и специалистами ДОУ.

Психологическое просвещение воспитателей

Естественно, что оптимальный подход к организации данного направления работы психолога требует учета индивидуального подхода к молодым и опытным специалистам ДОУ. В рамках данного подхода можно использовать традиции формирования культуры наставничества в детском саду и представления педагогической психологии о путях формирования профессиональной деятельности.

В современной психологии выделяется 3 стадии формирования профессиональной деятельности, на которые мы опираемся в процессе организации наставничества опытных педагогов ДОУ над молодыми.

I СТАДИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность выполняется как последовательность операций, задаваемых наставником. При этом успешность их выполнения определяется уровнем развития отдельных профессионально важных качеств (умение мобилизовать себя, навыки произвольного внимания, умение грамотно и логично излагать свои мысли, навыки эффективной коммуникации и др.).

К *барьерам,* препятствующим осуществлению профессиональной деятельности на данном этапе, относятся: боязнь группы детей и педагогической ошибки, которые преодолеваются в процессе получения позитивного опыта общения с другими сотрудниками и детьми, повышения профессионализма молодого педагога.

К основным средствам, применяемым в процессе осуществления наставничества на данном этапе, относится обеспечение условий для «вхождения» молодого воспитателя в педагогический коллектив детского сада. В частности, это достигается за счет методов, направленных на создание, сохранение и развитие *организационной культуры* коллектива.

К ним относятся:

- внимание заведующего детского сада, методиста и психолога ДОУ к поддержанию организационной культуры, реакция на критические ситуации и организационные кризисы;
- моделирование ролей и демонстрация образцов поведения;
- определение критериев принятия на работу, продвижения, вознаграждений и присвоения определенных статусов, увольнения;
- использование организационных символов, обрядов и их систем, усиливающих самоопределение молодых сотрудников ДОУ и идентификацию с членами педагогического коллектива.

К обрядам, в которых молодой воспитатель принимает участие наравне с опытными членами педагогического коллектива, относятся:

- *обряд «посвящения»* в организационной культуре коллектива — один из типов обрядов коллектива, который формирует чувство причастности нового сотрудника к коллективу, приобщает к его ценностям. Например, после представления нового сотрудника на педагогическом совете ДОУ его сотрудниками организуется чаепитие в методическом кабинете с просмотром фотографий, посвященных значимым событиям из жизни детского сада.
- *обряд «исторический»* — один из типов обрядов коллектива, который обеспечивает преемственность организационной культуры, формирует чувство причастности к ней. Например, торжества, связанные с юбилейными датами и другими эпохальными событиями в деятельности детского сада.
- *обряд единения* — один из типов обрядов коллектива, который способствует «смягчению» статусных различий сотрудников ДОУ, символизирует общность всех звеньев управления. Например, торжество, связанное с концом учебного или календарного года.

В процессе подобного общения молодых и опытных воспитателей, логопедов, дефектологов создаются условия для «присвоения» ими ценностей и традиций ДОУ,

сплочению педагогического коллектива. С этими целями на одном из педагогических советов ДОУ можно обсудить материалы, связанные с проблемами адаптации молодых сотрудников ДОУ и налаживания их взаимодействия с педагогическим коллективом.

Задачей психолога при этом будет психологическое просвещение сотрудников, касающееся формирования у них механизмов профессионального самопринятия и саморегуляции в доброжелательной обстановке. Например, психолог может дать шуточный тест для воспитателей, а потом провести беседу по поводу сформированности у молодых специалистов «Образов себя» как идеального и реального педагога.

Тест «молодого» воспитателя ДОУ

Из приведенных пословиц и поговорок выберите те, которые в наибольшей степени отражают особенности Вашей жизни в качестве молодого специалиста:

1. Поступление на работу в детский сад:
А) *Не ищи зайца в бору: на опушке сидит.*
Б) *Ехал к вам, да заехал к нам.*
В) *Попался, как ворона в суп.*

2. Посвящение в должность воспитателя:
А) *Посла не секут, не рубят, а только жалуют.*
Б) *Летать летаю, а сесть не дают.*
В) *Напишешь пером, что не вывезешь волом.*

3. Первый самостоятельный опыт работы:
А) *Прежде веку не помрёшь.*
Б) *Его пошли, да и сам за ним иди.* В) *Как ступил, так и по уши в воду.*

4. Отношение к наставничеству более опытных педагогов:
А) *Наука учит только умного.*
Б) *Болящий ожидает здравия даже до смерти.*
В) *Кабы знать, где упасть, так и соломки бы подослал.*

5. Проведение занятий с детьми:
А) *Не бьет стрела татарина.*
Б) *Учи других — и сам поймешь.*
В) *Ехала кума неведомо куда.*

6. Проведение режимных моментов:
А) День в день, топор в пень.
Б) *Жив, жив Курилка...*
В) *Что ни хватъ, то ерш да еж.*

7. Родительские собрания:
А) *Не трудно сделать, да трудно задумать.*

Б) *Первый блин комом.*
В) *Жаловался всем, да никто не слушает.*

8. Участие в педагогических советах ДОУ:
А) *Живет и эта песня для почину.*
Б) *Стрелял в воробья, а попал в журавля.* В) *Фасон дороже приклада.*

Конец учебного года:
А) Не то дорого, что красного золота, а то дорого, что доброго мастерства.
Б) *За ученого (битого) двух неученых (небитых) дают.* В) *Вечер плач, а заутре радость.*

Ключ к тесту:

Если у Вас преобладают ответы:
типа А — у Вас сформированы устойчивые представления о себе как *«идеальном педагоге»* (каким бы Вы хотели стать), *«потенциальном педагоге»* (каким Вы могли бы стать) и *«реальном педагоге»* (как Вы себя оцениваете). Это позволяет Вам уже сейчас учиться у более опытных педагогов и успешно работать по выбранной специальности;
• **типа Б** — у Вас недостаточно дифференцированы представления о себе как о *реальном* и *потенциальном* педагоге.
Вы привыкли учиться и работать, не задумываясь над тем, что меняетесь в ходе этого процесса. Попробуйте посмотреть на себя со стороны — и Вы увидите, что у Вас уже вырабатывается свой собственный, присущий только Вам, стиль педагогической деятельности;
• **типа В** — у Вас занижена *самооценка* как самообразовательной, так и профессиональной деятельности. Это приводит к неуверенности в своих силах и пассивности. Попробуйте придумать себе идеальный образ себя — педагога и Вы убедитесь, что разница между Вашими возможностями и желаниями намного меньше, чем Вам кажется!

Оценить эффективность работы педагогов-наставников по-; Может следующий шуточный тест.

Тест «опытного» воспитателя

Отметьте, какие из пословиц русского народа, на Ваш взгляд,
• наибольшей степени соответствуют представлениям о Вашей деятельности:

1. Воспитатель детского сада — это...
А) Добрая лошадка все свезет.
Б) *Без матки пчелки — пропащие детки.*
В) *Под трубами повиты, под шеломом взлелеяны, концом копия вскормлены.*

2. Педагогический коллектив — это ...
А) *В мире, что в море.*

Б) У *одной овечки да семь пастухов.* В) *Склеенная посуда два века живет.*

3. Обучать детей — значит ...
А) *Что посеешь — то и пожнешь.*
Б) *Была бы нитка, дойдем и до клубка.*
В) *В дорогу идти — пятеры лапти сплести.*

4. Воспитывать детей — значит ...
А) Служил семь лет, выслужил семь реп, да и тех нет.Щ Б) *Перемелется — все мука будет.* В) *Наказом воевода крепок.*

5. Развивать детей — значит ...
А) *Сей день не без завтра.*
Б) *Высоко летаешь, да низко садишься.* В) *Палка о двух концах.*

6. Работа с родителями — это...
А) *Бумага некупленная, письмо домашнее.*
Б) *В добрый час молвить, в худой промолчать.*
В) *По способу пешего хожденья.*

Ключ к тесту

Если у Вас преобладают ответы:
• типа А — Вы в большей степени ориентированы на выполнение преподавательской, коррекционно-развивающей и культурно-просветительской функций воспитателя. Следовательно, можно говорить о том, что Вы уже обладаете собственным, индивидуальным стилем психолого-педагогической деятельности и правильно выбрали свою профессию;
Типа Б — у Вас преобладает мотивация личностного общения с детьми, родителями, коллегами. Это выражается в том, что лучше всего Вам удается реализация научно-методической и воспитательной функций педагога. Значит, именно Мы сейчас больше всего нужны современному дошкольному образованию, чтобы сохранить и возродить лучшие традиции работы старшего воспитателя ДОУ;
типа В — приоритетным направлением Вашей деятельности в ДОУ являются управленческая и социально-педагогическая. Вам стоит задуматься над тем, не является ли Интим призванием стать заведующим детским садом.

Если говорить серьезно, то опытных воспитателей от молодых отличает, в первую очередь, не столько профессиональная компетентность, сколько сформированность диспозиционно-установочных структур личности, которые «отвечают» за умения:

• усматривать проблему в разных ее проявлениях;

• упрощать ее (в сложной ситуации выделять 1-2 ключевые (оставляющие проблемы);
• вырабатывать методологию ее решения на основе синтеза, интеграции знаний из разных областей науки, теории и практики.

Это возможно благодаря развитию 2 видов способностей воспитателей в процессе осуществления педагогической деятельности:

• *проектировочно-гностических способностей,* к которым относятся педагогическое целеполагание и педагогическое мышление;

• *рефлексивно-перцептивных способностей,* в которые входят педагогическая рефлексия, педагогический такт и педагогическая направленность.

Для каждого типа личности могут быть намечены свои направления саморазвития. Разработать индивидуальную программу саморазвития педагогов ДОУ помогает письменный опрос по темам (по Т. И. Дубровцевой):

• направления педагогической работы, по которым существуют затруднения и необходима помощь;

• направления педагогической работы, по которым наработан интересный опыт и им можно поделиться с коллегами.

Результаты опроса соотносятся с данными по определению самооценки и уровня притязаний воспитателей с помощью следующей шкалы:

Оценочная шкала психолого-педагогической компетентности воспитателя ДОУ[1]

Показатели С — самооценки УП — уровня притязаний		Баллы							
		0		1		2		3	
		С	У	С	У	С	У	С	У
1		2	3	4	5	6	7	8	9
1	Аналитические умения:								
1.1	Наблюдать, диагностировать вития, воспитанности ченности каждого								
1.2	Анализировать педагогические оценивать их и при организации педагогического								
1.3	Анализировать, реально лагогические явления, чины, условия и их возникновения и тия (например, ность, враждебность у деленной части детей)								
1		2	3	4	5	6	7	8	9

1.4	Анализировать педагогическую деятельность других педагогов (на основе наблюдения), выделять								
1.5	Анализировать свою собственную педагогическую деятельность, выделять удачные приемы в работе, недостатки и промахи в								
Итого:									
2	Проектировочные умения:								
2.1	Проектировать результаты педагогической деятельности и воздействия, планировать пути осуществления								
2.2	Прогнозировать результаты обучения и воспитания, возможные трудности в								
2.3	Выделять и точно формулировать конкретные педаго-								

[1] Таблица разработана на основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме ст. преп. МГПИ Л. П. Гладких.

1		2	3	4	5	6	7	8	9
2.4	Планировать свою работу по руководству разными видами								
2.5	Теоретически обоснованно выбирать средства, методы и организационные								
3	Конструктивные умения:								

3.1	Анализировать и отбирать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом								
3.2	Осуществлять дидактическую переработку материала, превратить его в доступный детям.								
3.3	Находить наиболее рациональное решение, связанное с размещением детей								
Итого:									
4	Организаторские умения:								
4.1	Управлять поведением и активностью детей, увлекать ребят играми,								
1		2	3	4	5	6	7	8	9
4.2	Группировать воспитанников в процессе деятельности с учетом их								
4.3	Быстро принимать оптимальные решения и находить наиболее								
4.4	Применять целесообразную для данной ситуации форму требований, варьировать их в								
4.5	Четко, лаконично и доступно объяснять								
Итого:									
5	Коммуникативные умения:								
5.1	Устанавливать педагогические целесообразные взаи-								

5.2	Находить контакт и правильный тон общения с разными								
5.3	Располагать к себе, при необходимости перестраивать с ними взаимоотношения,								
Итого:									

Ответы оцениваются в баллах следующим образом:
0 — нет;
1 — иногда;
2 — часто;
3 — всегда.

Итоговый балл, полученный по каждому разделу, показывает, какой из них требует доработки. По итогам диагностики методистом и психологом составляется карта совершенствования педагогического мастерства и повышения психолого-педагогической компетенции сотрудников ДОУ на учебный год.
Факторы, стимулирующие и препятствующие профессиональному саморазвитию педагогов, могут быть выявлены с помощью устного опроса и анкетирования. Приведем для примера вопросы анкеты.

Анкета

Что, на Ваш взгляд, является наиболее значимым для Вашего профессионального роста? В зависимости от степени значимости оцените факторы в пределах от 1 до 4 баллов.

1. Обучение на курсах повышения квалификации.
2. Пример и влияние преподавателей на курсах повышения квалификации.
3. Пример и влияние коллег по работе.
4. Возможность экспериментирования и участия в методической работе ДОУ.
5. Пример и влияние администрации и старшего воспитателя.
6. Организация труда в ДОУ и условия работы.
7. Заработная плата.
8. Внимание администрации к проблемам воспитателей.
9. Принцип распределенной ответственности между администрацией и педагогами.
10. Доверие со стороны администрации и старшего воспитателя.
11. Использование инновационных технологий.
12. Занятия самообразованием.
13. Интерес к работе с детьми.

14. Взаимодействие с родителями детей.
15. Принцип распределенной ответственности между родителями и педагогами.
16. Возможность получения признания в коллективе.

Оценка

1 группа факторов (4 балла), стимулирующих Ваше саморазвитие, тесно связана с мотивами Вашей профессиональной деятельности и педагогическими установками.
2 группа факторов (3 балла) относится к категории «поддерживающих» Ваш интерес.
3 группа факторов (2 балла) зависит от психологической обстановки в коллективе ДОУ и действует на Вас опосредованно.
4 группа факторов (1 балл) — индифферентные (безразличные для Вас) факторы.

При анализе интересов и способностей сотрудников ДОУ с помощью метода экспертных оценок и проективных методов диагностики, естественно, нужно учитывать данные бесед с воспитателями и наблюдений. Кроме того, что это позволяет сопоставить истинные и только представляющиеся таковыми факторы, препятствующие осуществлению профессиональной деятельности, можно определить степень корреляции между описанными типами личности и склонностью людей к формированию тех или иных акцентуаций характера:

- *предприимчивый тип личности* — импульсивный тип,
- *спортивный тип* — конформный тип,
- *ремесленный тип* — паранойяльный тип,
- *интеллектуальный тип* — гипертимный тип,
- *художественный тип* — неврастенический тип,
- *контролирующий тип* — истероидный тип,
- *общительный тип* — гипотимный тип,
- *музыкальный тип* — психоастенический тип.

Эту взаимосвязь нужно учитывать в плане профилактики конфликтов в педагогическом коллективе, но утверждать ее наличие возможно только при подтверждении того или иного предположения данными клинической диагностики и динамического наблюдения.

II СТАДИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стадия характеризуется дезинтеграцией структуры готовности к осуществлению педагогической деятельности, распадом «о на несколько подструктур, объединенных слабыми функциональными связями. При этом успешность осуществления профессиональной деятельности определяется не развитием отдельных качеств, а их комплексами (например, профессионально важные качества, необходимые для организации методического руководства действиями родителей в процессе организационно-познавательной деятельности детей) и выделением образа-цели для

осуществления профессиональной деятельности. Их сформированность у воспитателей ДОУ позволяет оценить следующий тест.

Тест организатора-методиста дошкольного образования

Из приведенных пословиц и поговорок выберите те, которые в наибольшей степени соответствуют указанным функциям организатора-методиста:

1. Научно-методическая функция:
А) *И сам тому не рад, что грамоте горазд.*
Б) *И слепая лошадь везет, коли зрячий на возу сидит.*
В) *Хоть и нехорошо, да ладно.*
2. Организационно-управленческая функция:
А) *Без пастуха овцы* не стадо.
Б) *Холостой охает, а женатый ахает*. В) *Голову сняли, да шапку вынес.*

3. Преподавательская функция:
А) *Кто говорит — тот сеет, кто слушает — тот собирает.*
Б) *Пиши знай: кому надо — разберет.* В) *Что знает — все скажет, и чего не знает* — ц *то скажет.*

4. Социально-педагогическая функция:
А) *Нога споткнется, а голове достанется.*
Б) *Рука ноге работница.*
В) *Перемелется — все мука будет.*

5. Воспитательская функция:
А) *Что накрошишь — то и выхлебаешь.*
Б) *Пока травка подрастет, воды, много утечет.*
В) *От осины не родятся апельсины.*

6. Культурно-просветительская функция:
А) *Топор своего дорубится.*
Б) *Не срывай яблока, пока зелено: созреет и само упадет.*
В) *Здоровье всего дороже.*

Ключ к тесту

Если доминируют ответы:
• типа А — у Вас преобладает *профессиональная* мотивация. Вы склонны оценивать любые жизненные ситуации с педагогической точки зрения. Это делает Вас незаменимым на работе (или Вам так кажется), но вносит определенные трудности в личную жизнь. Берегите свое здоровье, оно так необходимо Вашим близким;
типа Б — Вы стараетесь сочетать *личные* и *профессиональные* интересы, но не всегда знаете, как это лучше сделать. В таких случаях Вас выручает чувство юмора и осторожность во время принятия решений. Это делает Вас перспективным специалистом;
типа В — у Вас преобладает *личностная* мотивация. Благодаря разносторонним

увлечениям Вы умеете дистанцироваться от профессиональных проблем и не переносить их в личную жизнь. Это позволяет избегать Вам неврозов, но, с другой стороны, не дает возможности полностью реализовать себя в работе. Вы можете больше, чем делаете.

Мотивация является системообразующим компонентом в осуществлении педагогической деятельности. Она позволяет объединить и «заставить» работать в системе, т.е. ради единой цели, другие составляющие индивидуальной педагогической деятельности: исследовательский, проектировочный, коммуникативный, конструктивный и организаторский компоненты. Наиболее незаметно для окружающих это происходит в процессе передачи способов формирования педагогической культуры от одного поколения воспитателей к другому.

Поэтому на данном этапе активно используются методы групповой работы — методы, направленные на создание, «выращивание» сплоченных творческих групп педагогов ДОУ, способных самостоятельно генерировать новые идеи, содействовать личностному развитию членов педагогического коллектива, решать конкретные проблемы организации образовательного и воспитательного процесса и профилактики «эмоционального сгорания» сотрудников детского сада.

Практическая ориентированность работы педагога – психолога на данном этапе предполагает:

- определение соотношения теоретических и практических знаний, научных и прикладных умений на каждом этапе психологического просвещения сотрудников ДОУ;
- создание модели эффективного применения психологических знаний в процессе проведения консультаций, проблемных семинаров, дискуссий, деловых игр, практикумов и тренингов;
- демонстрацию воспитателям возможностей применения теоретических знаний на практике, в области реальной педагогической работы с детьми и сотрудниками ДОУ и школы, в особенности в тех педагогических ситуациях, где проявляется изучаемая закономерность, идея, концепция;
- определение критериев и требований к организации изучения и обобщения передового педагогического опыта и технологий обучения детей, отбора оптимальных для данного детского сада и конкретной возрастной группы его воспитанников;
- разработку методических рекомендаций для более высокого уровня организации взаимодействия сотрудников ДОУ; между собой, с детьми и родителями;
- научного обоснования методических рекомендаций по самоорганизации, саморазвитию и самообучению сотрудников ДОУ.

Осознание существенности помощи психолога членам научно-методического объединения ДОУ комбинированного и компенсирующего видов возможно благодаря:

- демонстрации им эффективных методов и приемов работы с детьми разного возраста и их родителями;
- формированию четких требований к отбору материала для занятий и разработку методических рекомендаций по организации воспитания и обучения

воспитанников с учетом индивидуального подхода к детям;

• сотрудничеству с воспитателями и родителями, в подборе игр по развитию и коррекции психических процессов поведения детей.

С учетом реализации данных задач педагог-психолог планирует вместе с администрацией программу практикумов-семинаров для педагогического коллектива ДОУ на год. С целью определения его содержания можно использовать подборку статей журнала «Дошкольное воспитание» (рубрика «Профессия — педагог»).

Можно разработать программы семинаров по проблемам комплексного сопровождения образовательного процесса в ДОУ.

В начале подобного семинара психолог проводит мини-лекцию, в которой освещаются узловые проблемы, ставятся проблемы, даются направления углубленного изучения, конкретизации и структурирования содержания материала. Кроме того, предусматривается, что психолог постепенно создает условия для того, чтобы «передать» часть своих функций слушателям: информационной, организационной, контрольной, оценивающей. В этом случае воспитатель, выполняющий роль мгихолога, осуществляет ориентировку в осведомленности коллег, ставит обучающие задачи, излагает учебный материал, проводит опрос, организует дискуссию, активизирует аудиторию, анализирует результаты, подводит итоги, дает педагогическую оценку и т. д.

При обсуждении проблем, вопросов и анализе педагогиче-<-ких ситуаций слушатели делятся на подгруппы, каждая из которых защищает свою позицию, решение, проект и т. д. Это позволяет учитывать интересы и мотивы поведения всех педагогов и профессиональную направленность их деятельности.

Приведем примеры подобных семинаров.

Семинар 1

Психологическое сопровождение детей «группы риска»

Программа семинара: среднестатистическая и функциональная норма психического развития ребенка. Понятие «детей, входящих в группу риска». Психолого-педагогическая и клиническая характеристика детей, имеющих психофизические нарушения. Психологические основы коррекционно-воспитательной работы. Организация работы по формированию социально-психологической адаптации. Сопровождение детей, имеющих психофизические нарушения, в ДОУ и семье.

Цели практических занятий, педагогических упражнений и анализа педагогических ситуаций:

• учить слушателей организовывать проведение углубленной диагностики детей, имеющих психофизические нарушения;

• создавать коррекционно-развивающую среду для коррекции и компенсации выявленных нарушений;

• организовывать психологическое сопровождение детей, имеющих психофизические нарушения, в ДОУ и семье.

Содержание семинара: мини-лекция, ролевая игра, анализ педагогических и проблемных ситуаций.

Семинар 2

Психологическое сопровождение родителей

Программа семинара: понятие «сопровождения родителей» воспитанников ДОУ. Цели, задачи службы психологического сопровождения. Формы работы с родителями. Содержание сопровождения на каждом этапе работы с родителями. Организация функционирования «поддерживающих групп». Индивидуальный подход к консультированию и обучению родителей с разными стилями обучающей деятельности: «слуховым», «кинестетическим », « зрительным ».

Цель практических занятий, педагогических упражнений и анализа педагогических ситуаций: научить дифференцировать формы работы с родителями и определять содержание психологического сопровождения на каждом этапе работы с родителями.

Содержание: мини-лекция, метод проектирования, конкурс[1] «Защита проектов».

Семинар 3

Психологическое сопровождение педагогов

Программа семинара: Мотивация к педагогической деятельности. Структура педагогических способностей. Профилактика профессиональной деформации педагога в процессе организации службы сопровождения в ДОУ. Понятие «профессиональной деформации» педагога. Сущность феномена «эмоционального сгорания». Пути профилактики и реабилитации.

Цели практических занятий, педагогических упражнений анализа педагогических ситуаций: учить слушателей распознавать признаки социально-психологической напряженности в педагогическом коллективе.

Содержание: мини-лекция, эксперимент, метод экспертных оценок.

Существенное значение в разнообразии содержания подобных семинаров имеет использование педагогом-психологом специальных педагогических игр (по Н. Ф. Дику);

- **позиционные игры** — взаимодействие между участниками игры предполагает выяснение позиций по технологиям, программам посредством «борьбы мнений»; **ролевая игра** — отличается от позиционной тем, что в ней определяются и позиции, и роли;
- **сюжетные игры** — отражают и роли, и позиции в определенном сюжете;
- **ситуационные игры** — имеют и дело, и реальное явление, и роли, и сюжет, но ведущим является ситуация, т. е. напряженное действие, в относительно непродолжительное время (ситуационные игры всегда связаны с проигрыванием и анализом проблемных и конфликтных ситуаций);
- **имитационные игры** — связаны с такими темами, которые нельзя обыграть посредством ни позиций, ни ролей, ни через ситуации (имитировать можно абстракции);
- **организационно-деятельностные игры** — самый сложный вид игры, так как

он связан с выработкой теоретических концепций и практических рекомендаций в рамках проблемы, коллективное написание рекомендаций, разработок; • **функциональные игры** — связаны с работой инициативных творческих групп, действующих на протяжении продолжительного времени.

В процессе использования игровых технологий увеличиваются возможности развития так называемого социального интеллекта педагогов ДОУ. Это выражается в:

1. получении новой информации о себе как педагоге и коллеге, особенностях своего взаимодействия с другими людьми;
2. осознании и переосмыслении представлений о себе и своем поведении, своем месте в педагогическом коллективе благодаря налаживанию механизмов «обратной связи» с коллегами и психологом ДОУ;
3. выстраивании новых форм познания поведения и регулирования межличностных взаимодействий;
4. закреплении позитивного опыта сначала в условных, затем в реальных ситуациях педагогического взаимодействия.

Играя, педагоги могут пересмотреть образы идеального и реального себя, свои возможности и обязанности, научиться подбирать оптимальные поведенческие стратегии в типичных и нетипичных педагогических ситуациях, овладеть умением! «подать себя», отказавшись от сложившихся стереотипов в оценке их личности и поведения.

III СТАДИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эта стадия получила название «стадии оптимизации функциональных связей компонентов структуры готовности к осуществлению педагогической деятельности» (В. Д. Шадриков) .К ее концу у педагога ДОУ формируются 2 подгруппы индивидуальных качеств: одна из них обеспечивает выполнение! целостной целенаправленной профессиональной деятельности, а другая — ее рефлексию и усвоение специфического содержания.

В определении целей и разработке содержания работы педагога-психолога на данном этапе ему необходимо учитывать возраст сотрудников ДОУ, педагогический стаж и особенности профессионально-педагогической деятельности (Н. В. Клюева 2000)[1].

Диагностика стилей педагогической деятельности

В основу различения стилей педагогической деятельности; А. Я. Никоновой и А. К. Марковой были положены следующие основания:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у детей, а также интерес к занятию).

Рассмотрим основные стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Педагога с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Ему свойственна высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Объяснение нового материала строится логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с детьми.

Педагог часто практикует коллективные методы работы, стимулирует спонтанные высказывания детей. Во время опроса обращается к большому числу детей, в основном из сильной подгруппы, в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно.

Для педагога с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование процесса обучения — для отработки на занятии он выбирает наиболее интересный, а трудный, но неинтересный для детей материал предпочитает отдавать родителям в качестве домашних заданий для отработки дома.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Для педагога с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью.

Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой педагог адекватно планирует процесс воспитания и обучения детей, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех воспитанников (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний.

Такого педагога отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работы на занятии, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и воспитатель с ЭИС, педагог с ЭМС, в отличие от последнего, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого

предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для педагога с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса.

По сравнению с педагогами эмоциональных стилей, воспитатель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его детей во время занятий меньше, чем у педагогов с эмоциональным **стилем.**

Педагог с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на обучаемых косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения адекватно планируя этот процесс, педагог с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний детей) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности обучающихся, редким проведением коллективных обсуждений.

В процессе опроса педагог с РМС обращается к небольшому количеству детей, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ребятам. Для педагога с РМС характерна в целом рефлексивность.

Приведенное описание стилей педагогической деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности .

Соответственно, *анализ и оценка занятия* воспитателя педагогом-психологом должны включать: 1) определение стиля педагогической деятельности;

2) положительные черты индивидуального стиля педагогической деятельности, которые нашли отражение в занятии ((привлечением конкретных примеров из занятия);

3) отрицательные черты индивидуального стиля педагогической деятельности, которые нашли отражение в занятии (с привлечением конкретных примеров из занятия); 4) методические рекомендации по дальнейшему совершенствованию (формированию) стиля педагогической деятельности. В процессе адаптации сотрудников ДОУ к подобным требованиям оценки и анализа их профессиональной деятельности важно сохранить общую направленность их деятельности, те индивидуальные способы решения проблемных ситуаций, которые являются составляющими их «Образа себя», так как они отвечают за достижение промежуточных целей при формировании индивидуального стиля педагогической деятельности.

С целью выбора воспитателями оптимальной для себя стратегии индивидуальной

педагогической деятельности и ее моделирования в процессе профессиональной адаптации психологом могут использоваться следующие методы и приемы:

• *для воспитателей с предпосылками формирования эмоционально-импровизационного стиля педагогической деятельности*[1] — письменные экспресс-опросы, тезирование методических и психолого-педагогических статей из журналов по заданной проблематике для методического кабинета ДОУ, составление кратких планов конспектов занятий с детьми, ' составление вопросов к проблемным семинарам, анализ педагогических ситуаций, моделирование педагогических ситуаций; выступление с докладами, сочетающими обобщение практического опыта и анализа литературы; подготовка аннотаций, проведение презентаций книг, участие в деловых играх, анализ «открытых» занятий, проведение микроисследования, участие в режиссерских играх и т.д.

[1] Использовалась классификация А. Я. Никоновой и А. К. Марковой.

• для *воспитателей с предпосылками формирования эмоционально-методичного стиля педагогической деятельности* — письменные и устные экспресс-опросы, составление символических планов родительских собраний и педагогических советов, анализ проблемных ситуаций, выступление с докладами по проблемным темам, подготовка аннотаций, составление списка литературы по темам для библиотеки методического кабинета ДОУ, подготовка рецензий, решение многофакторных педагогических задач, проведение ролевых игр, участие в «мозговых атаках», разработка творческих проектов, организация и участие в мини-занятиях, моделирование педагогического процесса, составление видеотеки и т. д.;

• *для воспитателей с предпосылками формирования рассуждающе-импровизационного стиля педагогической деятельности* — тесты, устные экспресс-опросы, составление развернутых планов предстоящего проблемного семинара по предложенной теме, решение педагогических задач, анализ проблемных ситуаций, составление кроссвордов, выступление с докладами по проблемным темам, подготовка «рекламы» книг, составление списка литературы по проблемам, проведение микроисследования, решение многофакторных педагогических задач, организация «мозговых атаках», участие в режиссерских играх, разработка творческих проектов, участие в работе экспериментальных площадок и т. д.; *для воспитателей с предпосылками формирования рассуждающе-методичного стиля педагогической деятельности* — тесты, составление развернутых планов родительских собраний и педагогических советов ДОУ, решение педагогических задач, составление кроссвордов, подготовка рефератов, выступление с докладами по анализу и обобщению литературы, составление списка литературы по курсу, подготовка рецензий, анализ «открытых» занятий, участие в ролевых играх, проведение эксперимента на практике, участие в мини-занятиях, организация викторин, подготовка конспектов интегрированных занятий, составление понятийно-терминологического словаря и т.п.

Предлагаемые формы самообучения позволяют обнаружить достоинства и недостатки каждого стиля педагогической деятельности. Будет логично, если при их

анализе психолог не ста-] нет отвергать какие-то черты индивидуального стиля педагогической деятельности сотрудника ДОУ, которые ему не нравятся, но поможет ему «примерить» к себе те способы, которые являются более эффективными и оптимальными.

Для этого можно использовать игровые ситуации обучения, 1 когда воспитатель одновременно будет вынужден находиться «внутри ситуации» и «вне ситуации», что позволит ему осуществить децентрацию от своей позиции и посмотреть на проблему другими глазами. С этой целью рекомендуется:

- разыгрывать отдельные сценки из занятий педагогов, обладающих тем или иным стилем педагогической деятельности;
- конструировать их поведение во время тех или иных мероприятий ДОУ, например проведения Совета педагогов, совместной с родителями экскурсии и т. д. моделировать решения проблемных ситуаций, которые отражают стратегии] их педагогической деятельности;
- проектировать результаты их взаимодействия с администрацией ДОУ, другими педагогами, родителями и т. д.

После сопоставления результатов производится их всесторонняя оценка и обсуждение. Эффективность данного процесса повышается, если при этом будут использованы образные характеристики, отражающие определенный стиль педагогической деятельности (или их сочетание), например, «Мэри Поппинс»,) «Мальвина» и т. д.

В итоге анализ психологической компетенции воспитателя] может быть осуществлен с помощью метода экспертных оценок, когда психолог выступает только организатором и режиссером процесса проведения самоаттестации в ДОУ. С непосредствен-1 ной экспертной работой психолога связана необходимость проведения психологического анализа занятий воспитателей детского сада. Эта работа требует от педагога-психолога выполнения следующих функций[1]:

- *охрана интересов детей и воспитателя;* нивелирование отрицательных последствий посещения детской группы посторонними людьми; создание условий для щадящего эмоционального состояния воспитателя и детей в ходе открытого занятия;
- *оказание помощи воспитателю* при разработке сценария занятия; формулировка его целеполагания; разработка способов ведения занятия; определение содержания деятельности педагога и детей на занятии, оптимально реализующих цели и задачи открытого занятия; актуализация профессиональной уверенности воспитателя;
- *снятие дистресса* при подготовке к занятию и его последствий; помощь воспитателю в рефлексии после проведения занятия в целях осознания им своего профессионализма и личностного роста;
- *психологическая подготовка детей* к посещению группы посторонними людьми (оказание помощи в осознании происходящего события, создание установки на «гостевое» принятие новых людей), рефлексия детей после посещения;снятие возможных отрицательных последствий для детей от пребывания на занятии посторонних людей;
- *психологическая подготовка лиц, присутствующих на*

открытом занятии (уточнение с ними того, что они хотят и могут получить на этом занятии); осознание целей и возможностей повышения профессионализма при просмотре занятия, ознакомление с программой просмотра и линии психологического анализа открытого занятия.

Приведем примерную схему анализа психологом занятия воспитателя (по Л. Т. Охитиной):

1. Наличие комплексных-развивающих, обучающих, воспитательных и коррекционных целей занятия.
2. В какой мере содержание и структура занятия отвечает принципам:

- формирования мотивационной основы к занятию (умение увлечь детей, соотношение методов побуждения и принуждения к деятельности);
- индивидуального и дифференцированного подхода;
- динамичности детского восприятия (переключения с разных видов воспринимающей деятельности на другие: с аудиальной на зрительную, кинестетическую и т. д.);

- развития высших психических функций;
- использования разных видов обучающей помощи (по подражанию, образцу, словесной инструкции, схематическому плану, применению символов);
- использования игровой деятельности в качестве «канвы» ' занятия.

3. В какой мере происходит распределение нагрузки:

- на память детей и их мышление,
- на чередование эмоционально насыщенного и интересного, но трудного материала; интересного, но простого материала; неинтересного и простого материала; неинтересного и сложного материала;
- на использование воспроизводящей и творческой деятельности?

4. Какие приемы используются для предупреждения утомления детей?
5. Какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются педагогом, а какие — детьми:

- кто ставит проблему;
- кто формулирует ее;
- кто решает?

6. Умение воспитателя сочетать коллективные, подгрупповые, парные и индивидуальные формы работы.
7. Как соотносится контроль, анализ и оценка деятельности детей взрослым и

сверстниками? Что является объектом оценки воспитателя (знания, умения и навыки детей, их поведение, взаимопомощь и т. д.).

8. Особенности самоорганизации воспитателя:

• подготовленность к занятию (степень овладения содержанием и психологической целью занятия), внутренняя готовность к проведению занятия (активность, целеустремленность, оптимизм, находчивость);

рабочее самочувствие в начале занятия и в процессе его проведения;

педагогический такт и гибкость педагога.

9

Психологический климат в группе:

как поддерживает воспитатель атмосферу общения детей друг с другом; • тип взаимоотношений и стиль общения.

Анализируя занятия в присутствии всего педагогического коллектива, педагог-психолог выполняет функции психологического просвещения на протяжении всего учебного года.

Оценить эффективность работы по психологическому просвещению сотрудников ДОУ можно, используя следующий, уже совсем не шуточный, тест:

Тест для определения психолого-педагогической компетенции воспитателя ДОУ

I. Репродуктивный уровень

1. Кто из отечественных психологов разработал учение о «зоне ближайшего развития,» и «зоне актуального развития» ребенка дошкольного возраста:

А) *Гальперин П. Я.* Б) *ЭлъконинД. Б.* В) *Выготский Л. С.*

2. Соотнесите стадию развития ребенка с типом ведущей деятельности:

А) Младенец	а) орудийно-предметная деятельность;
Б) Ребенок раннего возраста	б) эмоционалъно-непосредственное общение;
В) Ребенок дошкольного возраста	в) учебная деятельность;
Г) Ребенок младшего школьного возраста	г) игра,

они лучше, чем у ребенка дома, и, кроме того, в них здесь играть интереснее, потому что в детском саду много других ребят.

2. Дайте обоснованную оценку действиям воспитателя.

Пятилетний ребенок заплакал из-за того, что ему запретил! бить в барабан, потому что он мешает другим. «Тебе хочется плакать? — говорит воспитатель. — Иди-ка, милый, в раздевалку, закройся там и поплачь. Ладно?» Ребенок направился в

раздевалку, но, не дойдя до нее, престал плакать и повернул обратно.

3. Дайте обоснованную оценку действиям воспитателя.

Педагог разделяет детей на несколько подгрупп и предлагав составить рассказ по одной картине от лица различных героев, изображенных на ней. Затем рассказы сравниваются. Детей подводят к выводу, что воспринимать одну и ту же ситуацию и действовать в ней можно по-разному.

IV. Творческий уровень

1. Обоснуйте Ваши предложения, связанные с различными вариантами решения предложенной психолого-педагогической проблемы.

Нина (3 года 3 месяца) пятый день в детском саду. Войдя группу, девочка облюбовала себе куклу, села на ковер, нежнс взяла ее на руки. Смотрит кукле в глаза, мило улыбается затем принимается переодевать ее, с трудом натягивает на ножки куклы тапочки, приглаживает косички. В это время подходит Зина, начинает отбирать игрушку. Нина возмущается: — Я сама хочу! Я ее еще не одела! Зина вырывает куклу. Вмешивается воспитатель: - Отдай, Ниночка, куклу! Ведь ты ее уже подержала! Нина — послушная девочка, поэтому кивает и молча отходит Воспитательница довольна и по этому поводу записывает дневнике, что дети научились уступать друг другу. В это время Нина, улучив момент, когда взрослого нет рядом, громкс обращается к Зине:

- Какая ты плохая, противная! — и демонстративно отворачивается от нее. Потом подходит к воспитательнице и спрашивает:
- А когда моя мама придет?

1 2. Обоснуйте Ваши предложения, связанные с различными вариантами решения предложенной психолого-педагогической проблемы.

В средней группе, куда привели Сашу, был достаточно организованный, дружный детский коллектив, с хорошей традицией: справедливо распределять роли в игре, следить, чтобы всем по очереди доставались главные.

С первых дней пребывания в группе Саша проявил активность, богатую фантазию, инициативу. Он любил мастерить игрушки, строить, проявлял большой интерес к коллективным играм, при этом у него проявлялось выраженное стремление быть смелым, сильным.

Вместе с тем он мог ударить не подчинившегося в игре товарища, грубо подавить инициативу сразу нескольких ребят. Были случаи, когда он выполнял в игре не одну роль, а несколько: он и капитан корабля, и радист (ему эта роль особенно нравилась). Роли в игре он всегда стремился распределять сам, приводя такие аргументы: «Я так хочу!», «Они ничего без меня не умеют!»

8. Обоснуйте Ваши предложения, связанные с различными вариантами решения предложенной психолого-педагогической проблемы.

Придя из детского сада, Вадик (6 лет) сказал: «Мама, нам дали задание сочинить сказку про любое дерево, снежинку

или тучку».

Перед сном, уже в постели, мальчик придумал сказку: «Жила-была тучка. В ней было много капелек, но одна, самая большая, не удержалась и оторвалась от тучки. По пути на землю тяжелая капелька превратилась в легкую, красивую снежинку. Она кружилась, кружилась в воздухе, не зная, куда сесть. Увидела собачку, которая сидела на дорожке. Та вскочила и побежала, а снежинка снова поднялась вверх. Потом снежинка села на рукавичку мальчика. Он долго любовался нежны-

ми, красивыми иголочками, а потом дунул — и снежинка снова превратилась в капельку». Довольный собой, Вадик быстро уснул.

Вечером следующего дня мама спросила: «Ну, как, понравилась Ольге Сергеевне твоя сказка?» Понурив голову, сын ответил: «Она сказала, что это не сказка: так и в жизни бывает Кругомворот называется».

Психологическое просвещение родителей

При первом знакомстве с родителями детей, посещающий ДОУ, психолог знакомит взрослых со своими функциями и рас сказывает о приоритетных сферах своей деятельности. Особенный акцент делается на том, что психолог, в первую очередь, выступает как координатор взаимодействий семьи и детского сада, основной задачей которого является охрана прав ребенка и создание оптимальных условий для развития личности детей] их гармоничного воспитания и обучения. В связи с этим, он может познакомить родителей с основными принципами определяющими успешность воспитания детей дошкольного возраста[1], которые были приняты в Международный год ребенка:

- **Люби своего ребенка!**

То есть радуйся его присутствию, принимай его таким, каков он есть, не оскорбляй и не унижай его, не подрывай его] уверенности в себе, не подвергай его несправедливому наказанию и не отказывай ему в твоем доверии — дай ему повод любить тебя. Для ребенка главными признаками того, что его любят, является «особое время вместе с мамой и папой», интрес родителей к его деятельности, их поощряющие улыбки и слова о том, что «они его любят», тактильный (прикосновение объятия) и зрительный контакт (глаза — глаза) со взрослым.

[1] *Кэрпару Э., Кэрпару Г.* Мать и дитя. М.: Медицинское издательство (перевод с румынского), 1987.

- **Будь добрым примером для своего ребенка!**

Привей ему уважение к культуре своего народа, традиционным ценностям. Ребенку необходим такой домашний очаг, где семья дружна, где уважают и любят стариков, где поддерживают тесные и искренние связи со всеми

родственниками и дружными, где готовы мириться с недостатками другого человека и помогать в их исправлении.
Ребенок должен жить в такой семье, где придерживаются Идеалов любви, веры и надежды, ответственности за свое поведение, тогда у него будет формироваться чувство гордости за Свою семью и стремление быть похожим на родителей.

Играй со своим ребенком!
То есть уделяй своему ребенку необходимое время, разговаривай с ним, играй с ним так, как ему нравится. Принимай его игры [1] |серьез, войди через них в картину Его мира и взгляни на других и себя Его глазами. Используй принцип сотворчества взрослого и ребенка, применяя приемы прогнозирования и обсуждения возможных последствий поведения ребенка, предвосхищение и проигрывание в игре реальных событий, их моделирование. Действия М игровом образе помогут ребенку быстрее определиться и обрести себя в сложном мире человеческих взаимоотношений.

- **Трудись со своим ребенком!**

Разреши своему ребенку принять участие в твоей работе (в доме, в саду или огороде). Помоги ему усвоить алгоритм трудового действия. Используй принцип оценки того, что сделано успешно ребенком, а не того, что ребенок не смог или не успел сделать. Создавай ситуации возможности выбора цели: «Как ты хочешь и почему? Ты можешь ...» Когда ребенок подрастет, приучай его участвовать во всех работах по хозяйству дома и в группе детского сада, научи его нести ответственность за невыполнение своих обязанностей.

- **Позволь ребенку приобретать жизненный опыт, пусть даже не безболезненно, но самостоятельно!**

Ребенок признает только такой опыт, который он пережил лично. Твоя собственная опытность нередко оказывается лишенной ценности для твоего ребенка. Дай ему возможность накопить собственный опыт, даже если это связано с известным риском. Используй метод эмоционального предвосхищения последствий ситуации, его проигрывания в игре. Чрезмерно оберегаемый ребенок, «застрахованный» от любой опасности, нередко «выпадает» из жизни своих сверстников и становится объектом их насмешек или жалости.

- **Покажи ребенку возможности и пределы человеческой свободы!**

Родители должны раскрыть перед ребенком замечательные возможности развития и утверждения человеческой личности. Создавай ситуации борьбы мотивов: «Как ты хочешь поступить? А почему ты так хочешь? А как можно поступить по-другому? А как лучше? А как бы поступил другой мальчик (девочка)? А как бы поступила я? А почему бы я так поступила?» Вместе с тем ему нужно показать, что любой человек должен признавать и соблюдать известные нормы поведения в семье, в коллективе и вообще в обществе. Поэтому родители обязаны следить за поведением ребенка и направлять его таким образом, чтобы его поступки не причиняли ущерба ни ему самому, ни другим. При этом следует помнить, что методы наказания воспитывают хуже, чем методы

поощрения и стимулирования, однако, в случае необходимости, следует воспитывать уважение к правилам посредством и наказания, но без злости и раздражения взрослого.

• Жди от ребенка только таких мнений и оценок, на какие он способен в соответствии с возрастом и собственным опытом!

Ребенку требуется длительное время, пока он научится ориентироваться в этом столь сложном мире. Помогай ему, как можешь, и требуй от него собственного мнения или самостоятельного вывода только в том случае, когда он способен на это в соответствии с накопленным опытом и ступенью своего развития. Используй метод логических последствий, помогая ребенку соотнести причину и следствие своих поступков и жизненных обстоятельств.

• Предоставляй ребенку возможность таких переживаний, которые будут иметь ценность воспоминаний!

Ребенок «питается», так же как и взрослый, переживаниями, которые дают ему возможность ознакомиться с жизнью других людей и с окружающим миром. В первую очередь, на перевод переживаний в ранг ценных воспоминаний оказывают совместные семейные традиции.

За рубежом, для того чтобы родители лучше усвоили данные принципы воспитания детей в семье, на информационных стендах психологом часто вывешивается стихотворение К. Джибран «Предсказание».

Ваши дети — это не Ваши дети:
Они сыновья и дочери самой жизни.
Они пришли" посредством Вас, но не от Вас.
И хотя они с Вами, принадлежат они не Вам.
Вы можете дать им свою любовь, но не Ваши мысли.
Вы можете дать кров их телам, но не их душам,
Потому что их души живут в завтрашнем доме,
Который Вы не можете посетить даже в Ваших мечтах.
Вы можете стремиться быть такими, как они,
Но не стремитесь сделать их такими, как Вы,
Потому что жизнь не движется назад
И не задерживается во вчерашнем дне.

Естественно, эффективность работы психолога по психологическому просвещению не может быть достигнута только благодаря тому, что взрослые перепишут данное стихотворение и используют как руководство к воспитанию и обучению своих сыновей и дочерей.

При организации работы психолога по психологическому просвещению родителей ее эффективность напрямую зависят от уровня их ***педагогической культуры,*** поскольку разный уровень развития педагогического сознания родителей по-разному определяет цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, а также условия осуществления педагогической деятельности. Как правило, над психологической составляющей педагогической культуры

родителей никто из сотрудников ДОУ

не работает. Это — действительно та область, которая является прерогативой педагога-психолога как в детском саду общеразвивающего, так и комбинированного и компенсирующего видов.

Педагогическая культура является существенной частью общечеловеческой культуры, в которой запечатлелись духовные и материальные ценности, а также — способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству) для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

В исследовании педагогической культуры родителей обычно выделяют три аспекта: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Аксиологический компонент позволяет определить совокупность педагогических ценностей. В первую очередь он демонстрирует особенности целеполагания процесса воспитания детей в семье и его взаимосвязь с ценностными ориентациями родителей. Кроме того, аксиологический компонент педагогической культуры находит свое выражение в представлениях родителей об идеальном ребенке, как образе — результате семейного воспитания.

Исследования[1] показывают, что целью воспитания в семьях, обладающих *высоким* уровнем педагогической грамотности, у большинства родителей выступает создание условий для саморазвития ребенка. Взрослые уверены, что их образовательный уровень имеет решающее значение для семейного воспитания и является гарантом полноценного развития ребенка в семье. Соответственно, проблемные семинары и консультации, связанные с психологическим просвещением, в особенности такие, на которые приглашаются разные специалисты, и тем более научные сотрудники, они обычно воспринимают как средство повышения своего образовательного уровня и легко идут **на** контакт. Проблемы заключаются в изменении их педагогических установок, потому что родители имеют собственную образовательную позицию. Заинтересованы они обычно в том, чтобы понимать мотивы поведения ребенка и особенности его эмоционального мира, воспитания и обучения, связанные с развитием психических функций (внимания, памяти, мышления) и разные возрастные периоды.

Целью воспитания в семьях, обладающих *средним* уровнем педагогической грамотности, по мнению родителей, является интеллектуальное развитии ребенка, которое, в основном, выражается в подготовке детей к школе. Значительно меньшая часть родителей делает акцент на развитие творчества и художественных способностей детей. Характерно, что большинство матерей и отцов считают роль детского сада в воспитании и обучении детей ключевой. Они склонны передавать ответственность за результаты образования сына или дочери на сотрудников ДОУ, в том числе воспитателей и психологов. Соответственно, основной проблемой, связанной с их психологическим про-свещением, является проблема распределения

ответственности за воспитание и обучения ребенка между садом и семьей и налаживания преемственности между целями, задачами, методами и содержанием домашнего и общественного воспитания. заинтересованы родители в том, чтобы научить ребенка умению самостоятельно организовать себя в процессе деятельности, и в первую очередь процесса обучения.

Цель воспитания детей в семьях, обладающих *низким* уровнем педагогической грамотности, определяется через удовлетворение различных потребностей детей. При этом цели воспитания и обучения не дифференцируются. Основной акцент большинство матерей и отцов делают на трудовое воспитание и физическое развитие ребенка. Соответственно, основной задачей психологического просвещения родителей будет работа по осознанию родителей необходимости всестороннего и гармоничного развития ребенка и проведение лекций по поводу использования эффективных методов воспитания и обучения детей.

[1] Использованы результаты дипломного исследования студентки очно- заочной формы обучения факультета педагогики и методики дошкольного образования Тищенко Л. С.

Так или иначе, восприятие родителей неразрывно связано |0 определенным отношением к ребенку, отражается на родительских установках. Около 11% родителей не могут описать Положительных качеств своих детей. Неспособность к глубокому сопереживанию, пониманию эмоционального состояния ребенка, сочувствию к нему — серьезная проблема родительско-детских отношений. Хотя в остальных случаях эмоциональное отношение можно охарактеризовать, как положительное, но «скрытое неприятие» к ребенку с отклонениями в развитии можно обнаружить очень часто. Оно проявляется или в моменты неудач ребенка, или в периоды пониженного настроения родителей, под влиянием различных неприятностей. Таким образом, можно говорить о *латентных нарушениях* в таких семьях. Когда присутствует фактор напряженности и беспокойства за какой-нибудь неверный шаг ребенка, расцениваемый неадекватным в обществе, взрослые чаще, чём обычно, допускают к ребенку амбивалентное отношение, например при встрече со старыми друзьями, долго не видевшимися с ними, и т. п. Латентные нарушения проявляются обычно в следующем:

• родители начинают ограничивать свой круг общения с людьми и ребенка с другими детьми («во дворе с детьми не гуляем», «гости редко бывают»);

• понижается или, наоборот, гипертрофирована активность родителей в воспитании ребенка, так что личная жизнь оказывается без внимания («сын везде с нами», «мы давно с мужем нигде не были»);

• появляются значительные расхождения между идеальным и реальным образами сына или дочери.

Чтобы наглядно продемонстрировать степень расхождения между идеальными и реальными образами ребенка и родите лей в сознании взрослых, можно предложить им модифицированный А. В. Либиным тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (1966). Изменение методики

позволяет проанализировать, как родители видят себя в роли воспитателя и ребенка в роли воспитуемого, используя те же параметры оценки.

Родителям предлагается выполнить по три рисунка себя и; ребенка. Каждая фигура моделируется из 10 геометрических элементов. При этом используются круг, треугольник и квадрат. Первый рисунок представляет собой доминирующий тип второй — тип, присутствующий как состояние, а третий — будущие перспективы.

При этом преобладание в фигуре квадратов свидетельствует о практикоориентированной направленности воспитания обучения детей в семье, стремлении достичь целей воспитания через связь их с жизнью и деятельностью детей. С другой стороны, наличие в рисунке квадратов во время изображения себя подчеркивает приверженность взрослых традиционным методам и формам воспитания, прикладные способности родителей, внимание к процессу физического воспитания детей.

Преобладание в изображении себя треугольников говорит о] стремлении родителей интеллектуализировать процесс воспитания и обучения детей, подобрать наиболее рациональные методы и приемы. Наличие треугольников в изображении сына или дочери подчеркивает внимание взрослых к умственному воспитанию детей, стремлению поощрять творческую инициативу и развитие соответствующих способностей.

Преобладание в фигуре кругов свидетельствует о внимании взрослых к созданию положительной психологической атмосферы в семье, некотором преобладании методов воспитания над методами обучения, акценте на формирование культуры поведения и нравственных качеств характера. Круги в изображении ребенка являются признаком признания его коммуникативных и организаторских способностей.

Кроме анализа преобладания тех или иных геометрических элементов в фигуре, рекомендуется обращать внимание пи то, на какой части изображения взрослый делает акцент, использует слишком много деталей, рисует более длительное время, чаще задумываете и переспрашивает перед тем, как ее нарисовать. Голова при этом символически обозначает ценностные ориентации и педагогические установки родителей, руки и шея — стиль общения с ребенком, туловище — внимание к биологическим потребностям детей, ноги — контакт с реальностью, уровень адаптированности, умение использовать жизненные ситуации для саморазвития и самообучения.

Анализ результатов исследования позволяет наметить направления психологического просвещения родителей, обсуждая рисунки вместе с ними. Особенное внимание при этом следует уделить анализу индивидуально-типологических характеристик[1] изображений.

Исследования свидетельствуют о том, что 80% родителей детей потенциально могут изменить воспитательную позицию по отношению к ребенку, стиль общения с ним. Об этом говорит оценка своего состояния на данный момент и в будущем. Так, если на данный момент для взрослого характерен «интуитивный» тип, 'то в будущем он видит себя в роли «ученого».

«Интуитивный» тип указывает на чувствительность человека, повышенную истощаемость, заботу о других, нетерпимость к ограничению свободы. Для «ученого»

типа характерно душевное равновесие. Люди с этим типом рационально продумывают свое поведение, на все разрабатывают свои теории. Из этого можно сказать, что взрослый видит себя в будущем более уверенным человеком, способным верно осуществлять воспитание ребенка.

[1] Можно использовать книгу:
Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Гра-Фпческие методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1992.

Интересен следующий пример. Ребенок только что поступил в специальный детский сад. Родители еще не знают, как вести занятия с ребенком дома, но настроены выполнять все, что им скажут. Доминирующий тип — «ответственный исполнитель», в будущей перспективе — «ученый». Люди первого типа очень ответственны, требовательны к себе и другим, высоко ценят правду, но часто страдают соматическими заболеваниями нервного происхождения как следствие перенапряжения.

Оценка родителями возможностей ребенка с отклонениями в развитии хорошо видна при анализе фигуры ребенка. Если взрослый воспринимает ребенка в перспективе как тип «ученого», «руководителя», это означает, что возможности ребенка, скорее всего, переоцениваются. Если как тип «ответственного исполнителя», «изобретателя» — то, в целом, они адекватно оценивают возможности ребенка. Для тех же родителей, которые недооценивают способности детей, характерно наделение ребенка таким типом, как «тревожно-мнительный» (ранимы, сомневаются в себе), «интуитивный».

В 60% случаев родители рисуют фигуры взрослого (воспитателя) и ребенка (воспитуемого) полностью одинаковыми, они верят, что выбранный стиль воспитания соответствует возможностям ребенка с отклонениями в развитии. Из них 2/3 родителей переоценивают возможности детей, считают, что ребенок полностью исправится и пойдет в нормальную школу и 1/3 -недооценивает. Идентификация ребенка со взрослым на рисунке показывает, с одной стороны, насколько верно родители оценивают свой стиль воспитания ребенка, с другой стороны отражает их мнение о том, что «особый» ребенок может «исправиться», только если будет слушаться во всем взрослого.

В целом можно отметить, что среди исследованных родителей, чьи дети посещают группу 3-4 года обучения, преобладает тип «ученого», 1-2 года обучения — «тревожно-мнительный» и «интуитивный» типы. Это говорит о том, что с опытом общения] с сотрудниками ДОУ компенсирующего или комбинированного! вида родители приобретают большую уверенность в своих силах. Однако очень редко они оценивают себя как «руководителя»: данная роль предполагает наличие в человеке хороших

Организаторских способностей, умение контролировать и влиять на поступки других людей, адаптированность в социальной сфере. Например, в семьях, имеющих умственно отсталых детей, родители с трудом могут организовать целенаправленную деятельность такого ребенка, сталкиваясь с нарушениями внимания, памяти, поведения.

Среди исследованных родителей, имеющих нормально разминающихся детей,

наоборот, довольно часто встречается тип «руководителя».
Следует отметить, что проведение любой методики требует тщательного изучения подаваемых инструкций, насколько они будут понятны испытуемому. Приведем пример. Мама одной девочки (олигофрения в степени дебильности, 7 лет), возвратив
пустой лист, сказала: «Мы люди не ученые — рисовать не умеем, не знаем как». Проведение теста, основанного на предпочтении геометрических фигур, предполагает разницу выполнения: При высоком уровне педагогической культуры родителей в их
рисунке отражаются черты их профессиональной деятельности, при низком — последние оказываются вовсе не вовлеченными в процесс взаимодействия родителей и детей.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Технологический компонент включает способы и приемы Педагогической деятельности, а также — анализ педагогиче-вкой деятельности, позволяющий рассматривать ее как непрерывную цепочку решения разнообразных педагогических
задач.
Результаты исследований показывают, что у родителей, относящихся к группе с *высоким* уровнем педагогической культуры, преобладают методы воспитания, направленные на активизацию интересов детей. В совместную деятельность детей и друг**их** членов семьи, в основном, вовлекают мамы. При этом большинство родителей считают, что необходимо соблюдать единый стиль требований со стороны отца и матери к ребенку. При выборе методов наказания детей за проступки взрослые склонны анализировать проблемную ситуацию вместе с ребенком. ,
В группе родителей со *средним* уровнем педагогической культуры отмечается непонимание или неумение создавать условия для полноценного развития ребенка в семье, хотя большинство взрослых дают утвердительный ответ о вовлечения детей в совместную деятельность всей семьи. Родители осознают важность единства стиля требований к ребенку, но признают, что на практике это не всегда получается. Детей наказывают (в основном, папы) тогда, когда взрослые считают, что методы воспитания они исчерпали.
В группе родителей с *низким* уровнем педагогической куля туры прослеживается отсутствие понимания воспитания как системы педагогических мер, способствующих его достижение Большинство взрослых затрудняется в определении единым требований к стилю воспитания детей в семье, либо считают! что у каждого члена семьи должно быть свое мнение. Наказание применяют за конкретные проступки. Часто взрослые затрудняются ответить на вопрос о том, какие методы наказания они применяют, т. к. не анализируют ситуации, возникающие в своей практике воспитания ребенка.

Остановимся подробнее на вопросе, касающемся выбор методов воспитания детей в семье. Это — отдельное направление психологического просвещения родителей.
Метод воспитания (от *греч*— путь) — это пути достижения заданной цели воспитания. С психологической точки зрения, нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он пря меняется. Между тем выбор метода — всегда поиск *оптимального пути воспитания.*
Чтобы прояснить сущность оптимального выбора метода воспитания, в процессе организации работы по психологическому просвещению родителей, вполне применим формализованный подход.
В теоретическом виде процедура оптимизации представляется такой. В распоряжении родителей имеется множеств
методов воспитания, которые они могут использовать для достижения поставленной цели. Имеется также множество конкретных условий, в которых эти методы применяются.
Психолог может рассмотреть вместе с родителями общие условия, определяющие выбор методов воспитания, которые
| должны быть учтены в первую очередь. I *Цели и задачи воспитания.* Цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.
В. *Содержание воспитания.* Необходимо учитывать, что одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Поэтому необходимо правильно «увязать» методы воспитания не с его содержанием вообще, а с конкретным смыслом. И. *Возрастные особенности детей.* Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста детей, уровня их социального опыта, степени развития психологических и нравственных качеств. Формировать, например, чувство ответственности у ребенка надо в разном возрасте, но методы воспитания должны меняться. I *Уровень сформированности коллектива семьи.* По мере развития коллективных форм самоуправления в семье методы педагогического воздействия не остаются неизменными. При этом гибкость управления и распределений обязанностей среди членов семьи является необходимым условием успешного сотрудничества детей и родителей. *Индивидуальные и личностные особенности детей.* Общие методы, общие программы являются лишь канвой воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка в зависимости от особенностей характера, воспитуемости и обучаемости детей. С этой точки зрения родитель должен стремиться применять такие методы, которые дают возможность ребенку раскрыть и реализовать свое «Я».
6, *Условия воспитания.* К ним относятся стиль межличностного взаимодействия среди членов семьи, стиль обучающей и воспитывающей деятельности взрослых, психологический климат в семье.

Средства воспитания. Методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса. Кроме методов, существуют и другие средства *во*питания, с которыми методы тесно взаимосвязаны.

Например, игрушки, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, педагогические технологии.

7. *Уровень родительской компетенции и педагогической квалификации.* Родитель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми он владеет. Многие методы сложны и требуют большого напряжения сил: незаинтересованные родители предпочитают обходиться без них. Вследствие этого гораздо более низка эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных и адекватных целям, задачам и условиям методов.

8. *Время воспитания.* Когда времени мало, а цели большие применяются «сильнодействующие» методы, в благоприятных условиях используются «щадящие» методы воспитания. Деление методов на сильнодействующие и щадящие условно: первые связаны с наказанием и принуждением, вторые — это увещевание и постепенное приучение В любом случае фактор времени остается очень важны при проектировании и выборе методов воспитания.

9. *Ожидаемые последствия.* Выбирая методы воспитания, родитель и воспитатель должны предвидеть, к каким результатам приведет применение метода и должны быть уверены в успехе. Выбор методов необходимо соотнести с предполагаемыми реальными условиями для их осуществлений. Нельзя выбирать метод, который в данных условиях применим. Действие метода часто остается безрезультатным потому, что нет необходимых средств, а замысел, неподкрепленный средствами, оказывается бесполезным. Нельзя забывать также, что мы всегда имеем с цельно: системой методов и никогда никакое вырванное из системы отдельное средство не принесет успеха. Поэтому на практике один метод или прием всегда дополняет развивает или поправляет и уточняет другой.

ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Личностно-творческий компонент характеризует степень усвоения ценностей педагогической культуры, их преобразования и интерпретации. Он отражает присвоение родителями Педагогических и психологических установок на воспитание гей и возможность их гибкого использования и комбинировали для повышения эффективности воспитательных воздействий в семье.

Уровень педагогической грамотности родителей по данному параметру часто соотносится со степенью сплоченности семьи в достижении целей воспитания. Видимо, поэтому значительная часть матерей и отцов семей с низким и средним уровнем педагогической культуры оценивают межличностные взаимоотношения в семье как противоречивые и изменчивые, хотя никто из родителей не указывает на автономность и обособленность членов своей семьи.

Соответственно, в этом случае будет идти речь о выборе психологом не только содержания, но и организационных форм психологического просвещения родителей. Можно организовать семейные клубы по интересам и предложить создать аудио- и видео-библиотеки для родителей или ввести традицию еже-

месячных «Семейных гостиных». Психолог может предложить проведение совместных мероприятий родительского актива с : детским садом (посещение библиотек, театров, концертных залов и кинотеатров, музеев и выставок, организацию экскурсий, прогулок на природу, физкультурных досугов, проведение праздников в детском саду). В процессе их проведения создаются условия для «раскрытия» взрослых — психологу остается только поощрять их к тому, чтобы они «делились» своими педагогическими находками с другими родителями и воспитателями. С подобной целью, например, можно организовать кружки типа «бабушкин самовар», «Оч. умелые ручки», «Папина мастерская » И Т. Д.

В этом случае психолог ДОУ может помочь родителям и близким детей:

• сформировать умение выделять наиболее существенное, принципиально необходимое для развития педагогического процесса в семье через «открытие» для себя внутреннего мира ребенка, его понимания и принятия;

• перевести «мировоззренческие схемы» взрослого на понятийно-образный язык детской психики без утраты культурной полноты передаваемых знаний. При этом происходит распределение культурных смыслов и образов и их включение в сферу совместной деятельности;

• прийти к пониманию того, что обучение воспитывает посредством культуры, одновременно неся ее в себе, в своем содержании. Исходя из этого, процесс обучения не может быть отвлечен от этической составляющей культуры личности и сферы личностных отношений — родители должны изменяться вместе с детьми в процессе совместной деятельности.

При этом психологическое просвещение родителей рассматривается как постоянный процесс саморазвития взрослых, основанный на сознательном их стремлении к совершенствованию своей личности, усвоении психологических основ взаимодействия в семье. Технология психологического просвещения взрослых по данному направлению описана в книге В. А. Петровского, А. М. Виноградовой, Л. М. Клариной «Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя детского сада»[1], поэтому мы не будем на ней подробно останавливаться.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия психологического просвещения.
2. На основании чего психологом составляется индивидуальная программа саморазвития педагога ДОУ?
3. Перечислите особенности психологического сопровождения сотрудников ДОУ, зависящие от их педагогического стажа?

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННИКОВ ДОУ

Под *психологической диагностикой* понимается психолого-педагогическое изучение индивидуальных Особенностей личности ребенка с целью:

• выявления причин возникновения проблем в развитии обучении;

• определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы;

• диагностики изменений в психофизическом, сенсорном и личностно-социальном развитии ребенка при реализации целостного педагогического и коррекционно-развивающего процесса в ДОУ и др.

При этом квалифицированная психологическая диагностика должна иметь:

1. Теоретический аспект (концептуальный и методологический аспекты изучения детей с нормальным развитием, детей с отклонениями в развитии и т. д.). Особенное внимание при этом следует акцентировать на следующих *принципах* психолого-педагогической диагностики.

• Принцип целостного, системного и комплексного изучения ребенка.

• Онтогенетический принцип.

• Принцип учета структуры нарушения, взаимосвязей между первичным, вторичным и третичным дефектами в развитии ребенка.

• Принцип учета зон актуального и ближайшего развитие ребенка.

• Принцип динамичного изучения.

• Принцип качественного и количественного анализа данных исследования.

2. Методический аспект (использование системы методик для диагностики эмоционально-волевой, познавательной сферы личности ребенка, общения со сверстниками и взрослыми и т. д.; применение методик, валидных для детей определенной возрастной группы, с нормальным и нарушенным развитием). **3. Практический аспект** (учет особенностей предъявления стимульного материала и инструкций по отношению к детям разного возраста, пола, имеющих или не имеющих отклонения в развитии; умение по-разному моделировать организационные условия проведения эксперимента, учитывая индивидуальные особенности детей; удобство, простота и портативность применяемых методик диагностики).

Диагностика развития детей дошкольного возраста

На практике диагностика осуществляется в *форме* плановой диагностики или диагностики по запросу родителей, воспитателей и администрации ДОУ и рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования родителей и воспитателей, психокоррекции и психотерапии, организации работы психолого-педагогического консилиума и педагогического совета ДОУ (особенно в начале и в конце учебного года).

Ряд авторов считают, что наиболее рациональной последовательностью этапов исследования является такая, которая направлена на постепенное изучение

целостной картины развития ребенка:

- анализ информации, полученной в первичной беседе с родителями, а также имеющихся сведений от врачей, педагогов или других заинтересованных в ребенке лиц;
- беседа с родителями, направленная на получение сведений о предшествующих этапах развития ребенка, его здоровье, внутрисемейных отношениях и обстоятельствах социально-бытового плана;
- сбор информации из других учреждений, включая предшествующие психологические обследования (если они имеются);
- сведения о состоянии здоровья (к моменту обследования);
- наблюдение за ребенком в домашней, школьной или иной обстановке (по возможности и необходимости);
- экспериментально-психологическое обследование.

Ф. Гудинаф выделяет следующие условия проведения обследования. Необходимо учитывать возможное влияние деятельности ребенка, непосредственно предшествующей обследованию. Обязательно наличие специально оборудованного помещения, которым может быть тихая светлая комната, по возможности лишенная особенно ярких или необычных предметов, которые могут надолго задержать внимание ребенка. Необходимо предусмотреть и детали обстановки: не стоит, к примеру, сажать ребенка лицом к окну, где в поле его зрения в любой момент могут появиться предметы или люди. При работе с детьми, имеющими нарушения зрения, следует учесть необходимость использования картинок с крупными изображениями, имеющими четкие контуры. Картинки не должны быть ламинированными или «одетыми» в файлы, чтобы не отбрасывать бликов. При сходящемся и расходящемся косоглазии, кроме того, учитывается плоскость предъявления картинки: в первом случае она демонстрируется ребенку вертикально, во втором — горизонтально.

Первая задача, встающая перед психологом при переходе к обследованию ребенка, — это установления хорошего контакта и взаимопонимания. Незаменимую роль здесь играют обычные средства общения: непринужденный разговор, спокойный доброжелательный тон, одобрение, улыбка, выражение заинтересованности чем-либо. Обследование должно превратиться для дошкольника в игру или приятную беседу.

Чтобы ребенок почувствовал себя непринужденно, необходимо дать ему время освоиться в новой ситуации, привыкнуть к новому помещению, рассмотреть то, что заинтересовало. Для этого должен быть подготовлен игровой материал.

При трудностях в установлении контакта можно начать с совместного рисования или игры, в которых взрослый старается побудить ребенка к самостоятельным действиям. При возникновении затруднений в выполнении заданий следует предъявить допустимую помощь, дать возможность обучиться на другом материале и лишь в тяжелых случаях предъявить задания более низкого уровня сложности. В этом случае у ребенка не возникнет ощущение неуспеха, а психолог выявляет как уровень обученности, так и обучаемости ребенка.

Существует несколько обязательных правил использования стандартизованных

методик.

Во-первых, не следует как-либо менять инструкции, материалы, время, отведенное для решения теста, или вносить в стандартизованную процедуру какие-либо другие изменения. Требуется строго одинаковое, единообразное предъявление заданий всем испытуемым, вплоть до сохранения одинаковой интонации в инструкциях. Тем более нельзя давать никаких пояснений или задавать наводящие вопросы, помимо тех, возможность которых специально предусмотрена и оговорена в описании процедуры. Не следует также несколько раз повторять вопросы, кроме специально оговоренных случаев.

Во-вторых, в ходе выполнения теста ребенка нельзя ни учить, ни критиковать, ни даже хвалить. Считается, что ребенка можно лишь подбадривать, т. е. поощрять за старание, а не за сами ответы или результаты решений.

В-третьих, обследование проводится только в том случае, если ребенок хорошо себя чувствует, у него нет признаков утомления, проявлений упрямства и т. д. Как писал С. Берт[1], психолог должен помнить, что любой интеллектуальный тест является в то же время эмоциональным. Поэтому рекомендуется обращать внимание и отмечать особенности эмоционального реагирования ребенка в процессе тестирования. Например, испытывает ли он радость от решения задачи; проявляет ли любопытство или, напротив, безразличие, относится ли с доверием к экспериментатору или у него преобладают негативные эмоции (тревожность, страх, огорчение, неудовольствие, ощущение неуспеха и т. д.). Данные такого рода не входят прямо в оценку по стандартизованной процедуре, но учитываются при интерпретации полученных оценок.

К примеру, низкие результаты могут быть представлены как следствие неадекватной или недостаточной мотивации, что предполагает повторную проверку.

Например, низкую мотивацию к выполнению заданий на вербальный интеллект, вплоть до нарушения смыслообразующей функции контакта со взрослым, имеют дети с тяжелыми речевыми нарушениями. Дошкольники с нарушением интеллекта так же имеют недостаточную мотивацию к выполнению заданий познавательного характера. При этом следует учесть, что если заученные ими ответы (в результате предварительной работы дефектолога или родителей) могут создать впечатление более или ' менее благоприятной ситуации развития, то низкий уровень мотивации к проведению обследования в «ситуации успеха» будет свидетельствовать о наличии более тяжелых нарушений. В этом случае лучше предложить другую диагностическую методику.

Необходимость подбора специальных методик для обследования возникает, в первую очередь, при работе с глухими детьми. Большинство заданий им приходится подбирать на невербальном уровне, подкрепляя инструкцию табличками с «напечатанными» словами и предложениями и жестами (указательным, обводящим, изобразительными).

Важные вопросы возникают по поводу порядка предъявления различных заданий в процессе обследования. Поскольку первые тесты должны снять возможное волнение и эмоциональную напряженность ребенка, а также вызвать интерес к обследованию, маленьким детям целесообразно предлагать задания с ярким материалом или картинками. Тесты на запоминание фраз, цифр и другого

аналогичного материала надо давать после того, как ребенок привыкнет к голосу экспериментатора. Тесты, требующие особого напряжения внимания, не следует предлагать в конце обследования. Длительность одного сеанса обследования дошкольников обычно не должна превышать 40-50 минут. В случае необходимости предпочтительнее разделить обследование на два-три сеанса, но не перегружать ребенка. Методические материалы следует держать закрытыми от ребенка и показывать их только по мере необходимости. Для этого нужен экран или отдельный столик. Не следует также позволять играть оборудованием для обследования.

Тестологи настоятельно рекомендуют избегать присутствия взрослых в процессе тестирования ребенка, в том числе родителей или других близких. Исключения составляют те случаи, когда ребенок категорически отказывается расстаться с ними. Присутствующим запрещается как-либо реагировать на ответы ребенка, вмешиваться в процедуру обследования. Лучше всего, чтобы ребенок сидел к ним спиной.

Большими преимуществами обладают методики клинического типа, которые наиболее активно стали разрабатываться после работ Ж. Пиаже. Клинический подход направлен на интенсивное, качественное и целостное изучение всех психических процессов. Он позволяет учитывать характер и причины ошибок испытуемого, определить возможность их устранения в результате оказания помощи и готовность ребенка к самостоятельному обучению в школе. Экспериментатор имеет здесь не нейтральную (по сравнению с проведением теста), а активную и гибкую установку. При обследовании не только допускается, но и специально изменяются инструкции в заданиях для пояснения, уточнения и т. п. Допускается оказание обучающей помощи ребенку, что особенно важно для постановки дифференцированного диагноза.

Практикуется отказ от ограничений испытуемого во времени (при сохранении учета этой характеристики). Общий темп обследования приспосабливается к индивидуальным особенностям ребенка: психолог не должен торопить медлительных детей и обязан быть готовым к быстрой смене разнообразных заданий в том случае, если у ребенка отмечается высокий темп умственной деятельности, или необходимо переключить внимание испытуемого (для снятия психологического напряжения, снижения невротических реакций, предупреждения усталости и т. п.).

С помощью замечаний, активного подбадривания выясняется критичность ребенка к своим ошибкам, особенности мотивации, самооценки и т. д. Реакция на замечание, например, может обнаружить эмоциональную неустойчивость ребенка и другие важные характеристики.

В процессе клинического обследования можно также оценить обучаемость ребенка, т. е. способность к переносу усвоенного элемента на решение последующего задания, способность к самостоятельному применению того, что было усвоено при помощи взрослого. В клиническом варианте[1] можно эффективно использовать самые различные задания, в том числе взятые из известных тестов.

Для качественной оценки развития ребенка психологом используются параметры, описывающие, с одной стороны, индивидуальные особенности развития его

психомоторики, с другой стороны, его психических процессов.
Уровень активации и статокинетического баланса психических процессов, который является базовым для организации и осуществления двигательных актов, может быть оценен с помощью следующих параметров.

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРИКИ[2]

I. *Виды движений, действий, реакций:*
- локомоторные функции;
- графические движения;
- автоматизированные движения;
- одновременные движения;
- динамическая координация;
- моторная активность;
- идеомоторные реакции;
- сенсомоторные реакции;
- сенсомоторная координация;
- проприоцептивные функции;
- двигательная память.

П. *Характеристики движений:*
- скорость реакции;
- быстрота, скорость движений;
- точность;
- направление;

[1] Методы изучения и диагностики психического развития ребенка / Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.
[2] Разработана В. Д. Шадриковым.

- ритм;
- темп;
- сила;
- траектория;
- пластичность;
- меткость;
- ловкость;
- соразмерность;
- координированность.

III. *Характеристики мышечной активности:*
- мышечный тонус;
- статический тремор;
- динамический тремор;
- мышечная сила;
- сила мышечного напряжения;
- мышечная выносливость;

• статическое мышечное напряжение.

Свойства высших психических функций могут быть оценены, опираясь на следующие критерии диагностики[1].

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

I. Ощущение

Ощущение — психический познавательный процесс отражения отдельных сторон объектов при их непосредственном воздействии на органы чувств. Имеет следующие характеристики:

- пространственная локализация;
- длительность;
- интенсивность;
- эмоциональный тон;
- скорость ощущения;
- устойчивость уровня чувствительности;

[1] Оценка разработана В. Д. Шадриковым.

- точность ощущения;
- дифференцированность (тонкость).

Развитие ощущений ребенка раннего возраста связано с развитием его чувствительности. На протяжении дошкольного возраста повышается острота зрения, тонкость и легкость′, различения музыкальных тонов и звуков речи, точность дифференцировки цветов и степень мышечного напряжения.

Развитие ощущений дошкольника происходит при систематическом воздействии на него окружающих. В общении с воспитателями и родителями дети приобретают умение классифицировать свои ощущения по качеству и силе, сравнивать их.

Абсолютные пороги чувствительности, различительные возможности слуха и зрения у детей с отклонениями в развитии могут находиться в пределах, характерных для нормально развивающихся детей. При этом уже на уровне ощущений отмечается снижение скорости приема и переработки сенсорной информации. Объем информации, которая может быть воспринята ими в единицу времени, меньше аналогичного показателя у нормально развивающихся детей, а для переработки того же объема информации требуется большее время. Например, для детей с тяжелыми формами общего недоразвития речи требуется 30-35 повторений словесного обозначения предмета, его признака или действия, прежде чем ребенок его запомнит.

Важно отметить, что эта закономерность распространяется и на информацию, которая поступает не только по нарушенному каналу восприятия, но и через другие анализаторы. Например, такая особенность отмечается у глухих детей — нарушение слуха снижает полноту зрительных ощущений, затрудняет развитие кинестетической чувствительности, и особенно кинестезии речевых органов.

II. Восприятие

Восприятие — психический познавательный процесс, состоящий в отражении объектов действительности в совокупности их сторон при непосредственном воздействии на орган чувств. Имеет следующие характеристики:

- предметность;
- константность;
- осмысленность;
- обобщенность;
- избирательность;
- точность;
- полнота;
- быстрота;
- эмоциональная окрашенность;
- объем.

На протяжении дошкольного возраста развитие восприятия детей идет по двум направлениям: развитие системы перцептивных, или ориентированных, действий и усвоение сенсорных эталонов. По мере установления взаимосвязи развития восприятия с речью и мышлением возрастает его целенаправленность, планомерность, управляемость и осознанность.

Особенностями детей с нарушениями в развитии выступает замедленность и сукцессивность процесса восприятия предметов, их признаков и событий окружающего мира. В некоторых случаях, когда срабатывают механизмы компенсации, по результативности некоторых видов переноса, например, зрительно-осязательного у слабовидящих детей, их данные превышают соответствующие возрастные нормативы, но при этом все же уступают им по времени.

У большинства детей, тем более у детей с сенсорными нарушениями, отмечается фрагментарность и неустойчивость воспринятого образа. Одной из причин, которая влияет на это, является недостаточная устойчивость и трудности распределения внимания при восприятии характерных признаков объекта. Недифференцированность восприятия придает ему излишнюю глобальность, не позволяя вычленить в исследуемом объекте составляющие его части, лишая образ присущей ему специфичности. Особенно выраженными являются нарушения в процессе формирования пространственно-временных представлений.

Еще более выраженные качественные различия обнаруживаются при усложнении процесса восприятия объектов (маскировка, ограничение времени, посторонние слуховые и зрительные раздражители и т.д.)

V. Мышление

,

Мышление — психический познавательный процесс обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств, связей и отношений между объектами и явлениями. Имеет следующие характеристики:

- гибкость;

- темп;
- быстрота;
- самостоятельность;
- экономичность;
- широта;
- глубина;
- последовательность;
- критичность.

Особенностью развития мышления в дошкольном детстве является то, что оно возникает и функционирует в предметной деятельности. При этом ориентация на способ орудийных и соотносящихся действий со взрослым выступает как прообраз интеллекта, на смысл совместных действий - как прообраз аффекта ребенка. Включение речи в процесс решения проблемных задач придает целенаправленность и обобщенность практическим действиям дошкольника. Появляется иное соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения. Возникают попытки объяснить явление и процессы, экспериментирование — как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, познать свои возможности.

Наглядно-действенное мышление в набольшей степени страдает у умственно отсталых дошкольников. Они не осознают проблемности ситуации. Легче выделяются яркие, бросающиеся в глаза признаки, чем существенные и функциональные. Дети не используют вспомогательные средства для решения задачи, не отбрасывают ошибочные варианты, повторяя непродуктивные действия. У других категорий дошкольников с отклонениями в развитии мышление может характеризоваться склонностью к привычным, стереотипным способам решения наглядно-действенных задач без учета изменившихся условий, а также затруднениями при необходимости учитывать конверсивные (обратимые) отношения меду объектами. Например, такой особенностью обладают глухие дети.

В большей степени в дошкольном возрасте отмечаются проблемы в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления. Отмечается дефицитарность образов-представлений, неполное привлечение и применение наглядно-образных средств решения задачи. Во многом это зависит от недостаточности развития у детей внутренней речи как средства мышления.

При овладении речевым мышлением медленно формируется обратимость связей между предметами, признаками, действиями и их словесными обозначениями. Анализ и синтез действия по аналогии страдают в первую очередь. При сравнении предметов по представлению трудности увеличиваются. Особенно это заметно у дошкольников с общим недоразвитием речи, нарушениями слуха и интеллекта. Однако первых и вторых отличает более высокий уровень выполнения невербальных заданий, в отличие от умственно отсталых детей.

У детей позднее, чем у их сверстников, формируются обобщения и понятийный подход к решению задач. Трудности возникают и при овладении логическими связями и причинно-следственными отношениями между явлениями, событиями, поступками

людей. Нередко смешивается причина с действием, целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями, часто происходит отождествление причинно-следственных и пространственно-временных связей.

Все это влияет на сужение возможностей для развития! деятельности экспериментирования у детей еще на этапе дошкольного детства. Недостаточность восприятия и опыта предметно-практической деятельности, наглядного и логического мышления отрицательно сказывается на умении детей формулировать гипотезы, строить суждения и умозаключения. У детей с общим недоразвитием речи это осложняется трудностями в программировании высказывания. Упреждающий, текущий и итоговый контроль за своими действиями нарушается.

VI. Воображение

Воображение — это психический познавательный процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий, представлений и понятий, полученных в предшествующем опыте. Имеет следующие характеристики:

- новизна;
- оригинальность;
- осмысленность;
- тип и широта оперирования образом.

Особенностью развития воображения в дошкольном возрасте является то, что первоначально оно функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними, когда в игре возникает воображаемая ситуация и замещение предметов. Постепенно воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование, освоение средств и приемов создания новых образов.

У детей с отклонениями в развитии отмечается шаблонность и стереотипность образов воображения, которая выражается в неумении действовать самостоятельно, без образца взрослого, в бедности и стереотипности, схематичности продуцируемых образов, малой вариативности тактики их создания. В некоторых случаях отмечается вербализм развертывания процесса детского воображения: детям легче рассказать то, что они придумали, чем реализовать идею в практической деятельности. Например, это характерно для дошкольников с нарушениями зрения.

На основании полученных данных психолог судит о том, насколько уровень развития ребенка приближается, отстает или опережает нормативы возрастного развития.

Приведем пример.

Психолого-педагогическая характеристика на Машу М.[1] (6 лет 1 мес.)

1. Анамнестические данные

Ребенок от второй беременности (первая беременность закончилась выкидышем) с угрозой выкидыша. Токсикоз 2-й половины беременности. Недоношенность (36

недель). Роды: стремительные, с асфиксией. Речевое развитие: гуление — 3 мес., лепет — в 10 мес., первые слова — в 1,5 года, первые фразы — в 2 года. Речевое развитие не прерывалось. Отмечалось нарушение сна (беспокойство).
Заключение психоневролога: ЗПР церебрально-органического генеза, СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью).

2. Внешний вид

Телосложение нормальное, пропорциональное. Кожные покровы бледные.
Лицо выразительное. Отмечаются непроизвольные подергивания лица, шеи, плеч.

3. Эмоциональная реакции и характер общения со взрослым в процессе обследования

Маша легко идет на контакт. Знает фамилию, имя, пол и свой возраст. Быстро отвлекается, задание выслушивает не до конца, сама справляется редко, так как не может себя организовать, принимает любую помощь. Ведет себя адекватно ситуации, доброжелательна, однако на протяжении всего времени обследования постоянно что-нибудь теребит в руках, манипулирует предметами.

[1] Фамилия и имя ребенка даны вымышленные.

Считает, что поведение у нее всегда хорошее, результаты своей деятельности оценивает высоко.

4. Состояние эмоционально-волевой сферы

Активная, общительная девочка. Может занять себя, но на| непродолжительное время. Если что-то не нравится, то она может проявлять упрямство, плакать, кричать, но быстро успокаивается, если ее внимание переключить на другой предмет или деятельность.
Маша демонстративна. У девочки отмечается нарушение дистанции общения, в первую очередь, со взрослыми. Очень любит, когда с ней занимаются педагоги и воспитатели, просится на занятие. Иногда мешает заниматься с другими детьми, требуя внимания только к себе, взрослый в этом случае вынужден вывести ее из группы, чтобы иметь возможность продолжить занятие.

5. Моторика

Девочка физически развита. Рост соответствует возрасту Отмечаются нарушения осанки, общей и тонкой моторики При обследовании основных видов движений выявляются следующие особенности: неуверенная походка, трудности в удержании равновесия, плохая координация движений.
При обследовании тонкой моторики выполняет движения по подражанию и речевой инструкции, наблюдаются сложности в переключении от одного движения к другому, в одновременном действии обеими руками. Координация движений пальцев нарушена.
Ведущая рука — правая.
Артикуляционная моторика развита в соответствии с возрастной нормой.

6. Познавательное развитие

А. *Внимание*

• Непроизвольное внимание: сформировано, однако снижен объем зрительного и слухового внимания.

Объем произвольного внимания также существенно сии жен, отмечается нарушение распределяемости и переключаемости внимания. Недостаточно развита устойчивость, характерна быстрая истощаемость внимания.

В. *Восприятие*

• *Цвет:* ребенок четко опознает и называет все предъявленные цвета и оттенки (черный, белый, красный, синий, зеленый, желтый, оранжевый, голубой, фиолетовый, коричневый).

Серый опознает, но не называет. Находит заданный цвет в окружающем пространстве.

• *Плоскостные формы:* сличает все плоскостные формы (круг, овал, квадрат, прямоугольник, ромб, многоугольник). При опознании путает ромб и многоугольник. При назывании воспроизводит все предъявляемые формы (в том числе ромб и прямоугольник), кроме многоугольника. Самостоятельно находит предметы в окружающей действительности в соответствии с заданной плоскостной формой (кругквадрат, прямоугольник).

• *Объемные фигуры:* сличает весь набор предъявляемых объемных форм (шар, куб, цилиндр, брусок, кирпичик). При опознании путает брусок и кирпичик. При самостоятельном назывании обозначает лишь самые элементарные формы (шар, куб).

• *Восприятие пространства:*

—макропространство — может самостоятельно (без помощи воспитателя) дойти до столовой. Свободно ориентируется в физкультурном зале, кабинете ритмики, актовом зале. Самостоятельно показывает и отображает в речи основные пространственные ориентировки. При обозначении правой и левой сторон возникают проблемы, но затем девочка самостоятельно исправляется;

—микропространство — верно сличает, опознает и называет все стороны и части листа, выделяет центр.

• *Восприятие схемы тела, его частей и сторон:*

— ориентировка на себе — показывает и верно называет следующие части тела: голову, нос, рот, лоб, волосы, левые и правые симметричные части тела (уши, «реснички», коленки, пятки). Подбородок обозначь как «бороду»; не может назвать брови, шею обозначая как «горло». Дифференцирует правую и левую стороны;

— Ориентировка на другом человеке — при назывании левосторонних и правосторонних допускает ошибки, связанные с зеркальностью этих отношений.

• *Восприятие последовательности частей суток.* Предстление о последовательности частей суток сформированы. Воспроизводит с опорой на картинки.

• *Последовательность времен года.* Нет противопоставлений осени и весны. Путает смежные времена года (весна — лето — осень, осень — зима, зима — весна). Девочка не дифференцирует их признаки, забывает словесное название некоторых времен года («весна»).
• *Последовательность месяцев и наполняемость ими времен года.* Самостоятельно называет лишь следующие месяцы: июнь, октябрь, сентябрь, декабрь. Таким образом, у ребенка не сформировано представление о последовательности расположения месяцев друг за другом и наполняемости месяцами времен года.
• *Дни недели.* Самостоятельно называет лишь среду, четверг, пятницу и воскресенье. Не дифференцирует выходные и будние дни. Таким образом, данные представления сформированы фрагментарно и неустойчивы. Тем более не сформировано представление о порядке следования дней недели друг за другом.

В. *Память*
Смысловая память превалирует над механической. Объел механической памяти значительно ограничен. Увеличение количества предъявлений (слов, картинок, предметов) увеличивает количество верно воспроизводимых вариантов. Способность к запоминанию стихотворений снижена (требуется до 6 повторений четверостишия). Допускает ошибки в виде перестановок и пропусков слов, заменяет их.

Г. Мышление
Наглядно-действенное мышление сформировано. *Наглядно-образное мышление* — отмечен достаточно высокий уровень сформированности данного вида мышления. Быстро собирает разрезные картинки из 5-6 частей. Конструирует из 7 палочек по образцу.
Элементы словесно-логического мышления. Выполняет классификации только «деревьев», «овощей», «фруктов» и других обобщающих понятий, отработанных с дефектоло-гом за осень. «Обувь», «одежда», «мебель», «дикие» и «домашние животные» вызывают при обобщении и сравнении затруднения.'
Вызывают затруднения работа с серией сюжетных картинок: картинки не объединяются в сюжет, нет понимания начала действия и его завершения, даже если серия состоит из 3 картинок.
Представления о количестве сформированы. Есть понятия «один — много», «больше — меньше». Счет прямой до 15, обратный счет не сформирован. Счетные операции в пределах 5 на наглядной основе.

I,. *Речевое развитие*
Может варьировать темп и интонационную выразительность речи: произносить слова громко и тихо, говорить быстро-медленно.
Фонетическая сторона речи в пределах возрастной нормы. С помощью педагога справляется с заданиями, направленными на выделение звука в слове, например выбрать игрушки, в названии которых есть звук «к». *Грамматический строй речи.* Правильно употребляет слова во множественном числе. Почти всегда правильно согласует существительные с прилагательными и существительные и глаголы во времени, иногда сама исправляет свои ошибки. Девочка понимает

назначение предлогов и правильно их использует в речи, но затрудняется в использовании сложных предлогов (из-под, из-за).

– *Лексическая сторона речи.* Девочка выделяет субъект и объект действия, их признаки, часть-целое. Доступно элиментарное обобщение, она объединяет предметы в родо-видовые категории, но затрудняется в дифференциации сходства и различий между ними. В то же время у Маши отмечаются определенные сложности в усвоении абстрактных понятий (слов — действий, предметов, признаков и т. д.)

– *Связная речь.* Передает своими словами впечатления из личного опыта, любит рассказывать о том, что с ней про« изошло за день.

Маша может пересказать прочитанную ей сказку или небольшой рассказ, но отмечаются нарушения функционально-смыслового единства текста. При пересказе перескакивает с одной мысли на другую, предложения не заканчинает. Основные мысли в рассказе выделяет с помощью наводящих вопросов.

Описательный рассказ составляет только с помощью педагога или с опорой на схему.

Е.

Воображение

Воспроизводящее и творческое воображение не отмечается большой оригинальностью и разнообразием. Отмечается склонность к упрощенному, схематичному изображению объектов невысока оригинальность творческих работ, много стереотипных, шаблонных композиций, затруднено формирование новых образов.

7. Сформированность ведущих видов деятельности

А. ***Общение***

Маша — общительная девочка, ей нравится разговаривать со взрослыми. Она любит помогать воспитателю организовывать детей. Маше очень нравится, когда взрослые дают ей какое-нибудь поручение — с удовольствием их выполняет. Девочка контактирует со всеми детьми как своей, так и соседней группы.

По отношению ко всем детям в группе Маша проявляет чувство симпатии. В то же время если кто-то из детей в группе начинает баловаться, громко кричать или бегать, то девочка начинает делать то же самое.

В, ***Сформированность элементной трудовой деятельности и навыки самообслуживания***

Девочка умеет самостоятельно одеваться и раздеваться, но при контроле воспитателя все же нуждается, т. к. может застегнуть не все пуговицы, не умеет завязывать шнурки, не всегда аккуратно складывает свои вещи.

И ***Игровая деятельность***

Продолжительность пребывания в роли невелика (не более 7 мин), применяет предметы-заместители. Для ролевого перевоплощения использует соответствующие атрибуты. Таким образом, уровень развития игровой

деятельности можно оха-рактеризовать как процессуальную игру с элементами сюжет-•о-ролевого поведения.

Г ***Изобразительная деятельность***

У Маши отмечено негативное отношение к изобразительной деятельности (у девочки не было увлеченности процессом рисования и речевого комментирования его ни во время рисования фломастерами, ни карандашами, ни красками).

В рисунке присутствует сюжет (персонажи взаимодействуют между собой), хотя он отображен достаточно схематично. В изображении схемы тела упускает важные детали лица (брови, ресницы). В рисунке использует всего 3 цвета.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика каждого ребенка включает в себя:

• анамнестические данные с указанием первичного диагноза; I описание внешнего вида ребенка;с указанием на особенности эмоциональных реакций[1] на обследование, характер общения со взрослым в процессе обследования;

' Отмечается устойчивость настроения, склонность к аффективным (М'ш.ппкам, умение регулировать проявление эмоциональных реакций; ре-|Ицпи на инструкции, замечания, поощрения, их адекватность и интенсив-.. 11.; реакция на успех и неуспех.

• состояние эмоционально-волевой[1] сферы и уровень самосознания;

• результаты изучения общей и мелкой моторики (уровня развития физических функций);

• особенности познавательного развития;

• сформированность ведущих видов деятельности.

По результатам проведения психолого-педагогического обследования психолог ДОУ пишет ***заключение.*** В него входят:

• анкетные данные ребенка;

• первичный диагноз;

• запрос со стороны родителей, воспитателей или администрации ДОУ (цель проведения обследования);

• характеристика ребенка, полученная с помощью конкрет-:ных методик (при этом каждый тезис должен найти подтверждение);

• выводы (без упоминания диагноза);

• рекомендации (с указанием сферы предполагаемого воздействия, приоритетного типа деятельности, в рамках которого рекомендуется осуществлять коррекционно-развивающее или психотерапевтическое воздействие, характеристики социально-психологических условий развития ребенка).

Пример.

Выводы и рекомендации
из заключения на Машу М. (6 лет 1 мес.)

Прогноз дальнейшего развития ребенка в целом благоприятен. Базовые

психические процессы находятся в пределах возрастной нормы. Развивающиеся психические процессы (словесно-логическое мышление, моделирующие виды деятельности,

творческое воображение) отстают от возрастных нормативов развития. Нарушение произвольного внимания приводит к дезорганизации деятельности ребенка. Отмечаются невротические реакции.

Рекомендации

Рекомендуется посещение детского сада для детей с задержкой психического развития, где будет оказываться комплексное воздействие на ребенка.
Необходимо:
1) формировать Пространственно-временные представления и совершенствовать координацию движений. В процесс проведения подобных занятий включать упражнения по развитию произвольного внимания;
2) способствовать формированию и развитию сюжетно-ролевой игры, а в ней — умению культурно общаться с окружающими и основ безопасности жизнедеятельности в детском саду и на улице. В процессе игровой терапии — проводить работу по снятию невротических реакций;
.4) продолжать работу над развивающимися в дошкольном возрасте психическими процессами, особенное внимание уделить развитию словесно-логического мышления, речи и воображения. Необходимо организовывать работу, направленную на формирование абстрактных, обобщающих понятий;
4) формировать мотивацию к учебной деятельности и продолжать работу по формированию произвольности поведения.

Заключение хранится у психолога, по требованию других лиц может выдаваться для ознакомления, но не в полном объеме. Когда речь идет о функциональной норме, психолог делает вывод о том, насколько ребенок «вписывается» в группу «среднестатистической» нормы, насколько он адаптирован к ней, относительно хорошо приспособлен или, напротив, выделяется среди коллектива нормально развивающихся сверстников, насколько владеет навыками личностной саморегуляции.
Личностный уровень регуляции и саморегуляции как уровень, отражающий взаимоотношения между актуальным ближайшим развитием ребенка, между тем, что он хочет Я может, и тем, что от него требует социум, может быть оценен через уровень сформированности базиса личностной культуры[1]
или возрастных психологических новообразований.
Опишем его компоненты подробнее.
Компетентность. К концу дошкольного возраста социальная компетентность ребенка позволяет ему понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации. Ребенок умеет попросить о помощи и оказать ее, учитывая желания других людей. Может сдерживать себя, доказывать просьбы, предложения, несогласие в социально-приемлемой форме.
Коммуникативная компетенция проявляется в свободном выражении ребенком

своих желаний, намерений с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств.

Интеллектуальная компетентность старших дошкольников характеризуется способностью логическим операциям,! речевому планированию, к практическому и умственному экспериментированию, знаковому опосредованию и символическому моделированию. Ребенок проявляет осведомленность в разных сферах деятельности людей, знает о некоторых природный явлениях и их закономерностях, знакомится с универсальными знаковыми системами — алфавитом, цифрами.

Компетентность в плане физического развития выражается в том, что ребенок владеет своим телом, различными видан ми движений. Имеет адекватные представления о своем физическом облике и здоровье. Испытывая недомогание, может сообщить о нем. Владеет культурно-гигиеническими навыками и понимает их необходимость.

Креативность. Ребенок способен к созданию нового рисунка, конструкции, движения и т. п., которые отличаются орингинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью.. Семилетнего ребенка характеризует любопытство, способности

[1] Использованы базисные характеристики личности из программы «Истоки».

к речевому комментированию процесса и оценки результата собственной деятельности, активная деятельностная позиция, готовность к спонтанным решениям, развитое воображение.

Инициативность проявляется во всех видах деятельности ребенка, ярче всего в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Ребенок может найти занятие, соответствующее собственному желанию, включиться в разговор, предложить интересное дело. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, стойкой мотивацией достижений, изобретательностью.

Самостоятельность и ответственность. Ребенок владеет навыками самообслуживания, замечает нарушения порядка в быту и природном окружении. Способен проявлять волевые усилия в ситуациях выбора между «можно» и «нельзя», | «хочу» и «должен». Самостоятельный ребенок — это ребенок в поиске, имеющий право на ошибку и умеющий понять, исправить и избежать ее в дальнейшем.

Произвольность. Семилетний ребенок способен к волевой регуляции поведения, к преодолению непосредственных желаний, на основе собственных побуждений (данного слова, обещания) и установленных правил. Появляются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство долга по отношению к другим людям. Произвольность поведения — один из важнейших показателей психологической готовности к школе.

Свобода поведения и безопасность. Свобода поведения у семилетнего дошкольника основана на его компетентности и воспитанности. Он осторожен и предусмотрителен, избегает травм, Знает, как себя вести в экстремальных ситуациях, проявляет разумную осторожность в незнакомой обстановке, при встречах с незнакомыми людьми. Ребенок понимает необходимость при-

держивания социально-детерминированных запретов (нельзя идти куда-то с незнакомым человеком и т. д.) и правил (нужно соблюдать правила перехода улицы, использовать предметы по назначению, понимать непредсказуемость поведения животных и т. д.).

Самосознание и самооценка. Ребенок осознает свое положение в системе отношений со взрослыми и сверстниками.

Стремится выполнять деятельность, значимую для него самого I и окружающих. Ребенок семи лет способен достаточно адекватно оценить результаты своей деятельности. Вместе с тем для многих детей характерна завышенная самооценка, что является своеобразным защитным механизмом, направленным на сохранение положительного самоуважения.

К семи годам у ребенка развивается чувство собственного достоинства, которое проявляется в умении соблюдать известную дистанцию между собой и окружающими детьми и взрослыми, отстаивать свою позицию в совместной деятельности. Достоинство выступает как ценное качество личности, которое требует поддержки со стороны всех работников детского учреждения и родителей.

Как результат становления базиса личностной культур! психологом оценивается освоение детьми **социальных позиций:**

- «Я в обществе» (приобщение себя к миру людей);
- «Я и общество» (усвоение основных векторов отношений (между людьми и самоутверждение).

В связи с этим особенно важно исследовать особенности; формирования **внутренней позиции личности у** детей, имеющих риск возникновения отклонений в ее формировании.

В детской психологии для диагностики возможных *отклонений в формировании личности* дошкольников принято использовать такие методики, как наблюдение, беседа и проективные методики (Метод цветовых выборов, рисуночные методики «Рисунок человека», «Рисунок семьи» и др.).

ДИАГНОСТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ

Для *выявления взаимоотношений* со сверстниками применяют 2 группы методик.

• Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений (различные модификации социометрического метода Дж. Морено для детей — Я. Л. Коломин-ского, Т. А. Репиной, Р. К. Терещук и др.) и беседы с детьми

Методики косвенной оценки межличностных отношений. Делятся на 3 категории:

а) наблюдение реальной ситуации;

б) символическое моделирование реальной ситуации;

в) проективные техники (методики «Два дома», «Игровая комната», Цветовой тест отношений и др.).

Для изучения состояния первичных *социальных эмоций* представляется необходимым использовать следующие методы:
1. Наблюдение за взаимодействиями и взаимоотношениями детей.
2. Социометрический эксперимент, в основу которого положен «выбор в действии» Я. Л. Коломинского.
3. Проективные методы (рисуночная методика «Я и мой друг», Метод цветовых выборов, Цветовой тест отношений, адаптированные методика эмоционально-цветовой аналогии А. Лутошкина и тест на выявление«социального Я»).

Экспериментальное исследование может состоять из 3-х серий.
1 серия может быть направлена на определение наличия потребности в общении и социальных мотивов поведения. Применяются методы наблюдения и проективные методики.
Наблюдение за объединениями детей в процессе свободной деятельности и игр проводится в течение нескольких месяцев. В протоколе фиксируется интенсивность общения, деловая или личностная направленность, эмоциональный фон и содержание детских контактов (предметные и игровые действия, речевые высказывания). О наличии *потребности в общении со сверстником* свидетельствуют следующие признаки:
- проявление внимания и интереса к другому ребенку;
- эмоциональное отношение к нему;
- инициативные действия, направленные на установление социального контакта с ровесником;
- чувствительность к отношению и обращению другого ребенка.

О сформированности простейших *социальных мотивов поведения* говорит стремление ребенка сделать нечто полезное для удовлетворения нужд окружающих детей.
Проективные техники включают рисуночную методику и мой друг» и Цветовой тест отношений.
Рисуночная методика проводится индивидуально с каждым ребенком. Предлагается нарисовать, как он играет со своими друзьями («Нарисуй, как ты играешь с другом (подругой)»).] Выбор карандашей не ограничивается.
Рисунок анализируется со следующих *позиций:*
1) выбор цвета и связь с эмоциями (желтый, красный, зеленый — ассоциируются с положительными эмоциями; коричневый, черный, серый — негативные эмоциональные состояния), предпочитаемые цвета;
2) старательность рисования;
3) отражение желаний детей в своих рисунках *(«Я Тане котика нарисовала, она его любить* и т. п.);

выражение отношения к сверстнику с помощью содержания рисунка, линии,

аксессуаров, деталей (прорисовка рук, выражение лиц, расстояние и барьеры между персонажами, порядок изображения, величина фигур и т. д.).
Цветовой тест отношений состоит в предъявлении ребенку 8 цветовых эталонов (красный, желтый, зеленый, синий, | фиолетовый, коричневый, серый, черный) и определении степени привлекательности каждого («Покажи самый хороший»).] Выбранный цвет убирается из поля зрения ребенка и ему предлагается выбрать наиболее приятный из оставшихся семи, шести и пяти цветов. Затем предлагается выбрать «самый плохой» из четырех, трех и двух оставшихся эталонов. На основе полученных данных составляется ряд цветовых предпочтений (наиболее привлекательный цвет получает 8 баллов, наименее —| 1 балл), который интерпретируется впоследствии по методике цветовых выборов. Затем экспериментатор показывает желтый эталон: «Это я. Покажи, где тут ты» (указательный жест НЕ цветовые эталоны и обводящее движение занимаемого ими пространства). После этого испытуемому зачитывается по именам (в случае необходимости — с добавлением фамилии) список членов группы, а он должен присвоить каждому ребенку свой цвет и показать эталон (например: «Катя Иванова. Покажи, где Катя»).

Принцип анализа прост: чем выше уровень эмоциональной привлекательности, близости, симпатии в отношении к тому или иному человеку, тем с более предпочитаемым цветом он ассоциируется. Напротив, отвергаемый человек ассоциируется с цветами, получившими наименьшие ранги при составлении [1] ряда цветовых предпочтений. Всех сверстников по результатам анализа можно разделить на 4 группы:

- 1-2 балла— низкая эмоциональная привлекательность (ЭП);
- 3-4 балла — средняя ЭП;
- 5-6 баллов — высокая ЭП;
- 7-8 баллов — очень высокая ЭП.

Диагностически значимым является не только ранг цвета, но и сам цвет. Так, ассоциация с красным указывает на активность, импульсивность, иногда — агрессивность сверстника, с зеленым — на отношения опеки или диктата со стороны ровесника, с серым — на непонимание, отгороженность или безразличие к нему и т. д.

2 серия эксперимента может быть направлена на определение наличия эмоциональной децентрации. Она предполагает существование эмоционального образа Другого в структуре сознания индивида. Эмоциональными называют образы, составляющие которых имеют особую значимость для субъекта и отмечены ярко выраженным личностным отношением.

Используются методики: периодически повторяющихся хронометрированных наблюдений за ребенком (8-16 наблюдений по 15 минут), Цветовой тест отношений, тест на выявление «социального Я»

В *наблюдении* представляется возможность проанализировать оперирование образом сверстника в процессе фазы направленности на партнера, фазы психического отражения, информирования и приема ответной информации и фазы отключения от контакта.

Методика проведения *Цветового теста* отношений отличается тем, что ребенку уже не зачитывается список членов! группы, а предлагается вспомнить их самому.

Объектом анализа является, во-первых, соотношение цветового самообозначения ребенка и цвета, с которым ассоциируется сверстник, во-вторых, совпадения цвета самообозначения и цвета обозначения другого ребенка.

По первому параметру всю группу испытуемых можно разделить на 3 *подгруппы :* 1) «Я + Он — » («Я лучше»): когда ранг цвета самообозначения превышает ранг цвета сверстника (больше, чем на 2 балла)

2

«Я = Он» («Я как он»): когда ранг цвета самообозначения!

тот же, что и у ровесника (± 1 балл);

«Я — Он +» («Я хуже»): когда ранг цвета самообозначения ниже ранга цвета, присвоенного другому (ниже, чем на 2 балла).

Второй параметр — сходство цвета самообозначения — указывает на эмоционально значимый признак, по которому про-] исходит идентификация (например, красный: *«Я тоже де русъ»).*

Адаптированная методика позволяет соотнести эмоциональный образ значимого сверстника с реальным поведением того или иного ребенка из наблюдений).

Испытуемому предлагается «поселить» себя и предпочитаемых сверстников в красивый дом (9 комнат, 3 этажа). Центральное окно (комната) «принадлежит» самому ребенку. Игровое задание дается в следующем виде: «Это твой дом. Посмотри, какой красивый! Ты будешь жить здесь (указательный жест) на центральное окошко). Кого из группы ты хочешь поселить в свой дом? Покажи, где он будет жить» .

Принцип анализа методики основан на том, что физическая] дистанция на листе бумаги между кружками, символизирующими «Я» и значимых других (испытуемый накладывал их на окошки дома), может быть интерпретирована как психологическая дистанция:

• движение относительно ребенка по горизонтали — как переживаемая ценность Другого;

• движение по вертикали — как переживаемая «сила» Другого;

• один уровень по горизонтали с ребенком — идентификация по занимаемым позициям в контакте (по равной «силе» себя и Другого);

• один уровень по вертикали — идентификация по равной «ценности» себя и Другого.

3-я серия эксперимента может быть направлена на определение степени сформированности социальных эмоций и их влияние на поведение ребенка.

Анализ результатов *наблюдения* проводится по следующей *схеме.*

1. Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная; неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т. д.).
3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, в чем это выражается и в каких ситуациях.
4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях и как на это реагирует.
б. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам и как (постоянно; время от времени, эпизодически); что побуждает заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.
6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно или неадекватно, т. е. завидует успеху другого, радуется его неудаче и т. д.).
Социометрический эксперимент проводится по методике Т. А. Репиной «Секрет», в основу которой положен «выбор в действии» Я. Л. Коломинского. Ребенку предлагается одарить 3-х наиболее предпочитаемых сверстников и высказать предположение, от кого он ждет подарок. Последнее необходимо для выяснения осознанности ребенком своего положения в группе и отношения товарищей.
1 группа- дети, у которых потребность в общении может быть охарактеризована как потребность в эмоциональной син-тонии и аффилиации (принадлежности к группе ровесников).
Присутствие сверстника повышает их общую эмоциональность и активность, но предварительной установки на его личность не возникает. *Проективные методики* подтверждают это. Около 1/2 испытуемых не осознает непохожести Другого, эмоционально идентифицирует его с собой. Таким образом, отношения строятся в рамках системы Я — Ты. Особенностью детей с умственной отсталостью является наличие отрицательного самоуважения и отрицательной идентификации с ровесником, превышающей положительную.

Пример. Настя Г. (5 лет 10 мес., УО) выбегает на площадку вместе с детьми: «В прятки! Кто не спрятался — иду искать!» — начинает вслух считать. Дети бросаются врассыпную, но затем большинство прячется в деревянный домик, по 2-3 человека — за деревья и кусты. Настя, закончив, кричит: «Нашла! Иру нашла!» — - бежит к домику, из которого тут же начинают выскакивать с криками дети. Настя бежит за ними вокруг веранды, присоединяется к основной массе, которая догоняет теперь бегущих впереди. Остальные выходят из укрытий, принимают участие в общей беготне, смеясь и толкаясь.
Основным типом взаимоотношений является сосуществование, соучастие в общих развлечениях. Форма общения -эмоционально-практическая. Стараясь наладить контакт с другим ребенком, они, однако, не в состоянии организовать совместную деятельность. Не могут оценить оптимальную дистанцию, динамику контакта. Отмечается информирование партнера без ожидания ответа («А у меня вот что есть», «И я упал», «А она мне не дает!» и т. п.) или параллельность взаимоинформирования («А у меня ухи вчера болели» — «Я заболею»). Словесного

опосредствования может не быть: осуществляется ориентация на аффективный смысл контакта.

Собственной личностной позиции тоже нет. Проявления сочувствия и содействия ситуативны. Помощь оказывается охотно, но по предложению взрослого. Отношение к сверстникам нейтрально-доброжелательное, часто — как к игрушке, кукле. Дети могут подойти, обнять, погладить по голове, обратиться к взрослому, чтобы позвать на помощь («А она плачет!» и т. п.). При этом ждут от взрослого внимания и к себе («И я упал»). Ревностно к успехам сверстника не относятся, но часто возникают стычки из-за того, что не могут сами поделить еду, игрушки и т. д.

Особенностью *рисунков* себя и друзей у умственно отсталых является статичное изображение 2-х рядом стоящих «головоногов» (иногда — взявшихся за руки), которые, предположительно, включены в общие действия (типа: «Паша. Игорь. Дружитесь. Бегать» или «Играть в песке»). Иногда дети «забывают» про друзей и рисуют, как они «играют» (гуляют) с мамой. Лица не прорисовываются (в крайнем случае — у себя рисуют нос и глаза), у партнера могут отсутствовать и руки, и ноги.

Дети с ЗПР и ОНР себя прорисовывают более тщательно, | особенно заштриховывая руки, с обязательной улыбкой. Используют разные карандаши (себе выбирая красный или оранжевый). Но они затрудняются в выборе друга («Друг — тучка маленькая», «А я здесь праздник нарисую», «У меня сестра есть» и т. д.), рисуют вместо партнера фантастических персонажей, животных (часто размером с самого ребенка, расположенных в левой части листа и выше, с отрывом от земли). Используются красный и зеленый карандаши, улыбка не прорисовывается.

II группа — дети, у которых на первое место выходит стремление лидировать, доказывать другим свою значимость. Весь коллектив делится на сферы влияния: на тех, кто подчиняется, и тех, кто отвергает их руководство.

Результаты *ЦТО* коррелируют с выводами из наблюдений. : Дети противопоставляют себя сверстнику (позиция «Я + Он -»), что свидетельствует о конкурентных отношениях. При этом у некоторых детей отмечается отрицательное самоуважение («Я-»), а у умственно отсталых — снижение эмоциональной привлекательности сверстника.

Наблюдения показывают, что действительно отмечается | парадоксальная эмоциональная реакция на поощрение и замечание сверстнику со стороны взрослого. В то же время возрастает эмоциональная вовлеченность в действия сверстника и ' активность по организации контактов, исправлению и оценке.]

Пример 3. Света Л. (6 лет 7 мес., УО) учит Катю 3. (6 лет] 9 мес., УО) катать по полу деревянный цилиндр: «Сделай получше (просит расставить ноги)... Скоро в школу... Учись... А ты не можешь...» У Кати никак не получается — цилиндр снова катится мимо. Света, обратившись к экспериментатору: «Устала учить. Катьку надо учить. Она маленькая, не понимает», — поворачивается к подруге: «Ты, Катя, упадешь — ив кровь. И в больницу. И умрешь... Пойдем в туалет! Пойдешь!»

Из протокола видно, что основной тип отношений — руководство-подчинение. Некоторые дети достаточно успешно манипулируют поведением других.

Пример 4. Костя К. (6 лет 1 мес., УО) упросил Никиту К. (6 лет 5 мес., УО) дать ему поиграть с машинкой: «Дай машинки. Я тебе верну, когда мама придет». Через

2 минуты Никита требует ее обратно: «Дай, Костя!» — «Потом». «А ты мне на улице дашь?» — «Дам. В снег закопаем». Никита еще раз повторяет вопрос, затем забирает игрушку. Костя возмущенно: «Я с тобой не играю. Никогда не буду играть!» — отворачивается и притворяется, что плачет (руки приложил к лицу), взглядом скользит по куче кубиков. Никита не выдерживает: «На, Кость!» Костя берет машинку и отбирает кубики, которые ему понравились, для дальнейшей игры.

МЦВ свидетельствует, что ведущим мотивом поведения является самоутверждение: у дошкольников с менее выраженными нарушениями — в виде сохранения своей позиции и социального признания (зеленый х фиолетовый), у детей с более выраженными нарушениями — в виде демонстративности и стремления к эмоциональному признанию, одобрению (фиолетовый и желтый).

У нормально развивающихся детей прослеживаются те же тенденции, которые сочетаются с мотивом достижения успеха в непосредственном общении. Позиция обычно предполагает лидерство, контактность, направленность на понимание со стороны ровесников (красный х желтый х синий — у нормы). У детей с ЗПР и нарушениями слуха она отличается тем, что является пассивно-оборонительной в сочетании с позицией лидера (зеленый х красный). Умственно отсталые дошкольники часто выбирают неадекватные для реализации ведущей потребности способы действия (инфантильная, пассивная позиция (синий х фиолетовый) или отстраненная, безразличная к состоянию сверстника (серый)).

Нормально развивающиеся сверстники ассоциируют (ЦТО) членов II группы с красным, коричневым и черным; дети с менее выраженными нарушениями — с желтым, зеленым, фиолетовым или черным; с более выраженными нарушениями –

с зеленым, фиолетовым и синим. Таким образом, для нормально развивающихся ведущим в эмоциональном образе таких] детей является экстраверсия и доминантность, стремление удовлетворению своих интересов; для дошкольников с ЗПР, ОНР, нарушениями слуха — целеустремленность, гиперопека, отстаивание своей позиции и контактность.

Для умственно отсталых ребят характерны преследование своих интересов и внимание к партнеру. Следующая особенность социальной позиции дошкольников с нарушениями интеллекта — неустойчивость, выявленная в процессе наблюдений (дети не отстаивают свою точку зрения, легко соглашаются и т. д.), — отчетливо отражается в восприятии другими члена-] ми коллектива этих детей.

Умственно отсталые сверстники воспринимают их позицию («8.Т.») в основном как равноправную или подчиненную (50% и 60% от общего количества соответствующих позиций — равноправных и подчиненных — в группе). Дети с ЗПР — как подчиненную или доминантную (по 70% от общего числа оценок подчинения или оценок руководства). Нормально развивающиеся — как равноправную или доминантную (50% и 100% от общего количества соответствующих позиций по группе).

В процессе взаимодействия дети пользуются речевым и, предметным опосредствованием, указательными и отрицательными жестами, прибегают к авторитету взрослого. У детей с выраженными нарушениями отмечена минимальная интенсивность общения, большая избирательность контактов, наименьшее по группе

количество «заинтересовывающих» действий. У дошкольников с менее выраженными нарушениями — максимальная интенсивность общения, яркость эмоциональных проявлений по поводу совместно осуществляемых действий и более частое акцентирование собственного Я и принижение достижений сверстника.

Пример 5. Оля К. (6 лет 6 мес., ОНР) и Аня Х. (6 лет 6 мес., ОНР) рисуют. Оля: «Я сейчас цветочки нарисую. Красиво?» Аня: «А я самолет! Вот лестница. Залазить лестница». Оля: «Нет, я лестницу нарисую! Вот так вот — вот, вот, вот. Смотри,

так залазить!» Аня, разглядывая чужой рисунок, недовольно говорит: «Тогда я вазу с цветами нарисую».

Вследствие этого, испытуемые с ОНР и ЗПР получают большое количество негативных оценок (50% от общего числа низких оценок ЭЗ, по «8.Т.»). С другой стороны, умение организовывать взаимодействие заставляет в иной ситуации высоко оценивать их эмоциональную значимость (44-50% от общего числа высоких оценок ЭЗ по группе) и идентифицировать себя с ними (70-80% от общего числа оценок-идентификаций). Поэтому *социометрия* показывает, что они входят в средние статусные подгруппы — благополучную («популярные») и неблагополучную («принятые»).

Сверстники для детей с невыраженными нарушениями имеют в основном низкую эмоциональную привлекательность (ЭП), для дошкольников с выраженными нарушениями — среднюю. У нормально развивающихся детей распределение в целом равномерное, с небольшим снижением детей с очень высокой ЭП.

Небольшая полярность оценок отмечается у дошкольников с ЗПР, наименьшая — у умственно отсталых.

Наблюдения показывают, что дети особенно внимательны к тем, с кем постоянно играют. Помогают по предложению взрослого (неохотно) и по просьбе сверстника, часто переходя границы допустимой помощи и навязывая свое командование. Дети с ЗПР часто неадекватно реагируют на успех других. Неудачи сверстника вызывают смех или, реже, предложение помочь. Моральные нормы знают, но выполняют их в присутствии взрослого или когда не требуется отказа от собственной выгоды, преодоления себя и т. д.

Рисунки детей // *группы* отличаются своеобразием. Умственно отсталые дети рисуют рядом стоящие фигурки, с подчеркнуто заштрихованными руками, тонкими ногами и толстыми, удлиненными шеями. Лица прорисованы. Свое изображение отличается «кричащим» (открытым, «говорящим» ртом), волосами и украшениями (хотя бы пуговицами). Дети с ЗПР либо рисуют друг друга, оделенными барьерами (деревья и т. д.), обосновывая это игровой ситуацией («Я нарисовала, как мы с

Викой играем в жмурки»), либо изображают взаимодействие, зависимость действий партнёра от своих действий (например, при игре в мяч один бросает, другой протянул руки, ловит). Свое изображение раскрашивается. Преобладают красный и желтый цвета. Партнер выделяется тем же цветом или черным. Встречаются варианты, когда сначала себе, потом партнеру присваивается подарок. У нормально развивающихся детей рисунок сюжетный, передает динамику событий, направление движений и отношение к партнеру («Я чучелом буду. И Андрей —» ха! — тоже чучелом. Андрей! Слышишь? Ты — чучело!»). Отме-(чается стремление

украсить изображение сверстника, нарисовать ему атрибуты игры. Девочки дорисовывают себе ресницы и брови, более пышные волосы, мальчики — пилотки со звездами и т. д. Это подчеркивает их личностную значимость.

III группа характеризуется тем, что основным типом взаимоотношений является соучастие, кооперация. Данные МЦВ подтверждают это. Они показывают, что мотивом поведения нормально развивающихся детей является сопереживание, познавательное общение и сохранение собственной позиции среди сверстников (фиолетовый х желтый х зеленый), детей с невыраженными нарушениями — сопереживание, интерес к сверстнику, стремление к успеху (фиолетовый х синий х красный), дошкольников с выраженными нарушениями — самоутверждение (зеленый х красный), общение со сверстником (желтый).

Тревожным фактом является то, что у глухих и умственно отсталых детей в некоторых случаях на первый план выходит стремление отгородиться от воздействий внешнего мира (серый), неумение отстаивать свои позиции, чувство страха, беспомощности и покинутости (смещение зеленого, желтого и сине к концу ряда). Некоторые дети с ЗПР и ОНР с таким типом эмоционального отношения к сверстнику обличаются беспокойством, вызванным неудовлетворенностью потребности в теплых межличностных отношениях (смещение синего).

Эта неудовлетворенность отражается и *на. рисунках.* У детей с ЗПР встречаются случаи, когда все выполнено синим цветом, над ребенком идет дождь и т. д. Особо выделяются глаза у себя и партнера, пальцы. Свое изображение всегда находится

левее, т. е. можно говорить о привязанности ребенка к прошлому эмоциональному опыту. Дети с умственной отсталостью рисуют большее количество персонажей, разными цветами (зеленым и красным), часто изображая конфликтные случаи (драки), всегда подчеркивая глаза (огромные круги на лице), но не прорисовывая или «забывая» про руки. Последний факт говорит о диссоциации связи «глаз — рука» и непонимании их значимости.

Иногда вводится сюжетная линия, которая обосновывает отсутствие на рисунке персонажей (например, все дома, а их не видно: «Это дом такой. Ручка. А вот окошки. Мама. Папа. И друг Тамирка. Мой друг»). Нормально развивающиеся дети с аналогичным типом эмоционального отношения часто используют рисунок, чтобы уйти в безопасный, гармоничный мир в случае травмирующего опыта («Я буду принцесса. Леша — жених. Пойдем на бал. Платье белое будет» и т. д.) или пережить, переработать негативную ситуацию (рисуют, как «улыбается солнышко», и то, как «можно закрыть занавески, если хочешь» и т. д.). Содержание отражает социальную тематику, даже если в рисунке присутствуют животные («А здесь у нас будет кошечка, а собачка в этом [углу]. Головка маленькая [кошку рисует]. Она еще маленькая... Шейка здесь... Глазки красненькие. Покраснела. Заболела, наверное. Шарфик не завязала. Вышла воздухом подышать и простудилась»).

Нормально развивающиеся дошкольники этой группы, как и представители II группы, постоянно сравнивают себя со сверстником и противопоставляют себя ему («Я + Он — ») при преобладающей положительной оценке ровесника (как следствие, им отдается 40% от всех высоких оценок ЭЗ по группе и почти все

сверстники идентифицируют себя с ними — «8.Т.»).
Дети с умственной отсталостью, напротив, конкурентного отношения не проявляют. По сравнению с I и II группами увеличивается число положительных оценок партнера. Увеличение ЭЗ испытуемых для другого ребенка это не влияет (20% от высоких оценок ЭЗ по группе и 60% — от низких, по «8.Т.»). Резко возрастает общая отрицательная оценка своей личности (и впервые появляется у нормы).

Дети с ЗПР и ОНР ближе по всем показателям к норме. Сверстники, однако, при такой же оценке их ЭЗ (45% от высоких оценок ЭЗ по группе — «8.Т.»), почти не идентифицируют себя с ними.
Свойственным всем детям является увеличение эмоциональной привлекательности ровесников при относительно равномерном распределении симпатий и антипатий.
Другие члены коллектива ассоциируют их образы с фиолетовым, синим, реже — зеленым, иногда — коричневым или черным. Таким образом подчеркивается интерес к ним, высокая ' моральная оценка, склонность к опеке. По данным *социометрии,* они имеют статус «популярных», а у детей с ЗПР, кроме; этого, «звезд», у умственно отсталых— «отверженных».
Наблюдения также свидетельствуют об этом. В контакте с детьми данной группы осуществляется «пристройка рядом» или опекающая позиция (особенно у умственно отсталых). Сверстники часто обращаются к ним за помощью. Просоциальные действия сопровождаются у них положительными эмоциями, адресованными сверстнику, и эмоциональным удовлетворением. Эти дети *принимают моральное правило* и, в некоторых случаях, пытаются с его помощью «приструнить» и партнера.
Пример 6. Сохиб Д. (6 лет, ЗПР) и Алеша С. (5 лет 6 мес.,ЗПР)| вместе рисуют. Сохиб: «А тут Саша плывет! Алешка с ним всегда дерется». Алеша кивает: «У нас всегда драки. Я как дам! Он как даст! Мы деремся всегда. Не рисуй его! Он плохой!» Сохиб, с упреком глядя на партнера: «Надо всем вместе», — дорисовывает сам Сашу. Алеша не доволен, но молчит.
Ровесники склонны оценивать занимаемую ими позицию! как равноправную (50% нормально развивающихся и детей с ОНР и ЗПР и 30% умственно отсталых — от всех оценок позиции как равноправной, по «8.Т.»). В некоторых случаях нормально развивающиеся дошкольники оценивают занимаемую ими позицию как подчиненную (60% от всех оценок подчинения по группе), а умственно отсталые — как руководящую (40%] от всех оценок руководства).

Отмечается высокая интенсивность общения. У детей с сохранным интеллектом и с ЗПР часто появляется аргументация актов общения как способа регуляции отношений, у умственно отсталых дошкольников и детей с ОНР оценочные действия минимальны. Первые часто интересуются самочувствием партнера, его настроением («Хочешь, я тебе мороженое нарисую?» и т. п.), последние, в отличие от детей других групп, информируют сверстника о своем эмоциональном состоянии («Не бугх! Зате все!», «Надоели!» и т. д.), хотя и пытаются учитывать его желания.
Пример 7. Илья Б. (6 лет 5 мес., УО) и Костя К. (6 лет 1 мес., УО) играют рядом. Илья

берет в руки машинку: «Я буду ужеть, а ты стоит. А завтра ты будешь ужеть, адно?»
В целом — относительно всех групп испытуемых с выраженными нарушениями в развитии — можно сказать, что они замечают эмоциональное состояние сверстника только тогда, когда оно ярко выражено в наглядной ситуации (часто это реакция на физическую боль, слезы ровесника, в более старшем возрасте — на явные затруднения и просьбы о помощи взрослого или другого ребенка). Дети с менее выраженными нарушениями в развитии руководствуются эмоциональной оценкой состояния партнера и моральным правилом «надо всем дружно жить» и т. п.). Эмоционального пространственно-временного смещения (предвосхищающие затруднение или неудачу партнера сочувствие или оказание помощи на основе анализа и эмоциональных последствий ситуации) не наблюдается.
Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональными потенциалами коллектива могут быть все группы детей, только представители // *группы* в коллективе умственно отсталых дошкольников не выполняют эту функцию. Они берут на себя организацию деловых отношений. Беспокойство в группу вносят дети / *и II групп* детей с невыраженными нарушениями в развитии, осознающее неудовлетворенность своим положением в коллективе. Неудовлетворенность отношениями приводит к потере интереса к совместной деятельности и инициативности у детей с выраженными нарушениями в развитии из / *и III групп.* Ровный, доброжелательный настрой создают нормально развивающиеся дети II и III групп, у дошкольников с диагнозом ЗПР, ОНР, нарушениями слуха — дети III группы, у дошкольников с диагнозом умственная отсталость в степени дебильности — дети II группы. Равнодушия к существованию сверстника в дошкольном возрасте не наблюдается.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

В связи с тем что на *первом этапе* работы психолога не все родители соглашаются принять участие в исследовании, то его задачей является активизация их интереса к результатам и/или процессу диагностики. Для этого необходим индивидуальный подход к семьям.
С родителями проводятся анкетирование (через воспитателей групп), беседы и проективные методы диагностики. Выявленные результаты сравниваются с полученной от воспитателей и дефектологов, логопедов, сурдопедагогов и тифлопедагогов информацией о том, насколько выявленные категории родителей активно принимают участие в воспитании, обучении и развитии ребенка.
Сначала можно провести анкетирование, составленное с учетом рекомендаций В. В. Котырло и С. А. Ладывир.
Первая группа вопросов может быть направлена на выявление *педагогической культуры* родителей.
1. Знаете ли Вы, какая деятельность является ведущей у детей старшего дошкольного возраста?
2. Что Вы понимаете под развитием:

а) интересов у детей? Как это соотносится с интересами Вашего ребенка?
б) способностей детей? Как это соотносится со способностями Вашего ребенка?
3. Определите, что ребенок старшего дошкольного возраста должен знать и уметь делать для поступления в школу:
а) на уровне коммуникативных умений;
б) познавательной готовности к школе;
в) эмоционально-волевой готовности к школе.
4. Как Вы думаете, готов ли Ваш ребенок к школе? По всем ли параметрам одинаково? Почему?

Перечислите наиболее часто применяемые методы обучения в Вашей семье.
5. По каким признакам Вы определяете успешность обучения Вашего ребенка?
6. Перечислите наиболее часто применяемые методы воспитания в Вашей семье.
7. По каким признакам Вы определяете успешность воспитания Вашего ребенка?
9. Если ребенок провинился, можно ли наказать его? А если наказание связано с невыполнением обещания, данного взрослым?
10. На Ваш взгляд, насколько гармонично в Вашей семье осуществляется распределение между методами обучения и воспитания?
11. Насколько едины требования взрослых в процессе осуществления воспитания ребенка в Вашей семье?
12. Какие проблемы воспитания и обучения Вашего ребенка в семье стоят на первом плане? Втором? Почему?
13. Как Вы решаете проблемы воспитания и обучения Вашего ребенка в семье?

Наблюдение за процессом непосредственного общения тогда, когда родители приводят или забирают ребенка из детского сада, помогает выяснить следующие вопросы:
• *что родители считают для себя важным в педагогическом процессе дошкольного учреждения и как понимают назначение детского сада?* (Об этом говорят их
просьбы и претензии, предъявляемые воспитателю, педагогу.)
• *какова эмоциональная окраска расставания ребенка с родителями?* (Она свидетельствует о настроенности ребенка
на детский сад и одновременно о характере отношений взрослых с ребенком (теплые, нейтральные, жесткие.)
• *что интересует родителей, когда они расспрашивают сына или дочь о том, как ребенок провел день или несколько дней в детском саду?*
• *как происходит вечерняя встреча?*

Повторяющиеся формы общения, не зависящие от настроения и условий, можно считать типичными. Вот возможные кар-! тины.
Пример 1. Бабушка пришла за Катей (6 лет 2 мес.) после 5-дневного пребывания

девочки в специальном детском саду. Кивком головы поздоровалась с внучкой.
—Мама не придет.
—Придет. А со Светой пойдем кататься?
—Давай быстро собираемся, потом будем разбираться, кто придет. Я тебя сейчас накажу. Ты бегать будешь?
-Да!
— Давай одеваться. Я сказала одеваться, а не разговаривать... Хватит с тобой нянчиться (приговаривает уже вполголоса). Пойдешь в угол, если не будешь слушаться!
Как видим, при встрече бабушка даже по имени не обратилась к внучке, ни о чем не расспрашивала ее, не проявила интереса к тому, как девочка прожила в детском саду целый день. Здесь виден не только низкий уровень культуры взрослого, но холодность отношений, негативизм к внучке. Из всей группы детей детского сада девочка имеет самый низкий уровень психического развития, резко выражены нарушения памяти, внимания, поведения.
Пример 2. Игорь Г. (олигофрения в степени дебильности, 4 года) в саду не проявляет речевой активности, на занятиях затрудняется в назывании предметов и их свойств. Мать удивляется, что сын не справляется с программой детского сада. Но однажды ее удивление стало понятным. Психолог, задержавшись на работе, наблюдает следующую ситуацию. Игорь в раздевалке активно объясняет маме, какое занятие с ним в этот день провел дефектолог. Он в точности описывает сам процесс выполнения одного из заданий: «Сказала положить в правую руку кубик, в левую — шарик. Сюда — кубик, сюда — шарик...» Из дальнейшего наблюдения за матерью нетрудно заметить, что она постоянно стимулирует ребенка к общению, спрашивает его, как провел день в саду, как занимался, с кем играл и т. д.
Интересно, что многие родители, приходящие за ребенком с нарушением интеллекта, практически не знают друг друга. Они могут не здороваться по нескольку дней. Как отмечают воспитатели, семьи мало общаются между собой, редко поддерживают дружеские отношения. Иная ситуация наблюдается в детских садах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Здесь,[наоборот, интенсивно общаются и делятся проблемами родители не только одной группы, но и часто 2-3 групп детского сада, асположенных неподалеку.

Вторая группа вопросов анкетирования может быть направлена на выявление *особенностей воспитания* детей в семье
1. Имеете ли вы высшее (среднее специальное) образование? Как Вы думаете, влияет ли уровень образования на качество семейного воспитания?
2. Как Вы оцениваете общую атмосферу взаимоотношений между членами вашей семьи:
а) дружелюбный тон обращения друг к другу;
б) противоречивый характер отношений;
в) автономность каждого члена в семье.
3. Есть ли традиции в Вашей семье? Какие? Какое значение

они имеют для формирования преемственности поколений в Вашей семье?

4. Опишите, какими, на Ваш взгляд, качествами должен обладать «идеальный ребенок». Что недостает Вашему ребенку для того, чтобы стать идеальным?

5. Охарактеризуйте цели воспитания Вашего ребенка:

- в области развития познавательных устремлений;
- в области развития эмоциональных устремлений;
- в области развития волевых устремлений.

Всегда ли совпадают цели и результаты семейного воспитания? С чем это связано?

6. Как в семье распределяются обязанности между разными членами семьи по поводу:

- физического воспитания ребенка;
- умственного воспитания ребенка;
- нравственного воспитания;
- эстетического воспитания и развития творческих способностей?

7. Вовлекаете ли Вы ребенка в совместные формы деятельности семьи, и есть ли у ребенка семейные обязанности?

8. Способен ли, на Ваш взгляд, детский сад полностью обеспечить всестороннее развитие ребенка и подготовить его школе без участия семьи? Какие формы сотрудничества наиболее приемлемы для Вас?Классификация семей, имеющих детей с отклонениями развитии, строится на основе выявления особенностей их позиции по отношению к воспитанию ребенка (активной или пассивной) и восприятия своего сына или дочери. При этом мог но условно выделить три группы родителей по тому, как он! воспринимают своих детей:

I группа. Приблизительно 55% родителей *переоценивают возможности* своих детей, из них половина собирается отправить ребенка в массовую школу. Важно здесь отметить следующее: оценка возможностей ребенка не идентична определению взрослыми уровня требований к ребенку. Так, если родители переоценивают его возможности, то они могут как завысить требования («пусть постарается, выучит»), так и занизить («это он уже умеет»). Чем меньше ребенок, тем меньше требований предъявляется к нему. К старшему дошкольному возрасту сына или дочери у родителей возникает более осознанное отношение к дефекту.

II группа. Около 40% родителей *недооценивают возможностей* детей с отклонениями в развитии. Наблюдается большая вероятность того, что в семье для такого ребенка будут создаваться «тепличные условия», на него будут смотреть как на больного,

чрезмерно опекать его, предупреждая каждый шаг. Изнеживающее воспитание делает дошкольника сверхчувствительным к фрустрирующим ситуациям. Другая группа родителей из этой категории часто отступает перед трудностями («не умеет — и не надо»). Гипоопека (скрытая безнадзорность) становится препятствием для развития

ребенка, в первую очередь, с отклонениями в интеллектуальном развитии, — на основной дефект наслаивается педагогическая запущенность. Всю ответственность за воспитание взрослые пытаются переложить на детский сад.

Низкий уровень требований в этих случаях предъявляется , ребенку длительное время. Родители убеждены, что он полностью не приспособлен к жизни в обществе.

III группа. Около 5 % родителей *обладает определеннымипе педагогическими и психологическими знаниями, осведомлены особенностях развития ребенка* (например, «по заболеванию дочери я все изучила... также брала литературу для занятий детей во вспомогательной школе и читала конспекты студентов-практикантов нашего детского сада»). Нельзя сказать, I что взрослые данной категории не допускают ошибок воспита-ния, их можно обнаружить в том же виде, что и в предыдущих случаях, но в меньшей степени. Родители с удовольствием идут ми контакт, стараются выполнить практически все рекомендации и домашние задания, которые предлагаются специалистами в детском саду («детский сад делает для нас много», «нуждаемся в дефектологе и логопеде особенно»).

На ***втором*** этапе работы происходит выявление уровня детско-родительских отношений. Чаще всего используется опросник детско-родительских отношений А. Я. Варги и В. В. Столина. Он позволяет дифференцировать семьи, в которых преобладают отношения:

- принятия — отвержения;
- кооперации;
- симбиоза;
- авторитарной гиперсоциализации;
- по типу воспитания «маленького неудачника».

Данные сопоставляются с результатами наблюдений за по ведением родителей и детей в условиях совместной деятельности, например в игре «Архитектор вдвоем». Характер внутрисемейных отношений и особенности взаимодействия родителей с детьми могут быть выявлены с помощью сюжетно-ролевой
игры «Семья».

Т. И. Пухова с этой целью предлагает использовать шесть кукол, условно обозначающих членов семьи (медведей), и набор мебели, оперируя которым дошкольник самостоятельно режиссирует игровую деятельность.

Действия мамы (М) суммируются с действиями папы (П) других персонажей. Отдельно подсчитываются совместные действия мамы и папы (С). Все показатели складываются (2).

Параметры качественной оценки

А. Характеристика предметных действий персонажей (игровая ситуация):

- активные действия персонажей (инициирующие, поддерживающие, результирующие);

• пассивные действия персонажей (нейтральные, соглашающие, оппозиционные)

Б. Характеристика речевых высказываний ребенка (беседа < ребенком):

• высказывания по отношению к персонажам (нейтральные, негативные, позитивные);
• слова-действия по отношению к персонажам;
• слова-признаки по отношению к персонажам.

Психолог может попросить «ребенка» и «родителей» что-то вместе сделать и понаблюдать за:

• стилем их взаимодействия;
• распределением обязанностей (кто ставит проблему, кто ее формулирует, решает, дает оценку результатам);
• особенностями проявления позиции взрослого и ребенка,) (руководство-подчинение, кооперация, соперничество);
• умением поддерживать друг друга, находить общее решение;
• особенностями вербального и невербального контакта;
• отношением к результату совместной деятельности.

Сравнение данных проективных методик с результатами,' полученными с помощью метода наблюдения за реальным общением детей с родителями, позволяет выявить, насколько адекватно дошкольники передают сложившуюся обстановку в семье (адаптированные варианты косвенной оценки личности — метод цветовых выборов, цветовой тест отношений.

Анализ результатов применения проективных методик ошению ко всем категориям семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, показывает следующее.

1. Чаще всего особый ребенок подчиняется требованиям тех людей, которые занимают относительно ребенка позицию выше или наравне с ним.
2. Выявление наиболее значимого для ребенка лица (с кем бы хотел иметь близкий контакт) отвечает следующим требованиям:

• ранг цвета членов семьи должен быть как можно более приближен к рангу цвета ребенка;
• позиция члена семьи должна быть левее позиции ребенка или вместе с ним.

Для уточнения эмоционального отношения ребенка к разным членам семьи, проявляющегося в системе предпочтений, проводится игра «Секрет», в основу которой положен «выбор в действии» Я. Л. Коломинского. Суть ее заключается в том, что дошкольнику предлагается одарить трех наиболее предпочитаемых им членов семьи.

При этом необходимо учитывать следующее. Все методики необходимо проводить в один прием, чтобы проследить корреляцию цветовых выборов, для чего методики предлагаются ребенку в игровой форме.

Обычно сначала проводится «Рисунок семьи». Психолог должен обратить внимание на:

последовательность изображения членов семьи;

- включение персонажей рисунка в общие действия или единый сюжет, наличие изолированных или отсутствующих на рисунке членов семьи;
- внимание к прорисовке средств осуществления коммуникативного контакта в семье (рукам, глазам, ушам, рту);
- тщательность прорисовки частей тела и деталей одежды;
- стремление украсить, разнообразие цветовой гаммы;
- соответствие цвета, которым ребенок изображает свою одежду, цвету одежды других членов семьи[1];
- излишнее внимание к штриховке, чрезмерный нажим при изображении некоторых деталей;
- стирание и зачеркивание некоторых членов семьи, причину этого;
- речевое сопровождение рисунка;
- изменение настроения ребенка в процессе рисования.

Предложение нарисовать свою семью многими детьми с отклонениями в развитии часто воспринимается буквально, что связано с особенностями развития мышления детей и понимания речи. Поэтому они рисуют, просто перечисляя членов *се*мьи, не отражая при этом деятельности взрослых и детей, не связывая их в сюжет, не внося дополнительных изменений в готовый рисунок.

В процессе проведения обследования обращается внимание на состояние ребенка (обычное, ребенок подвержен сильному впечатлению, излишне активен или заторможен). Если ребенок истощен, то в рисунке семьи фигуры могут быть маленькими, тогда этот параметр при анализе учитывать не следует.

При использовании графических тестов следует помнить, что общая для детей дошкольного возраста закономерность — отражение в рисунке только значимых для ребенка признаков I приобретает некоторые особенности у детей с отклонениями в развитии. Например, отсутствие ушей у большинства фигур на рисунке не обозначает для некоторых категорий детей невнимание к критическим замечаниям взрослых. Замечено, что их не рисуют глухие дети до конца старшего дошкольного возраста (как нефункциональный для них признак человека).

С другой стороны, отсутствие некоторых частей тела, изображение их изолированно друг от друга по всему пространству листа, наличие большого количества удвоенных элементов (глаз, рук, ног и т. д.) может быть, наоборот, связано с недифференцированностью образов восприятия, бедностью представлений, слабой познавательной деятельностью. Поэтому все нарисованные фигуры надо сравнивать, прежде всего, между собой.

Непропорциональные размеры фигур, нарушение их пространственного расположения, несоответствие вербального описания изображению на рисунке не всегда является признаком конфликтных отношений в семье. Такое может быть характерно для детей с общим недоразвитием речи.

Теперь о цвете. Первое, что обращает на себя внимание, это использование цветов для рисования рисунка семьи в соответствии с выбором цветовых предпочтений. Почти все дети с отклонениями в развитии изображают семью одним цветом, который они выбирают впоследствии для самообозначения. Например, умственно отсталые дети понимают, что для достижения любой цели своей деятельности они должны обратиться к взрослому. Не проявляя познавательной активности, они привыкают к тому, что за них «думает» взрослый, поэтому их оценка себя является «зеркальным отражением» словесной оценки своих действий взрослых.

Рисунки дошкольников с нормальным развитием являются более красочными. В них реже используется цвет, с которым они ассоциируют себя. Вероятно, это свидетельствует о росте самосознания и расхождении между самооценкой и самоуважением. Ребенок дифференцирует Реальное и Идеальное Я, не отождествляет собственного эмоционального состояния с представлениями о себе других людей, отделяет образ Себя от образа Взрослого.

Следующей особенностью, которая характерна только для детей с отклонениями в развитии, является движение фигур от левой части в сторону правой в определенной последовательности («Рисунок семьи», ЦТО). Например, если в рисунке семьи мама стоит за папой, то и в доме комната папы будет расположена перед комнатой мамы. Однако после окончания исследования это не способствует припоминанию имени того, кого ребенок обозначил с помощью символа (60% неверных ответов). Следовательно, тот факт, что такие дети в одинаковой последовательности изображают близких людей, свидетельствует не о представлениях об их соподчиненности, а о наделении их более или менее значимыми качествами для ребенка на данный момент.

Нормально развивающиеся дети ориентируются на расположение близких людей по отношению к себе или наиболее авторитетному лицу. Поэтому дети из обычных детских садов 1 и после длительного времени узнают всех членов семьи и *тот* гут вспомнить последовательность их изображения.

Рассмотрим другую особенность. Если нормально развивающийся ребенок даже небольшой конфликт в семье пытается понять и разрешить в рисунке, при выборе цветов, то дети с отклонениями в развитии его или просто не замечают, или без раздумий принимают одну из сторон. Особенно категоричными! являются рисунки глухих детей. Они часто используют приемы, подчеркивающие взаимную связь всех членов семьи (стоят, взявшись за руки) и стабильность ее положения (практически всегда линия земли или любой другой «опоры» акцентирована). Дети с нарушением интеллекта, напротив, редко используют приемы, объединяющие ее членов (не на всех лицах присутствует улыбка, нет отображения непосредственного контакта, соприкосновения рук и т. д.). При выполнении проективных методик они отображают наличную ситуацию в семье (холодность или теплоту отношений между членами семьи) и проявляют желание ее изменить («А я хочу баба жила здесь и здесь»), но, в отличие от нормально развивающихся сверстников, ребенок с отклонениями в развитии не пытается решать конфликт в пользу всей семьи, не старается объединить ее членов, а старается подчинить всех взрослых себе, своим! интересам. Встать на чужую точку зрения он не может.

Приведем примеры.

Пример 1. Лариса Ф. (нормально развивающийся ребенок, 6 лет). В рисунке семьи изображение себя отсутствует. Родители расположены в верхней правой части листа, смотрят в разные стороны, на поводке каждый держит по собаке. У папы, выражение лица грустное. Использованы цвета, которые менее всего предпочитаемы ребенком.

Как девочка разрешает конфликтную ситуацию в семье? На! рисунке она располагает родителей близко друг к другу. Дарит родителям понравившиеся картинки (методика Т. А. Репиной «Секрет»). Хотя сама девочка ведет себя активно, но для само обозначения она выбирает синий цвет и определяет его как наиболее понравившийся. Иными словами, умение сопереживать, созерцать, доверие, преданность — это те качества, которые ребенок считает на данный момент значимыми для себя и родителей. МЦВ показывает состояние, близкое к стрессу.

Пример 2. Игорь Г. (олигофрения в степени дебильности, б лет). Себя на рисунке нет. Из беседы с родителями выявлено, что самым близким человеком является для него мать. Это соотносится со следующими показателями: мама обозначена цветом рангом выше, чем его собственный, и на макете дома нанимает левую позицию по отношению к ребенку (как более значимую), но на рисунке семьи он изображает ее предпоследней, понравившуюся открытку не дарит. Накануне ребенок имел неприятный разговор с матерью. Следовательно, мальчик допускает негативное отношение к любимому человеку и не принимает «близко к сердцу» переживаний близких людей? По МЦВ стрессовых состояний не выявлено. Анализ показывает, что при предъявлении заданий первыми актуализируются представления, связанные с ситуативными переживаниями ребенка — отношения его со взрослыми и между ними остаются чаще незамеченными.

Доступными для ребенка с интеллектуальной недостаточностью оказываются те поступки и качества окружающих, оценку которых он постоянно слышит от авторитетного для него лица. Так, комментируя рисунок, некоторые дети начинают перечислять все то, что слышали когда-то от мамы или бабушки в адрес некоторых членов семьи: «Мама сказала: «У тебя нет папы». Он плохой. Я не буду его рисовать».

Исключение составляют братья и сестры, которые становятся соперниками для ребенка с отклонениями в развитии. Их оценка чаще всего положительная по ЦТО, но на рисунке изображение либо отсутствует, либо появляется последним, понравившуюся открытку дарят редко. Приведем пример.

Света Л. (олигофрения в степени дебильности, 7 лет). Дома с ней занимаются мать с сыном. Девочка понимает, что брат старше, умнее. На рисунке семьи его не изображает, дарит менее понравившуюся открытку. Его позицию оценивает как дсминантную, что говорит об авторитете, и ассоциирует брата наиболее предпочитаемым цветом, т. е. хорошо относится нему. Дома занимается с ним охотно, задания принимает. Мать постоянно внушает дочке мысль о большой роли занятий хороших качеств сына.

Из анализа рисунка психолог может сделать вывод о том, что в педагогический процесс необходимо включать эмоционально значимое для ребенка лицо, брата, хотя бы на первых порах.

На *третьем этапе* работы необходимо выявить причины, препятствующие успешному социальному развитию детей, их воспитанию и обучению, сотрудничеству с психологом и воспитателями, другими специалистами детского сада.

Исследование осуществляется по следующим *направл ниям:*

- наблюдение за семьей до и после установления диагноза;
- наблюдение за работой с родителями в детском саду.

Отрицательная реакция на наблюдение и опрос выявляет тот факт, что существует относительно большой процент семей, которые не смогли преодолеть ощущения дисгармонии, своего бессилия перед сложившимися обстоятельствами, не смогли взять на себя новой роли воспитателя и учителя для своего ребенка. В связи с этим нами введен такой термин, как стрессовая устойчивость семьи, который позволяет в дальнейшем определить специфику работы с родителями детей с отклонениями в развитии. Поэтому результаты изучения психологического климата семьи необходимо дополнять данными по исследованию характерных особенностей структуры семейных взаимодействий. С этими целями можно использовать систему] критериев, предложенных А. В. Черниковым.

Протокол оценки поведения взрослых членов семьи по параметру семейной сплоченности

1. Насколько эмоционально близкими друг другу чувствуют себя члены семьи (супруги, родители с детьми)?

Насколько активно участвуют они в жизни друг друга? Проводят ли члены семьи время вместе, когда это возможно, или предпочитают заниматься своими делами? Имеют ли члены семьи общих друзей, или у каждого они свои?

Что любят члены семьи делать вместе, есть ли у них общие интересы?

(I Как семья проводит праздники и дни рождения? Что обычно происходит в семье · вечером и в выходные? Как соотносится интенсивность взаимоотношений родите- 7 лей и детей с возрастом ребенка?

11 ротокол оценки поведения родителей, который касается изучения уровня семейной гибкости

1. Поделено ли руководство между родителями?
2. Строгая ли в семье дисциплина?

И. Как проходит обсуждение разногласий в семье?

/1. Выполняют ли супруги и другие члены семьи определенные задачи или роли в семье строго не определены?

5. Насколько часто меняются в семье правила?

(к Как часто в семье происходят изменения?

7. Кажется ли семья дезорганизованной? Ригидной?

и. Насколько родители осуществляют в семье руководящие функции?

Поведение и ответы взрослых оцениваются с помощью следующей шкалы:
' «-3»: выраженность противоположности заданного признака (негативная характеристика);
«-2»: наличие противоположности заданного признака;
«-1»: отсутствие заданного признака;
«О»: безразличие к проявлению изучаемого признака;
«+1»: наличие рассматриваемого признака;
«+2»: достаточная выраженность рассматриваемого признака;
«+3»: яркая выраженность рассматриваемого признака (позитивная характеристика).
Затем данные соотносятся, с одной стороны, с уровнем пе-, дагогической культуры родителей, с другой стороны, с уровнем адаптированное™, воспитанности и обученности ребенка.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия психологической диагностики.
2. Назовите основные аспекты психологической диагностики.
3. Опишите требования к обследованию детей дошкольного возраста. В чем заключается специфика обследования детей с нарушениями в развитии?
4. Назовите методы диагностики межличностных отношений дошкольников. В чем заключается специфика их использования применительно к детям с нарушениями в развитии?
5. Опишите цели взаимодействия педагога-психолога с родителями детей на этапе психодиагностики.

СОДЕРЖАНИЕ ОАБОТЫ ПО ПСИХОКОРРЕКЦИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ В ДОУ

Психологическая коррекция — это систематическая работа психолога с детьми, отнесенными к категории группы риска по тем или иным основаниям, направленная на специфическую помощь этим детям.
В условиях ДОУ психолог самостоятельно имеет право работать только с теми детьми, отклонения в поведении и развитии которых не являются следствием поражения ЦНС или психологического заболевания. Работа ведется по согласованию с родителями и администрацией ДОУ в форме индивидуальных и групповых занятий по развитию и коррекции, а также в форме тематических тренингов для детей (родителей, воспитателей), имеющих психологические проблемы, влияющие на организацию целостного педагогического процесса в ДОУ.
В основе непосредственной работы психолога лежат следующие принципы.

1. Принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии отражает целостность процесса оказания психологической помощи и реализуется в двух основных аспектах:
а) коррекционно-развивающую работу предваряет этап диагностики (основополагающими при анализе ситуации развития ребенка является учет вида и структуры нарушений -первичного нарушения, вторичных и третичных отклонений в развитии);
б) коррекционную деятельность педагога-психолога сопровождает текущий и итоговый контроль динамики изменений детского развития.

2. Принцип нормативности развития, или онтогенетический принцип предполагает учет последовательности сменяющих друг друга возрастных стадий онтогенетического развития ребенка. Теоретические основы данного принципа заложены в трудах отечественных психологов (Л.С.Выготского, Д. Б. Эльконина и др.). При оценке уровня развития ребенка за эталон берутся нормативные показатели его психического развития — психологический возраст ребенка.

3.*Деятелъностный принцип* определяет подходы к содержанию и организации психокоррекционной работы с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в рамках которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие развитие ребенка.

4.Принцип системности и принцип единства коррекции и развития задает необходимость учета в коррекционной работе иерархии отношений между симптомами и их причинами, причинно-следственных связей между первичным, вторичным и третичным дефектом. При этом в первую очередь делается
акцент на решение профилактических и пропедевтических задач психокоррекционной работы с детьми.
В работе можно использовать ранее приведенную таблицу, которая позволит проанализировать сформированность психических функций в большей или меньшей степени приближения к возрастным нормативам развития и то, в какой мере нарушение развития данной функции связано с первичным дефектом. Естественно, что легче будет поддаваться коррекции то, что в наибольшей степени удалено от первичного нарушения. Например, корректировать нарушения в развитии мышления у глухого ребенка проще, чем у умственно отсталого дошкольника. В то же время осуществлять работу по развитию его слухового восприятия, напротив, сложнее.

5. *Принцип коррекции «снизу вверх»* предполагает упражнение и тренировку уже имеющихся способностей, находящихся в зоне «актуального развития» ребенка.

Показатели уровня актуального развития

I. *Обученностъ:*
• знания;
• оперирование отдельными действиями, умениями, навыками.
II. *Развитость:*
• владение целостной деятельностью в единстве ее компонентов;
• внутренний план деятельности;
• высшие психические функции.
III. *Воспитанность:*
• нравственные знания и убеждения;
• нравственные мотивы и поступки;
• согласованность знаний и убеждений, выражающаяся в поведении.

Учет зоны актуального развития предполагает построение] коррекционно-развивающей работы, начиная от базовых психических процессов во время стимуляции ведущего вида деятельности, соблюдая дидактический принцип от простого к сложному и постепенно приближаясь к активизации развивающихся психических функций, характерных для данного возрастал

6. Принцип коррекции «сверху вниз» и принцип развивающего обучения, выдвинутый Л. С. Выготским (1958), раскрывает направленность коррекционной работы, основным содержанием которой является создание «зоны ближайшего развития», а также своевременное формирование психологических новообразований.

Показатели уровня ближайшего развития

I. *Обучаемость:*
• способность к усвоению знаний, восприимчивость к помощи и др.;
• активность ориентировки в новых условиях;
• перенос в новые условия;
• переключаемость с одного способа на другой;
• быстрота образования новых понятий и способов де: ствия;
• темп, выносливость, работоспособность.
II. *Развиваемостъ:*
• откликаемость на побуждение к дальнейшему развитию;
• переключаемость с одного плана мышления на другой.
I. *Воспитуемостъ:*
• откликаемость на побуждение к дальнейшему развитию;
• активность ориентировки в новых социальных условиях;
• перенос и гибкость способов ориентировки в новых условиях.

Динамика изменения зон актуального и ближайшего развития испытуемого определяет наличие (отсутствие) благоприятного или неблагоприятного прогноза развития ребенка. При м следует учитывать, что дети с нарушениями в развитии, в основном, испытывают трудности, связанные с расширением зоны их ближайшего развития. В частности, дошкольники с нарушениями

интеллектуального развития имеют проблемы, связанные с тем, что у них оказываются нарушенными все компоненты обучаемости, характеризующие психическое развитие детей соответствующего возраста.

7. *Принцип коррекции и компенсации* является ведущим при разработке индивидуальной программы развития ребенка, выборе и адаптации коррекционно-педагогических технологий в зависимости от характера, структуры и выраженности нарушения, степени фиксации дошкольника на своем дефекте. При этом особенное внимание уделяется формированию коррекционной направленности на формирование компенсаторных механизмов.

8. Принцип активного привлечения родителей к задачам психокоррекции предполагает налаживание активного и заинтересованного сотрудничества психолога и родителей с целью обеспечения непрерывности домашнего и общественного кор-рекционно-развивающего воспитания и обучения детей и преемственности в постановке ближайших и отдаленных целей психокоррекционной работы, определении ее содержания, применяемых методов и форм.

Исходя из данных принципов, психолог приступает к определению содержания индивидуальной психокоррекционной работы.

Согласно Государственному стандарту дошкольного образо-; вания детей с ограниченными возможностями здоровья (проект 2004 года), основными линиями развития детей **младшего дошкольного возраста** являются:

- смена ведущих мотивов;
- развитие общих движений;
- развитие восприятия как ориентировочной деятельности, направленное на исследование свойств и качеств предметов;
- формирование системы сенсорных эталонов;
- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование представлений об окружающем;
- развитие понимания смысла обращенной к ребенку речи;
- овладение диалогической речью;
- овладение фонетической, лексической и грамматической сторонами речи;
- становление сюжетно-ролевой игры;
- развитие навыков социального поведения и социальной компетентности;
- становление продуктивных видов деятельности;
- развитие самосознания.

Для ребенка **старшего дошкольного возраста** основными линиями развития являются:

- совершенствование общей моторики;
- развитие тонкой ручной моторики, зрительно-двигательной

координации;
- формирование произвольного внимания;
- развитие сферы образов-представлений;
- становление ориентировки в пространстве;
- совершенствование наглядно-образного и формирование элементов словесно-логического мышления;
- формирование связной речи и речевого общения;
- формирование элементов трудовой деятельности;
- расширение видов познавательной активности;
- становление адекватных норм поведения.

Индивидуальная психокоррекционная работа строится при опоре на данные направления как на «генеральные линии» развития ребенка, позволяющие определить общие цели кор-рекционно-развивающего воздействия.

Первый этап индивидуальной психологической коррекции должен быть направлен на создание психологической базы для развития ребенка. В первую очередь, внимание обращается на моделирование оптимальной социальной ситуации его развития, которая предполагает формирование соответствующих возрасту:

а) форме общения со взрослым и сверстником;

б) виду деятельности.

В процессе общения со взрослым формируют потребности и мотивы общения, характерные для данного возрастного этапа развития детей. При этом взрослый служит своеобразным «мостиком», по которому ребенок с проблемами в развитии «входит» в жизнь, осваивая предметную, игровую и продуктивные виды деятельности.

На таких занятиях педагог-психолог использует задания, связанные с активизацией интереса детей к деятельности, формированием системы ориентировочных (познавательных) действий и соответствующих операций. На этом этапе расширяются потенциальные возможности для развития так называемых «базовых» психических процессов и сохранных психических функций.

Постепенно создаются такие ситуации, в которых либо ребенок уже «хочет» больше, чем «умеет», потому что взрослому удалось сформировать мотивационную основу предметно — практической и познавательной деятельности, либо «умеет» больше, чем «хочет» в рамках данной деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, это является поводом к изменению социальной ситуации развития и переходу на следующую ступень психического развития через формирование новых познавательных установок и освоение новых видов деятельности.

На этом этапе индивидуальной психологической коррекции приходит время для стимуляции так называемых развивающихся психических функций и расширения «зоны ближайшего развития ребенка».

Затем приступают к формированию функционального единства всех психических процессов в разных видах детской деятельности.

В этот момент важно создать условия для перевс да всех психических функций в «ранг» произвольных.

На последнем этапе взрослый создает условия для овладения ребенком

произвольностью уже не отдельных функций, всего поведения, формирования умения и навыков планировг ния и самоконтроля хода и результатов деятельности. В этс время создаются оптимальные условия для компенсации нарушенных функций и профилактики отклонений в формировании личности. Цель психокоррекции считается достигнуто! если уровень социально-психологической адаптированное™ ребенка в социальной среде и коллективе нормально развивающихся сверстников является устойчивым.

Рассмотрев этапы индивидуальной психологической коррекции, приведем примеры.

Конспект индивидуального занятия по психокоррекции[1]

с ребенком (мальчик) 1 года обучения в специальном детском саду (средняя группа), имеющем диагноз: нейросенсорная тугоухость III степени, педагогическая запущенность

Цели:

- развитие мелкой моторики, развитие графических навыков, восприятие целостности предмета, координация руки и глаз («Соедини точки карандашом»);
- развитие внимания, развитие графических навыков, ориентировка на листе бумаги, т. е. в микропространстве, восприятие частей целого предмета («Дорисуй по образцу»);
- формирование представлений об основных цветах, развитие внимания, развитие графических навыков и мелкой мсторики («Раскрась по образцу»);
- развитие ориентировки на листе бумаги, обучение рисованию непрерывных линий («Карандашом укажи путь»);
- развитие ориентировки на листе бумаги, изучение последовательности чисел от 1 до 5 («Соедини точки по порядку 1 до 5»).

[1] Выполнили: студентки V курса отделения дошкольной дефект! гии МПГУ А. Милованова, Е. Борондукова, Н. Иванова.

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Соедини точки карандашом

Перед ребенком выкладываются 5 картинок и задается вопрос: «Какая тебе нравится?» Ребенок выбирает картинку. Вопросы педагога: «Что это?... Что нужно сделать, чтобы получилось... (то или иное изображение)?» Ребенок выполняет задание. Педагог напоминает ему, что одной рукой нужно придерживать лист бумаги, а другой рукой — рисовать.

После выполнения задания еще раз обсуждается с ребенком, что у него получилось.

2. Дорисуй по образцу

Ребенку поочередно предлагаются задания.

«Посмотри: художник забыл на второй картинке нарисовать ...» (пятнышки на спинке у божьей коровки, яблоки на яблоне и пятнышки у котика). Ребенок дополняет предложение на доступном ему уровне.

Если он затрудняется в выполнении этого задания, то педагог предлагает посчитать

недостающие детали на образце и соотнести с тем, что ребенок нарисовал.

3. Раскрась по образцу

Педагог поочередно предлагает ребенку раскрасить полоски на шарфике и кнопки на телефоне разными цветами, но чтобы получилось так, как на демонстрируемой картинке. Затем педагог спрашивает: «Где у тебя зеленая кнопка?.. А где зеленая кнопка на моем рисунке?.. Они одинаково расположены?» и т. д.

4. Физкультурная минутка

Она направлена на формирование пространственных представлений (ориентировка на своем теле.) Ребенок выходит из-за стола. Педагог поочередно демонстрирует картинки, на которых изображен мальчик в различных статических позах (поднята правая рука, согнута левая нога и т. д.) Ребенок должен
попытаться повторить ту или иную позу. Педагог обговаривает,] какая именно рука поднята или какая нога согнута.

5. Карандашом укажи путь

Взрослый говорит: «Помоги машинке доехать до дома. Где] машинка?.. А где домик?.. Как машинке доехать до домика?Я По какой дороге? »
Педагог предлагает ребенку взять маленькую игрушечную! машинку и довести ее до домика. Затем ребенок берет карат даш и, не отрывая руки, выполняет это задание (по аналогии проводится задание с самолетом.)

6. Соедини точки по порядку

Перед началом работы педагог задает вопросы: «Как ты дума-1 ешь, что это?.. Что нужно сделать, чтобы получилась картинка?»
Педагог поясняет, что нужно поставить пальчик на точку № 1, затем глазками найти точку № 2 и довести до нее пальчик и т. д. Затем вместо пальчика ребенок действует карандашом.
Итоговый вопрос: «Что у тебя получилось?»

7. Итоги занятия

В конце занятия педагог спрашивает, что ребенку больше] всего понравилось? В свободное время детям предлагается рас-] красить получившиеся рисунки.

Приведем другой пример с более старшим ребенком.

План индивидуального психокоррекционного занятия[1]
с ребенком (девочка) 3-го года обучения в специальном детском] саду (подготовительная к школе группа), имеющим диагноз: ЗПР |

Цеди:

- развитие кратковременной памяти и ориентировки в прс странстве («Сделай, как было»);

[1] Выполнили: студентки V курса отделения дошкольной дефектоло гии МПГУ Е.

Буковкина, Т. Сироткина, А. Смирнова.

- развитие кратковременной памяти («Мячики в клет ках»);
- развитие целостности восприятия («Заплатки»);
- развитие осмысленности и избирательности восприятия («Наложение контуров»);
- развитие пространственной ориентировки («Танграмм»);
- развитие логического мышления («Серия сюжетных кар тинок»).

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Сделай, как было

Оборудование: 5 пар предметных картинок и белый лист формата А4.
Инструкция: посмотри внимательно и запомни все картинки. Положи так, как было.
Помощь: повторный показ в случае затруднения.

2. Мячики в клетках

Оборудование: 5 полей клеток (3 х 3), на одном из них — 2 мяча, на двух — 3 мяча, на одном — 4 мяча, одно пустое; 2 поля клеток (4х4) — на одном из них 4 мяча, другое пустое; 4 вырезанных мячика.
Инструкция: посмотри и запомни, где мячики. Положи, как было.
Помощь: повторный показ. При необходимости — действие по образцу.

3. Заплатки (иллюстрации сказок)

Оборудование: две иллюстрации к сказкам с вырезанными из них квадратами (3 на каждой иллюстрации), одинакового размера.
Инструкция: найди нужный кусочек.
Помощь: показ.
Усложненный вариант: коврики с различными узорами и вырезанным на каждом из них прямоугольником.

4. Наложение контуров

Оборудование: 4 карточки с наложенными контурами:

- 4 наложенных контура животных;
- 6 — транспорт;
- 7 — овощи-фрукты;
- 7 — игрушки.

Инструкция: посмотри и назови, что ты видишь. *Помощь:* обвести изображения по контуру. ***Упрощенный вариант:*** найди один знакомый предмет и закрась его.

5. Физкультурная минутка

Стихотворение, построенное по принципу: «Расскажи сти-1 хи руками».

6. Танграмм

Оборудование: образец контурных изображений геометри-1 ческих фигур, образующих:

- зайца;
- собаку;
- и необходимые геометрические фигуры, вырезанные из цветного картона.

Инструкция: сделай рядом такого же зайчика. *Помощь:* возвращение к способу наложения.

7. Серия сюжетных картинок

Оборудование: 2 серии картинок:

- от бабушки до внучки;
- от дедушки до внука.

Инструкция: давай разложим по порядку, кто старше (совместное выполнение с серией «от бабушки до внучки»). Теперь! ты сама разложи (серия «от дедушки до внука»).

Помощь: приложение картинок к уже выложенному ряду! первой серии.

8. Подведение итогов занятия

Самооценка ребенка с помощи методика «Лесенка». Поощ рение психологом за старание: «Сегодня у тебя получилось лучше, чем вчера. Завтра, наверное, будет еще лучше, чем сегодня!»

Если детей можно объединить, ориентируясь на сходство нарушения и структуры дефекта, определяющих примерно одинаковый уровень обучаемости, то психокоррекционные занятия проводятся в подгрупповой или групповой форме.

Подгрупповая психокоррекционная работа

Программа работы психолога в этой форме составляется следующим образом:

ПРОГРАММА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
с группой №
ГОУ детского сада № _

/. Составлена психологом[1]*: _____*
2. Описание группы:
• психологическая характеристика детей;
• общая характеристика работы педагога в этой группе.

3. Цели программы (конкретные цели и задачи работы с детьми, если отдельно выделяется работа с педагогами и родителями, то описываются и эти задачи).
4. Этапы реализации программы по месяцам.
5. Планируемые результаты психологической работы в группе в виде,

допускающем их экспертную проверку:
Дата составления _____
Подпись психолога

Программа должна включать основные виды занятий с детьми: ориентировочные занятия, терапевтические и обучающие.
Требования к составлению занятий:
• должен учитываться возраст детей и индивидуальные осебенности воспитанников;
• необходимо учитывать этап психо-коррекционной работы основную направленность всех занятий.
Отработка необходимых умений и навыков должна прохсдить в 3 этапа: *получение информации* о содержании того : иного навыка, *применение* его в конкретной ситуации, *пере? навыка,* усвоенного на занятии, в повседневную жизнь.
При организации занятия учитывается принцип постепенного погружения и выхода из игровой ситуации; начало и конец занятия должны быть «ритуальными», чтобы сохранить • ребенка ощущение целостности и завершенности занятия.
Исходя из сложности и продолжительности занятия, в нем могут быть до 2 *физкультурных минуток.* При этом одна и них является динамической, активной (элементы дыхательная гимнастики Стрельниковой, упражнения на динамическую организацию двигательного акта и т. д.), вторая — направлена на релаксацию и обучение правильному типу дыхания.

При работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, занятия психолога чаще всего носят комплексный характер, хоти приоритетными считаются направления работы, связанные формированием умений и навыков:
• адаптации (в младшей и средней группах);
• эффективной коммуникации (в средней и старшей группах)
• произвольного поведения (в старшей и подготовительной: школе группе).

Формирование навыков коммуникации и произвольного поведения

Исходя из того, что фазы социального развития ребенка,. том числе адаптации, связаны с формированием механизмов личностного роста, перспективный план психокоррекционнои работы целесообразно строить, опираясь на последовательность возникновения последних.
Каждый механизм личностного роста формируется в процессе определенного типа взаимоотношений ребенка с социальной средой — соответственно, психокоррекционные мероприятия должны быть построены таким образом, чтобы сохранить естественную последовательность их возникновения и смоделировать тип отношений, характерный для появления механизмов:
• эмоциональной синтонии;

- децентрации (эмоциональной и интеллектуальной);
- пространственно-временного смещения.

По мере того как потребность в общении становится более выраженной и появляется эмоциональная децентрация, особое ннимание уделяется формированию «эмпатической цепочки» (по Л. П. Стрелковой):

сопереживание —» сочувствие —>
содействие (прямое заимствование чувств) —>
(переживание иных по сравнению с объектом
восприятия чувств) —> (предложение помощи)

Формирование эмоциональной отзывчивости предлагается проводить в процессе режимных моментов, в свободной деятельности детей, в семье и на специальных занятиях воспитателя и дефектолога, во время физкультурного и музыкального занятий, общих досугов. Со своей стороны, психолог проводит подгрупповые и индивидуальные занятия, направленные на формирование положительной самооценки и благоприятного психологического климата в группе, умений распознавать собственное эмоциональное состояние и настроение сверстника, видеть в нем причину собственного и чужого поведения, овладение навыками произвольной регуляции поведения и становление внутренней позиции личности.

Рассмотрим подробнее *методику* работы на каждом этапе.

I ЭТАП. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ВНИМАНИЯ К СВЕРСТНИКУ

Механизмом личностного развития является эмоциональная синтония, которая возникает в процессе эмоционально-практического общения со сверстниками.

Задачи этапа:

- осознание границы между собой и внешним миром;
- ощущение своей значимости для других;
- формирование общей позиции ребенка и сверстника по отношению к внешнему миру;
- обеспечение интереса и эмоциональной направленности на! партнера.

Главным условием педагогического воздействия являет-! ся обеспечение эмоционального единства группы. Общность] эмоционального состояния удовлетворяет потребность детей • *аффилиации* — принадлежности к общему кругу общения, -* которая является базовой социальной потребностью и присущ ствует у всех детей с нарушениями в развитии. В процессе! складывания эмоциональных отношений, привыкания к свер-1 стнику он должен стать «своим», т. е. войти в ось личности «Я имею» (К. Блага, М. Шебек).

С детьми проводятся игры, направленные на достижение! общего эмоционального состояния, созвучности переживаний] каждого члена группы, т. е. на появление *эмоциональной сип тонии* (такие игры, как «Паровоз», «Я принес тебе подарок», «ВоЛ ны» и др.). Естественно, что при организации подобных игр особенное внимание

уделяется преодолению отчужденности и за! щитных барьеров по отношению к сверстникам. В этих целях рекомендуется включать негромкую музыку, которая обеспечивала бы положительный фон настроения и общий ритм совместных движений (например, записи оркестра под управлением ПолИ Мориа, композиции Эдварда Симони, «Золотая флейта» Стефана! Николаи, «Романтическая гитара» Фрэнсиса Гойи и др.).
Психолог в это время проводит тематические занятия, направленные на создание благоприятного психологического климата в группе детей и облегчение процесса адаптации ребят в группе. Приведем пример занятия.

Конспект психокоррекционного занятия[1]

| (средняя группа, первый год обучения, дети с ЗПР)

Тема: «Какой я, какие другие? Давайте познакомимся».
Цели и задачи: организовать работу группы, познакомить детей друг с другом, научить вступать в контакт и общаться в позитивном ключе, создать обстановку доверия и эмоционального комфорта.

ХОД ЗАНЯТИЯ 1. Вступление

Здравствуйте, ребята!
Сегодня у нас начинаются необычные занятия. На них мы будем много разговаривать, играть, общаться и, самое главное, отправимся в путешествие в «Страну добра». Мы узнаем, чем можно помочь людям, когда у них плохое настроение, и что нужно сделать, чтобы в пасмурный день стало весело и радостно.
Дети встают в кружок. Психолог просит поздороваться друг с другом.
Поиграем в игру «Знакомство». Для этого расскажем всем, кто здесь присутствует, о себе и начнем со слов: «Здравствуйте, меня зовут...» Нам поможет поиграть мячик (педагог показывает желтый поролоновый мячик). Мы будем его передавать по кругу, и тот, к кому попадет в руки мяч, громко себя назовет и поздоровается.
Психолог передает мячик сидящему слева ребенку, дети включаются в игру. После каждого приветствия, взрослый называет ребенка по имени и благодарит.
Молодцы, ребята! Я услышала в ваших голосах доброту, вы действительно пожелали всем здоровья, очень хорошо друг с другом поздоровались!

[1] Конспект частично составлен студенткой V курса дефектологического факультета МПГУ Корольковой Н. В.

2. Создание положительного эмоционального состояния у участников группы

А теперь пусть каждый, у кого в руках будет мячик, скажет! о себе что-то хорошее: о том, что он любит, умеет, что ему нравится. Я опять начну первая. Я люблю ... слушать интересные! сказки, люблю гулять, люблю купаться в реке, люблю заниматься с детьми...
Высказывания детей. Если ребенок молчит, то можно использовать следующие приемы.

Ребята, а кто из вас догадается, что любит Дима? Дима, если! дети не догадаются,, то ты нам подскажешь.

Если ребенок не хочет вступать в общение с ребятами группы и реагирует негативно на их внимание, то психолог поддерживает его:

Наверное, ты подумал это про себя. Скажешь в следующий раз.

3. Оказание психологической помощи в организации обучения детей в группе

Я заметила, что вы все любите играть. Хотите, поиграем] сейчас в одну интересную игру? Кто из вас помнит, что любит .| (называются по очереди имена детей). Молодцы! Какие вы вни> мательные!

А что делать, если все любят одно и то же? Если все любя[1] играть?... Правильно, тогда нужно играть вместе. Как это «играть вместе»? Саша и Оля, покажите, как вы вместе буде играть в кубики.

Психолог наблюдает и комментирует поддерживающий и помогающие действия партнеров.

Теперь покажут Митя и Никита. Играть будете в машинки.

Дети и психолог наблюдают за действиями сверстников!,

Как вы думаете, они играли вместе или порознь? Как вы догадались? Что значит «играть вместе»? Ребята, покажите, как вы играли вместе; поменяйтесь машинками. Как нужно попросить машинку, если она понравилась, но ей играет кто-то другой? Как поблагодарить друга?

Наблюдение и комментарии детей.

Теперь поиграем в другую игру. Она покажет, как вы умеете помогать друг другу. Тот, кто помогает выиграть своему другу, получает приз.

На пол кладется газетный лист. На него должны встать четверо детей. Далее газета складывается пополам, и дети должны опять поместиться на ней. Газета складывается и уменьшается до тех пор, пока на ней могут уместиться четверо детей. Взрослый с детьми считает вслух.

Раз — два — три! Удержались все вместе! Молодцы! Выбирайте призы!

Проносит по кругу коробку, в ней различные предметы: пустые флакончики, открытки, куколки из бумаги, кусочки красивого материала и пр. Желательно, чтобы предметы были не в единственном экземпляре.

Посмотрите внимательно, какой предмет сам на вас смотрит и просит: «Выбери меня!» А теперь возьмите его с собой — пусть он вам напоминает, как хорошо, когда людям весело, когда они добрые.

4. Подведение итогов

А теперь расскажем друг другу о том, что было хорошего на занятии, чем оно понравилось. Берем в руки мячик. Я начну с себя. Я увидела сегодня, какие вы все добрые и как вам хочется, чтобы все были радостными и счастливыми. Мне было интересно играть и заниматься с вами. Мне было весело.

Взрослый передает мячик по кругу детям.

В самом начале пребывания в дошкольном учреждении у части детей с нарушением развития (*/ вариант поведения)* отношение к сверстникам дружелюбное, но ограничивается чисто внешним общением: стремлением обнять, приласкаться. Педагог направляет их внимание на более слабых, неумелых, показывая, как можно помочь, утешить. Эти дети легко завоевывают, симпатии сверстников и могут помочь психологу в работе по их адаптации, если привлекать таких ребят к проведению игр «Клеевой дождик», «Утка с утятами» и др.

У детей со *II вариантом поведения* стремление со сторон сверстников к контакту вызывает чаще всего резкую негативную реакцию: они отталкивают малышей, обижают их. Педагог успокаивает обоих, укоризненно смотрит на обидчика, старается их примирить, выражает сочувствие к пострадавшему и побуждает обидчика утешить обиженного, привлекает к совместной игре, починке поломанной игрушки. Обычно воспитатель предлагает детям помочь друг другу в посильных совместных действиях; например, передвинуть скамейку, чтобы освободить! место для совместной игры, помочь достать мячик из-под шкафа и т. д. Эффективным приемом является выполнение поручений в парах, но при этом результат деятельности оценивается как общий и зависящий от обоих.

Дети с *III вариантом поведения,* вначале мало контактирующие, играют в одиночку, манипулируя игрушками. Воспитатель обычно организует игру парами, побуждает других детей (I варианта поведения) помочь одеться, пожалеть ударившегося ребенка и т. д. Используются такие игры, как «Добрые волшебники», «Волшебные очки», «Комплименты», направленные на привлечение внимания и интереса сверстников к непопулярным детям группы.

Действительно, на данном этапе дети еще не проявляют осознанную активность, поэтому педагог сам организует кол*лективную направленность внимания* на каждого члена группы. При этом выделенный ребенок ощущает свою *значимость* для других и испытывает ответные положительные эмоции.

Это достигается эмоциональной заинтересованностью взрослого, который привлекает к ребенку внимание сверстников. Средством проявления социального внимания выступают конкретные поступки детей. Их учат культуре проявления эмоций: радостно приветствовать друг друга, улыбаться, смотреть в глаза, обращаться по имени; показывать свои «достижения»»; стремясь поделиться радостью по поводу удачного выполнения поделки; держаться за руки на прогулке и др.

Привлечению и удержанию внимания детей к сверстнику способствует такой методический прием, как *игры по развитию произвольного внимания и памяти,* направленные на сверстника («Будь внимателен», «Запомни порядок» и др.), *загадки-описания* поведения. Например: «Он пришел сегодня утром в группу. Его привела мама. Он поцеловал ее, когда она уходила. Сел завтракать со всеми, но кашу есть не стал. Он не любит кашу. Он выпил только чай и съел булочку. Потом стал играть с Димой. Они подрались из-за красной машины. Про кого я говорила, кто отгадал? »

Рекомендуется проведение *кукольного театра,* с помощью которого разыгрываются сценки из реальной жизни детей. Они позволяют дать им образцы социально приемлемого поведения, активизировать навыки речевого общения. В это время можно использовать и отдельные приемы из психогиманстики на умение

воспринимать чужие и адекватно выражать собственные эмоции (игры «Передай эмоцию», «Связующая нить» и др.).

Формированию *общей позиции* по отношению к внешнему миру способствуют игры в парах («Живые куклы», «Зеркало», «Поводырь» и др.). Например, игра «Поводырь» проводится [x] следующим образом. «Ведущий» водит по группе ведомого с повязкой на глазах, испытывая чувство собственного достоинства, значимости своей «миссии», заботы и ответственности за благополучие сверстника (что подчеркивается взрослым). При этом они преодолевают различные препятствия, обходя расставленные по комнате стулья.

Другим методическим приемом является *выполнение поручений в парах.* Например, педагог посылает детей узнать у повара, что будет на обед, попросить у медсестры вату для игры в «Больницу», отнести в другую группу забытые ими на улице игрушки и т. д. В незнакомой ситуации детям легче будет объединиться. При этом воспитателем подчеркивается, что все нужно делать вместе, не оставлять более пассивного партнера где-нибудь одного (если ушли вместе, то и вернуться должны вместе), приучить держать сверстника за руку, заботиться друг о друге.

Параллельно проводятся игры на поддерживание интереса к сверстнику, *стимулирование инициативных действий по отношению к нему* ('игры «Ручеек», «Ай-гугу», «Жмурки с колокольчиком».

При этом взрослый должен подхватывать любое проявление инициативы по отношению к ровеснику, поощрять его перед детьми («Какая Света молодец! Она помои найти Оле шапку!»). Взрослый объясняет, за что он хвалит ребенка и почему это важно («А то Оля пошла бы без шапки прогулку, замерзла и заболела»). Даже те действия, которые не несут социального смысла, переводятся в плоскость социальных отношений. Например, ребенок хочет бросить игрушкой в сверстника, а взрослый ловит ее и говорит, что тот «поделился» игрушкой с Вовой, он так хотел поиграть с ней. Поднял кто-то пола варежку — значит, нужно спросить, кто потерял, и т. д.

Идентификации со сверстниками, формированию устойчивых привязанностей, избирательных предпочтений способствует *совместное празднование дней рождений* в группе. Дети дарят подарки, изготовленные своими руками, поздравляют, промывают пожелания, подчеркивают — с помощью воспитателя, что именинница сегодня самая красивая, что сегодня ее день *А*

Таким образом, к концу этого этапа ребенок осознает границы между Я и Не-Я, дифференцирует себя и других, проявляв интерес и активность по отношению к сверстникам. Формируется ожидание ответного эмоционального отклика.

II ЭТАП. ОСОЗНАНИЕ СЕБЯ КАК СУБЪЕКТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ]

Механизмом личностного роста выступает *децентрации* (эмоциональная и интеллектуальная). Типом взаимоотношения является руководство — подчинение и кооперация.

Задачи этапа:

- формирование способности к целеполаганию;
- становление образов «Я-реального» и «Я-потенциального и

(«Каким я могу быть»);
- осознание своих переживаний и отношения к ровесникам
- сравнение и идентификация себя со сверстником.

В процессе совместных предметных действий с ровесником происходит увязывание во времени отстоящих друг от друга событий и состояний. Повторяемость сопряженных действий 'организует *ожидания* ребенка и позволяет ему опережать в своих ощущениях изменения в действиях и, значит, настраивать себя на соответствующий отклик.

Чрезвычайно важно при этом воссоздавать целостную ситуацию, знакомую ребенку по общению со взрослым. Сам ребенок берет на себя в ней функции взрослого и осуществляет взаимодействие с партнером, действуя, как конкретный взрослый. Позиция сверстника остается неизменной. Поэтому оказывается очень полезным включать в структуру индивидуального занятия моменты общения «сильных» и «слабых» детей, т. е. с разным уровнем интеллектуального развития. Ведущему партнеру при этом придется более связно и четко выражать свои намерения, мысли, желания. Ему самому легче будет *осознать цель своих действий.* Ведомый же будет тянуться за более сильным партнером («в глазах умственно отсталого ребенка другой отставший ребенок является более умным, чем нормальный взрослый человек», — писал Л. С. Выготский[1]). Т. е. для формирования , *самоутверждения,* осознания себя как субъекта деятельности, требуется партнер, которого ребенок с нарушением в развитии может «обучать» (в диалогическом взаимодействии).

Аналогично строятся отношения по вектору Ребенок — Коллектив, т. е. используя механизм **руководства — подчинения.** Он способствует формированию функционального состояния 1'одителя в структуре личности и произвольности поведения.

На начальных этапах Н. Д. Соколова предлагает учить детей подражать действиям с куклой взрослого и передавать отношения между дочкой (куклой) и мамой. Демонстрируя разнообразные игровые сюжеты, педагог сопровождает свои действия

речью, планирует их, подводит итоги, выражает эмоциональное отношение к событиям и т. д. Наблюдая за взрослым, ребенок «присваивает» способы не только игры, но и игрового и речевого общения, постепенно становится партнером взрослого, а затем — сверстника, которому эту роль «перепоручил» воспитатель или психолог.

[1] Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка // Проблемы дефектологии. — М., Просвещение, 1995, с. 319.

Начиная со средней группы, проводятся игры-занятия про «семью» и «детский сад» с целью сплочения детей, проявлений симпатии, заботы, умения замечать эмоциональное состояние близких людей, сверстников и воспитателей группы.

Приведем пример подгруппового занятия психолога по данной теме.

Конспект занятия по психокоррекции[1]

(средняя группа, второй год обучения, дети с ОНР)

Тема: «Части лица и их назначение» **Цели и задачи:**
Образовательные задачи: уточнить названия и назначений частей лица, их дифференциальные признаки в зависимости *от* пола и возраста, развитие восприятия (слухового и зрительного и наглядно-образного мышления.
Воспитательные задачи: воспитывать эмоциональную отзывчивость, сопереживание на основе адекватной оценки эмоционального состояния другого человека, правильно проявлявшиеся собственные чувства.
Коррекционные задачи: развивать связную речь, умение выражать свои мысли с помощью целых предложений, формировать пространственные представления, связанные с предлогами «над», «под».
Материалы: фотографии людей (лица крупным планом изображающие разное настроение, «веселая» и «грустная» полумаски, схематичные изображения частей лица, зеркало, картинки с изображениями проблемных ситуаций (герои без ли]Я карандаши, набор карточек с изображениями лиц без определенных деталей (нет бровей, глаз, ресниц, рта, ушей и т. д.).

ХОД ЗАНЯТИЯ 1. Вступление

Постановка проблемы: «Как вы думаете, зачем человеку нужно лицо? »
2. Активизация знаний детей

Демонстрация изображения лица.
—Какие части лица вы знаете?
—Для чего нужны глаза? Нос? Рот?
—Где находятся брови?... Выше или ниже глаз? Значит, надо говорить: над глазами.
- Для чего они нужны?
— Что находится над бровями?
- Может ли лоб «подсказать», о чем человек думает?
- Если у человека мрачные мысли, как будет выглядеть лоб?
— А если мысли веселые?

Все эти части лица изображены на этих масках, но маски получились разные. Почему? *Демонстрация полумасок.*
—Какое настроение у этой маски? У другой маски?
—Каких частей лица не хватает на этих масках?

.3. Обобщение

—Здесь нет щек. Где должны быть щеки? Зачем они нужны? Что с ними можно делать?
—Здесь нет рта. Где должен быть рот? Что можно узнать, посмотрев на рот?
—Какой маске подойдет улыбка? (карточка) Изображение рта с опущенными вниз уголками? (карточка)

- Какие части лица могут рассказать нам о настроении человека? А брови? Глаза? Нос? Уши? Когда?

- Как на лице выглядит безразличие? (дети изображают).
- Найдите среди этих фотографий (на доске) лица людей, которым грустно.

4. «Работа в команде»

— Вам нравится быть грустными? Посмотрите друг на друга, кому из вас сейчас грустно. Поделитесь друг с другом хорошим настроением. Подумайте, как это можно сделать. Молодцы!

- Сейчас разделитесь на команды. Посмотрим, какая из них быстрее соберет лицо веселого человека.

Дети выполняют задание.

—Почему вы выбрали именно эти части лица?
—Брови у веселого человека похожи на ... радугу.
—Рот у веселого человека похож на ...
- Глаза чуть-чуть прищурены. Как будто ...
—Лоб гладкий. Он похож на ...
—Когда человек становится веселым? Когда он может удивиться?

5. Физкультурная минутка

Стихи сопровождаются движениями рук и соответствующей мимикой:

Глаза однажды удивились
И очень широко открылись,
Спросили нос: «Что перед нами?»
Нос отвечал: «Решайте сами:
Он пахнет вкусно, с кожей гладкой,
На мяч оранжевый похож».
Рот подтвердил: «Он очень сладкий,
Попробуешь— и запоешь».

—Что увидели глаза?
—Что в стихотворении неправильно описано? Какая части лица рассказывала о том, что она не могла бы почувствовать? !

6. Индивидуальная работа

Классификация карточек:
- 'по возрасту людей, испытывающих те или иные эмоциональные состояния;
- по полу.

«Найдите среди ваших карточек такие, где не хватает деталей лица. Дорисуйте».

7. Подведение итогов занятия.

— Что узнали нового на занятии? Чем оно понравилось. Всегда ли хорошо, что по лицу можно узнать настроение человека? Когда это нам нужно? Когда нам это не нужно? Как можно сдержать себя?

Психолог может показать здесь упражнение на регулирование дыхания (перед

зеркалом) и использование счета.
— Сделали сердитое лицо. Смотрим в зеркало. Какой ужас! Теперь давайте правильно подышим. Вот так. Считаем: 1 — 12 — 3 — 4 — 5! Я ус — по — ка — и — ва — юсь! Посмотрели в зеркало! Приятно посмотреть на себя! А если улыбнуться? Еще получается! Спасибо! Молодцы!

Дошкольники учатся «видеть» эмоциональное состояние I взрослого и сверстника через рассматривание иллюстраций с
Изображением различных ситуаций, обсуждение проблемных I картинок с непрорисованными лицами персонажей (из проективных тестов) и определение их эмоционального состояния, участие в играх — драматизациях с повторами определенных
эмоциональных сцен, привлечение детей то в качестве исполнителей, то зрителей.
Например, для драматизации можно предложить двум детям проиллюстрировать следующее стихотворение[1]:

Какое сегодня утро? Сегодня плохое утро, Сегодня скучное утро, И, кажется, будет дождь. Почему же плохое утро? Сегодня хорошее утро, Сегодня веселое утро, И тучи уходят прочь. Сегодня не будет солнца, Сегодня не будет солнца, Сегодня будет хмурый, Серый, пасмурный день. Почему же не будет солнца? Наверное, будет солнце, Обязательно будет солнце И прохладная синяя тень.

М. Щелованова.
По этому поводу уместно привлечь детей к проведена) опыта, описанного Н. П. Слободяник в книге «Я учусь владев собой». Детям предлагается 3 стакана с водой. Стакан с блеоИ ками в воде символизирует радостные мысли и «замечательные идеи» в голове человека. Стакан с обычной водой — спокойное, уравновешенное состояние. Стакан с грязной, мутнв водой (вода, в которую на глазах у ребят добавляют кусочки глины) — неприятные и мрачные мысли. Затем детей побуждают к обсуждению того, испытывали ли они когда-либо состояние, когда, что при этом делали:
—Было ли у вас такое же настроение?
—Что вы при этом чувствовали?
- Нужно ли ждать, чтобы плохое настроение прошло?
— Как вы его прогоняли? Что вы при этом делали?
Дети вместе с психологом делают вывод о том, что нужно «просто» заменить «плохие» мысли на «хорошие».

Плохие мысли	**Хорошие мысли**
Я плохой. Меня никто не любит	Я хороший. Меня любят
Я не умею. Я не справился	У меня получится. Я научусь!
	Так получилось. Все будет хорошо
	Я хочу... Я не буду бояться

Осознание причин собственного эмоционального состояния вызывает у ребенка интерес к исследованию своего внутренне го мира, своего Я. Дошкольник начинает хотеть быть лучше Действия в игровом образе помогают ему научиться предвосхищать реальные последствия своих поступков и на основе этого произвольно изменять свое игровое поведение.

Идентифицируясь с положительным персонажем, дошкольник может рассказать о том, как тот обычно реагирует в той или иной проблемной ситуации, и обыграть последствия данной ситуации, придумывая продолжение сказки. Например, взрослый может предложить вместо Колобка ввести в сказку Красную шапочку и разыграть ее по-новому. Затем можно обсудить с ребенком, как из-за этого изменилась сказка. В следующий раз можно предложить придумать историю, в которой Красная Шапочка встретилась не с Волком, а с Карабасом-Барабасом из сказки «Буратино». В процессе использования таких сюжетов важно постараться перевести ребенка с предпочитаемой роли «преследователя» — на роль «учителя», с роли «жертвы» — на роль «того, кто учится на ошибках», «роль ученика».

Дело в том, что идентификация с сильным, но отрицательным персонажем, рано или поздно приведет к внутриличностному конфликту, смешению представлений о добре и зле и размыванию выбора между типами поведения, соответствующими им. Например, родители, которые упустили этот момент, часто сетуют на то, что ребенку отдают все свои силы, а он никогда даже не пожалеет их. Или пожалеет, а потом сделает еще больнее, чтобы посмотреть на реакцию взрослого, узнать, простит ли он опять, если снова попросить прощения.

Принятие на себя ролей отрицательных персонажей должно вызывать феномен *децентрации,* т. е. сформировать умение моделировать свое поведение в соответствии с характеристика-ми героя, но не провоцировать эмоционального слияния с его образом, идентификации с ним. Благодаря этому на отрицательном конце вектора «Я» формируется образ, противопоставленный чувству «Мы», — «Они», «чужие», «нелюди», который сопровождается переживанием чувства неприязни, неприятия и непонимания.

Начинать работу над формированием данного противопоставления лучше всего с рассказывания и разыгрывания таких сказок, где есть герои-антагонисты (например, «Заюшкина избушка», «Как собака друга искала» и др.). Это позволяет сравнить различные черты характера (добрый — злой, честный — лживый, смелый — трусливый, жадный — заботливый, ленивый — трудолюбивый и др.). Если главный герой произведения — человек, то следует учитывать его влияние на поролевую идентификацию детей. Например, Золушка выступает образцом поведения для девочек, но в сказке нет парного о и персонажа, который бы олицетворял те же положительные

черты характера, но в мужском варианте поведения. Поэтомv целесоообразно одновременно с драматизацией «Золушки» пи знакомить ребят со сказкой «Иван — крестьянский сын и Чудо Юдо».

Во время драматизации сказок важно, чтобы в ней участие вали сверстники ребенка обоих полов. Через сравнение своего поведения с поведением ровесника, сопоставление переживаний и черт характера девочек и мальчиков своего возраста, формирование умений и навыков позитивного коммуникативного общения (как

ролевого, так и партнерского) ребенок приходит 1 осознанию своей позиции в мире взрослых и детей.

Перед проведением драматизации полезно использовать игры, направленные на эмоциональное сплочение их участии ков. Налаживанию эмоционального микроклимата в семье и группе сверстников способствуют такие игры, как «Зеркала», «Забавные обезьянки», «Музыкальные колени», «Слепой и по водырь», «Групповаяпантомима», «Запуталки», «Продолжи историю», «Я люблю тебя, только не могу улыбнуться», «Дракон кусает свой хвост», «Колдунчики» и др.

В процессе игры стимулируется речевое взаимодействие, овладение позициями диалога («спроси», «скажи», «попроси», «предложи» и т. д.), самостоятельность и идентификация («По кажи, как твой персонаж обрадовался, удивился, расстроился» и т. д.).

Приведем пример занятия М. А. Панфиловой[1] по данному направлению.

План терапевтического занятия

Тема: «Три поросенка» **Коррекционные задачи:**

- актуализация эмоций;
- коррекция страхов (метод арттерапии, беседы);
- развитие творчества.

ЗАНЯТИЯ

1. «Петушок» (игрушка) зовет всех играть:

Всех ребят зову, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Очень я играть люблю, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Будем вместе мы играть, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Будем сказки сочинять.

Петушок называет тему занятия и вспоминает сказку «Три поросенка» (начало сказки).

2. Игра «Займи свой домик».
3. Этюды: «Поросенок», «Испуганный поросенок», «Веселый поросенок» (отработка мимики, пантомимики, интонации).
4. Этюды: «Волк», «Веселый волк», «Испуганный волк».
5. Театрализованная игра «Три поросенка» (последняя часть сказки).
6. Беседа «Кто кого или чего боится?».
7. Рисование на тему «Кого или чего я боюсь?». После рисования дается задание «наказать» свои страх.
8. Придумывание детьми смешного продолжения сказки.
9. «Петушок» завершает игру (медленно поет песню-прощание):

Вот закончилась игра, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Расставаться нам пора, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Буду встречи с вами ждать, Ку-ка-ре-ку, ку-ка-ре-ку, Буду всех вас вспоминать.

В этот период важно создать условия для переноса сформированных на занятии психолога умений и навыков в реальную жизненную ситуацию. Обязательным условием работы выступает создание у детей доверия и расположения к взрослому и сверстникам, желание сотрудничать с ними.

Для идентификации с партнером, сопереживания ему пользуется прием коллективного выполнения поделок, конструирования. Например, при коллективном рисовании дети рисуют, как они играют в разные игры, дежурят, убираются на площадке и т. д. Взрослый помогает связать отдельные фигуры в единый сюжет. Затем история рассказывается полность И Вечером воспитатель провоцирует ребенка как-то дополнив ее, пересказать маме. Эффективным приемом формирования симпатии и интереса к ровеснику является объяснение другому малышу того, как о нем заботится товарищ, что «подарив ему, как украсил его одежду, что сказал при этом.

Особенно важным на этом этапе становится моделирование социальных отношений в игре, участие в сказочных драматизациях и режиссерских играх. В них дети учатся регулировать отношения не только игровые, но и реального взаимодействия с партнером.

Средством актуализации социальных эмоций и мотивов поведения, формирования личностных компонентов познавательной активности является такая организация совместив деятельности детей, которая подразумевает реализацию общей цели.

Они вместе делают общую аппликацию или глиняные фигурки для малышей младшей группы, готовят для них кукольный театр; пользуются одним набором карандашей, чтобы оформить пригласительные билеты для родителей, и участвуют «концерте» для них; мастерят кормушку для птиц, распределив обязанности, и т. д. В конце занятия они оценивают результат совместного труда и говорят, кто из сверстников больше всего понравился и почему.

Этот момент вызывает наибольшие трудности, потому чтя требует умения удержаться от стремления похвалить себя, *осуд*ить партнера за неумелость или негативное поведение, адекватно оценить действие ровесника, наблюдательности ребенка. Однако его реализация способствует развитию самосознания произвольности поведения и сплоченности группы.

В другой раз детям рассказывается, как хорошо малышам будет играть, когда старшие наведут порядок. Одновременно рисуется мрачная картина, если задание не будет выполнено: в групповой комнате беспорядок, маленькие дети плачут, не могут найти своих игрушек.

При организации совместной деятельности детей с целью достижения общего результата используются разные способы, которых зависит не только продуктивность действий, но и вализуемый социально-нравственный опыт ребенка: видение ; понимание другого человека, оценка его возможностей, состояния, эмоциональный отклик. Например, когда моменты взаимозависимости вводятся в самом начале (в работе парами), в вредине или конце (когда результаты действий в виде законченных деталей сдаются ребенку-сборщику). По мере необходимости, педагог активизирует личностное общение детей, их л иония, оценки, отклики,

направленные на другого ребенка: его самочувствие, настроение, состояние. По ходу работы взрослый Может усложнять условия постановкой перед участниками Проблемы выбора. Так, он может направить внимание детей на •Сопоставление отдельных частей работы по степени трудности. •Когда дети осознают, что она разная, тем, кто заканчивает, предлагают выбор: «Ты закончил, можешь идти. Но у них труднее. [Если хочешь, можешь работать с ними. Сам выбери, что станешь делать».

Условия *морального выбора* являются наиболее благоприятными для проявления социальных эмоций. Они предполагают, что ребенок оказывается перед несколькими, одинаково возможными, но разными по своему нравственному смыслу лини-[ими поведения, среди которых он должен предпочесть одну. Их Можно эффективно использовать и в других видах деятельности, в реализации режимных моментов.

При этом важно *социальное одобрение взрослого* и *окружающих детей.* Сочувственное эмоциональное отношение взрослых передается детям и располагают их к проявлению доброты, сочувствия и дружелюбия. Важно эмоциональное разъяснение о последствиях неправильного поступка, плохо выполненного поручения.

Постепенно у детей формируются новые мотивы поведения и нового рода эмоциональные переживания. Безразличное или отрицательное отношение к трудовым обязанностям в группе сменяется большой эмоциональной чувствительностью к оценке окружающих. Когда появляется коллективное мнение, педагог регулярно оценивает вместе с детьми работу дежурных. Создается довольно жесткая система групповых требований и ожиданий. Действие ребенка, соответствующее этим требованиям, постоянно получает положительное «социальное подкрепление» Л несоответствующее — отрицательное. Ребенок открывает для себя значимость той роли, которую выполняет.

III ЭТАП. ОСОЗНАНИЕ СЕБЯ КАК СУБЪЕКТА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Механизмом личностного роста выступает *пространственно-временное смещение.* Последнее означает, что ребенок эмоционально предвосхищает последствия своего поведения, изменяет в связи с этим свою самооценку, и переживает в данный момент те эмоции, которые возникли бы у него в будущем (в основе аналогичного опыта в прошлом).

Задачи этапа:

- формирование опыта сопереживания и сочувствия;
- формирование пресуппозиции в контакте (предвосхищего поведения и эмоционального состояния партнера);
- усвоение простейших социальных мотивов поведения в виде стремления сделать что-то полезное для других);
- становление внутренней позиции личности.

На первой стадии работы приступают к приобретению опыта *сопереживания, сочувствия* и *содействия* в специально организованных для этого условиях, в смоделированных взрослым ситуациях практической и игровой деятельности детей.

«Примеривание» к себе и сверстнику подобного опыта происходит в процессе изучения психологом и детьми содержания серии сюжетных картин, отражающих режимные моменты жизни воспитанников и наиболее характерные события, происходящие в группе *(первый вариант):*

приход детей в детский сад (ситуация в раздевалке);

- подгрупповое занятие воспитателя, логопеда, дефектолога и т. д.;
- занятие в музыкальном (физкультурном зале);
- утренник в детском саду;
- прогулка;
- индивидуальное занятие с логопедом, дефектологом и т. д.;
- обед;
- тихий час;
- совместная игра с другими детьми;
- возвращение домой (ситуация на улице).

Второй вариант развития сюжетов этих же картин, с теми же персонажами отражает конфликтные ситуации общения ребенка со взрослыми (родителями и воспитателями) и сверстниками.

Третий вариант содержит проблемные ситуации, связанные с возможными практическими затруднениями детей. Кроме того, в изображениях могут отсутствовать функциональные детали, что может быть использовано для тренировки внимания и восприятия детей.

Четвертый вариант изображений на картинах построен по принципу «нелепиц», что позволяет применять их для развития речи, мышления и воображения.

Использование изобразительного материала для проведения подгрупповых занятий психолога позволяет сочетать социальное и познавательное развитие детей.

Например, О. П. Гаврилушкина предлагает 3 серии заданий.

С помощью *первой серии* дошкольников обучают составлять сообщения и вопросы, используя конструкции из личных местоимений или собственных имен существительных в сочетании с глаголами, по поводу картинок с изображениями бытовых, игровых и трудовых действий (ребенок рассказывает, как он и его сверстники их «совершают»). Кроме составления сообщений, ребенок побуждается к тому, чтобы задавать вопросы сверстнику по содержанию картинок («Спроси у Сережи, нравится ли ему подметать пол», «Поинтересуйся, зачем он это делает» и т. д.).

Во *второй серии* предлагается описать ситуацию, на фоне которой развертывается действие и рассказать, как бы действовать дети. Разыгрываются диалоги ребят; при этом используются ситуации, которые вызывают конкретизацию нравственных норм и «присвоение» их к себе.

Осознанию своей позиции, своего отношения к действительности способствует такой прием, как комментированное рисование. Взрослый на глазах у детей мелом создает различные изображения сюжетного содержания, которые отражают занятии детей,

совместные игры, развлечения, прогулки и т. д. Объектами изображения выступают воспитанники данной группы. Затем организуется разыгрывание диалогов детей с обсуждение их желаний и эмоций по поводу начала, середины и результата, совместных действий («кто чего хотел, и что из этого вышло»)!

Задания *третьей серии* состоят в разыгрывании диалога при опоре на сюжетные картинки и принятии соответствующих ролей. При этом рекомендуется использование приема «словесного описания» того, что было «до» и будет «после» *со*бытия, изображенного на картине, проведение аналогии с реальными жизненными ситуациями, с которыми сталкивались дети, и моделирование вариантов разрешения проблемных ситуаций,

Приведем пример, описанный И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой[1] в их книге «Разноцветные белые вороны»:

—Покажи, как ты вчера сдержался и не дал сдачи!

—Но я дал!

—А ты сыграй, изобрази! Как будто ты сдержался. И скажи, что ты в этот момент чувствовал, как ты убедил себя сдержаться... А как ты был потом собой горд?...

Включение детей в проблемные, конкурентные отношения по поводу таких ситуаций требует особенного внимания педагога к взаимодействию детей и их эмоциональным реакциям, чтобы не допустить реакций зависти, злорадства, амбиции и др,

Если дети ревностно относятся к своим недостаткам, сравнивая их с достоинствами других, то необходимо дать им понять, что их можно сравнить только с ними самими (с теми, какими они «были вчера» или «будут завтра»), потому что они не такие, как другие дети: нет одинаковых людей, каждый из вас обладает своими достоинствами и имеет свои недостатки. Например, если кто-то из детей говорит, что он выполнил задание лучше, чем его партнер, а тот «опять не сумел»[1], то взрослому рекомендуется похвалить ребенка за старание («Похоже, что ты очень старалась и сделала все, что могла») и предложить

подумать, чем бы он мог помочь сверстнику.

Если речь идет об оценке результатов детской деятельности, то в этом случае взрослому рекомендуется:

- разрешить рисовать и «такие рисунки»;
- выразить свое отношение к ним, а не оценивать их качество (выход на реакцию «Мне нравится/не нравится», а не «Это хорошо/плохо»);
- похвалить детей за то, что они совершенствуются по отношению к самому себе («Саша, сегодня у тебя получился рисунок лучше, чем вчера, потому что... А Света, хотя и хвастается, выполнила его хуже, чем на прошлом занятии. Рисунок очень небрежный, сделан впопыхах»);
- выразить свое удивление и радость по поводу того, что они все НЕ похожи («Зачем мне тогда 10 рисунков точно таких же, как у Светы, даже если у нее очень хорошие рисунки!»).

Игровые ситуации, связанные с конкуренцией, которые моделируются в это время, должны ориентировать детей на «присвоение» себе качеств другого, его достоинств («Соревнование в парах», «Белые медведи идут на охоту» и др.), а не демонстрацию

себя. Можно организовать «Конкурс хвастунов», в котором дети должны научиться хвастаться не своими качествами, в положительными качествами партнера, или «Игру в журналистов», которые берут интервью у сверстников. На занятиях воспитателя и дефектолога в качестве итога занятия временно предлагается не самооценка действий, а оценка действий сверстников («Кто больше всех понравился на занятии и почему»).

Постепенно вводится традиция подведения итогов дня, да воспитатель собирает всех ребят в кружок и рассказывает том, что хорошего случилось с ними сегодня, побуждая детей вспомнить всех сверстников, которые «отличились» в положи тельную сторону («Катя сегодня помогала нашей нянечке *стж* лы накрывать — Анна Иванова была очень довольна. А после обеда Ваня даже без напоминания убрал за собой тарелку. Аня Ивановна так удивилась, что даже посуду перестала мыть!»И т. д.). Естественно, эти приемы не могут предотвратить реальных конфликтных ситуаций в группе, но этого и не нужно добиваться: дети должны иметь опыт разрешения подобных ситуаций, а не пассивно избегать их.

В реальных конфликтных ситуациях психологически обоснованным будет:

• использование приема словесного комментирования взрослым происходящего, отражающего в речи испытываемы детьми эмоции и их причину (чувства, к которым относятся с пониманием, утрачивают свою силу);

• успокоение дерущихся детей и использование приема предложения предложения взрослого («Я чувствую, что ...», *«Я* хочу, чтобы ...» и т. д.), что позволит детям понять сами себя и лучше разобраться в общей картине происходящем

• предвосхищающая положительная оценка поведения датей с объяснением причины, послужившей социальному одобрению. Например, воспитатель вызывает эмоциональное предвосхищение результатов «мирного урегулирования! конфликта, выразительно рассказывая, как вечером обрадуются их родители потому, что ребята смогли сдержать себя, поступили справедливо и т. д.;

• привлечение общественного внимания не к нарушившему норму поведения, а к пострадавшему ребенку (т. к. укоры и замечания все равно будут способствовать «популярности» ребенка в группе);

• предотвращение ябедничества детей с целью воздействия через взрослого на сверстника. Для этого необходимо «поместить детей в одну лодку», например: «Вы снова получи» те эту игрушку, когда придумаете, как поделить ее так бы никому не было обидно».

Психолог объясняет воспитателям и родителям, что детская агрессия является реакцией самозащиты — поэтому необходимо, прежде всего, выявить ее мотивы, а затем уже подбирать стратегию ее коррекции. Например, известно, что при работе с детьми, имеющими невротические реакции, не следует обращать внимание на их агрессию, так как она свидетельствует, в первую очередь, об отчаянии ребенка. Необходимо дать ему возможность повысить свою самооценку и самоутвердиться в группе сверстников (например, предложить роль «Помощника воспитателя»). При работе с детьми, имеющими психопатоподобное поведение, наоборот, нужно сразу же обращать внимание па агрессивное поведение и ставить ребенка в жесткие рамки требований к своей и чужой безопасности. Нужно дать понять, что такое поведение непозволительно ни при каких условиях, однако сделать так, чтобы ребенок не почувствовал себя покинутым и отвергнутым навсегда. Как только его поведение исправится, нужно акцентировать на этом внимание всех ребят группы и похвалить ребенка.

Остановимся подробнее на специальном моделировании конфликтных ситуаций. В программе П. Прутцман «Дети творчески разрешают конфликты» (ДТРК) приводятся следующие, наиболее характерные для детских коллективов, темы конфликтных ситуаций:

Вектор «Ребенок — ребенок»

• *Неприязнь:* двое ребят играют в группе, к ним подходит третий, который с одним из них находится в дружеских отношениях, с другим — в неприязненных. Подошедший просит принять его в игру. Первый отказывает, второй — колеблется.

• *Агрессия:* один ребенок отнимает у другого игрушку, смеется, бросает на пол и «топчет» ее на глазах обиженного.

• *Собственность:* на прогулке двое ребят подрались из-за машины. Оба утверждают, что она — его.

• *Насмешка (шутка):* ребенок собирается обедать, подходит к столу и видит: у него в компоте плавает хлеб. Рядом стоят два сверстника и смеются.

• *Тихий час:* дети подговаривают друг друга «довести» воспитателя. В итоге, когда в спальню входит взрослый, все стоят «на головах».

• *Жалоба* воспитателя родителям на ребенка (в его присутствии).

Вектор «Ребенок — взрослый»

• *Несправедливость:* взрослый отнял игрушку и наказал всех детей из-за того, что некоторые из них сильно шумели **и** подрались из-за нее.

• *Обман и ябедничество:* двое ребят играют в лото. Один из ; них подходит к воспитателю и обвиняет другого в жульничестве.

• *Место в очереди:* дети после прогулки стоят в очереди за водой к няне. Воспитатель отзывает одного из детей и просит помочь. Он отходит, возвращается и требует разрешить ему встать на свое место (второй в очереди).

• *Рассеянный ребенок:* один из ребят группы всегда что-то

теряет или забывает, доставляя этим массу неудобств воспитателям и задерживая этим ребят группы.

• *Невыполненная просьба:* воспитатель просит закрыть дверь. Ребенок громко отвечает: «Нет!»

• *Недовольный взрослый:* взрослый просит ему не мешать, ребенок ему досаждает.

Приведем пример занятия психолога на данном этапе.

Конспект занятия по психокоррекции[1]

(старшая группа, третий год обучения, дети с ЗПР)

Тема: «Положительные черты характера» Цели и задачи:

Образовательные задачи: закрепление понятия «положительные черты» характера, развитие умений различать положительные и отрицательные черты характера.

[1] Составлен студенткой V курса дефектологического факультета МПГУ Клицуновой И. В.

Коррекционно-развивающие задачи: развитие речи, коррекция и развитие словесно-логического мышления, овладение навыками произвольной регуляции поведения.

Воспитательные задачи: развитие эмпатии, умения прислушиваться к мнению педагога и товарищей, умения работать в коллективе и самостоятельно.

Оборудование: картинки, настольная дидактическая игра «Оцени поступок», аудиозапись.

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Вступление

— Сядет тот, кто вспомнит название положительных черт характера. Ответит на вопрос, каким должен быть «положи тельный», по-другому — «хороший» человек.

2. Маленькие рассказы

Сейчас я расскажу маленькие рассказы, в которых повествуется о положительных чертах характера.

— Первый рассказ называется «Посещение больного». Как вы думаете, о чем здесь будет говориться? Проверим.

Мальчик заболел. К нему пришел друг. Он с сочувствием посмотрел на больного, сказал, что принес ему сладостей, но друг ничего не хотел кушать, поэтому мальчик просто поправил ему одеяло и тихо-тихо посидел около него.

—Какая положительная черта характера упомянута в этом рассказе?

—Послушаем второй рассказ. Он называется «Любящий сын». Как вы думаете, о чем здесь будет говориться? Сейчас

узнаем.

Мальчик потихоньку вошел в комнату, где сидела мама. У него за спиной — подарок, который он сам смастерил. Мальчик идет на носочках и улыбается. Мама пока еще не знает, что сын в комнате и сейчас сделает ей подарок.

— Какая положительная черта характера упомянута в этом рассказе?

— Теперь придумайте рассказы про случаи из своей жизни в которых бы проявились ваши положительные черты характера.

Дети придумывают рассказы.

3. Игра «Оцени поступок»

Детям предлагается 10 больших карт, на которых изображены различные жизненные ситуации. К каждой из карт прилагается по 4 маленьких карточки, на 2 из которых представлены модели желательного, на 2 — нежелательного поведении персонажей в данной ситуации. Детей просят рассказать, в каких случаях ребята, изображенные на картинках, поступили «хорошо», а в каких — «плохо», а затем — соотнести поведение детей с их чертами характера.

4. Физкультурная минутка

5. Разыгрывание проблемной ситуации

I

Сейчас я расскажу вам одну историю, а вы представьте себя! на месте этого мальчика.

Так будет справедливо

Мама ушла в магазин. Как только за нею закрылась дверь, братья начали баловаться: они стали бегать вокруг стола, бороться, кидать в| друг друга диванные подушки. Вдруг щелкун замок — это вернулась! мама. Старший брат быстро сел на диван, а младший не заметил маминого прихода и запустил подушкой в люстру. Люстра закачалась, • ней что-то хрустнуло, и она упала. Мама рассердилась и поставила! виновника в угол. Старший брат подумал, молча поднялся и тоже встал рядом с ним.

— Как бы вы поступили и почему?

— Давайте разыграем самое интересное продолжение истории.

Созданию нужного, «делового» настроя на серьезную способствуют следующие вопросы взрослого-режиссера:

—Кем ты будешь в этой истории?

—Что ты будешь делать?

—Что тебе мешает в этом? Что может помочь сделать это?

—Что чувствует твой персонаж? Какой он? О чем он меч тает?

—Что он хочет сказать?

—Кто из детей группы тебе может помочь? Как?

•

6. Оценка

— Молодцы! У вас хорошо получилось, как у настоящих артистов!

Взрослый может задать вопросы, помогающие налаживанию «обратной связи» между ним и ребенком, между сверстниками:

— Какие чувства ты испытывал во время того, как играл роль... ?

— Чье поведение, чьи поступки тебе понравились? Почему?

—– Кто тебе больше всего помог в игре? Как ты думаешь, что он чувствовал? О чем думал?

Вы помогали друг другу, поэтому проявили все ваши положительные черты характера, а занятие получилось таким интересным. Спасибо!

В следующий раз на занятии можно создать ситуацию *борьбы мотивов,* когда ребенок вынужден будет оценить свое поведение со стороны положительного и отрицательного персонажа. Например: «Почему ты так хочешь поступить? А как можно поступить по-другому? А как лучше? А как бы поступил по-другому Мальчик с пальчик? А злой Великан? А ты как поступишь: как Мальчик с пальчик или как Великан?» В этом случае выбор будет являться реальным свидетельством существования *«внутренней позиции личности»*[1] как центрального психологического новообразования ребенка дошкольного возраста.

«Внутренняя позиции личности» дошкольника лежит в основе формирования взрослого самосознания. Она формируется только тогда, когда ребенок учится выражать и осознавать

[1] Термин Л. И. Божович.

собственные эмоции и чувства, как негативные, так и позитивные, моделировать свои отношения с другими людьми, выстраивать механизмы психологической защиты и постигать границы собственных возможностей, своей способности противос[1] ять силам зла и разрушения, нести за это ответственность и выбирать сторону добра и человечности.

Социальные мотивы, которые формируются на данном этапе у детей, связаны со стремлением сделать нечто полезное для других. Это возможно через вовлечение детей в совместную продуктивную творческую и трудовую деятельность.

Условиями реализации деятельности детей должны быть либо общие средства деятельности, либо постановка общей цели. Можно использовать такие игры, как:

- «Новоселье»;
- «Макет комнаты» (один видел макет, должен рассказать партнеру о нем так, чтобы тот сумел воспроизвести расположение мебели);
- «Архитекторы» (нужно всем вместе построить гараж для всех машин, улицу и расселить на ней всех «детей» и их «семьи»);
- «Сборщики» (дети собирают разбросанные по полу игрушки, взявшись за руки);
- «Однорукие» (выполнение поручений в парах);

- «Мозаика в парах» (конкурс);
- «Лепим сказку» (выставка);
- «Сочиняем сказку (историю)» (по слову, предложению т. д.).

Чтобы дети могли задуматься над значимостью выражения своего отрицательного отношения к происходящему злу, можно организовывать «коллективные акции». Например, организовать своеобразную «переписку» ребенка или группы детей персонажами сказки — нарисовать картинки с продолжением сказки, комментариями и «советами» ребят. Желательно, если рисование будет носить коллективный характер. При этом каждый из детей внесет свой «вклад» в выражение коллективного мнения.

Если у детей на первый план выступают трудности, связанные с *сенсомоторикой,* то подгрупповые занятия могут строиться, опираясь на «Комплексную нейропсихологическую коррекцию сенсомоторных процессов в детском возрасте» А. В. Семенович.

Выделяются 3 этапа работы.

1 этап (уровень нейропсихологической коррекции) — уровень ощущений, активации и оптимизации мышечного тонуса, управления своим телом с точки зрения обеспечения основ для организации двигательного акта.

Работа на данном уровне направлена на коррекцию основного дефекта и уравновешивание корково-подкорковых взаимодействий головного мозга.

Если психолог применяет при разработке программы работы с группой не одну, а несколько известных авторских коррекционно-развивающих программ, то он строит занятия, опираясь на требования к сочетаемости программ, предложенные Министерством образования РФ.

В первую очередь, при этом учитывается:

- сочетаемость целей;
- единство принципов и концепций программ;
- гармоничное сочетание федерального и регионального компонентов программ;
- учет принципа непрерывности в содержании программ, но отсутствие дублирования в их содержании;
- единые критерии оценки результатов реализации программ.

Так, разработки А. В. Семенович могут сочетаться с программами по формированию навыков эффективной коммуникации у детей с ЗПР. Приведем пример занятия по такой интегрированной программе.

Конспект занятия для детей средней группы[1]

(дети второго года обучения, с диагнозами: ЗПР, ОНР)

Тема: «Спасение лисенка Лоренса» **Цели и задачи:**

- коррекция локальных мышечных зажимов;
- развитие координации движений рук и ног;
- формирование у детей чувства коллективизма;
- развитие сочувствия к другим.

• знакомство с профессией «спасатель»;
• развитие элементов логического мышления и основ безопасности жизнедеятельности.

Оборудование: ковер для упражнений лежа на спине, лис мама, лисенок Лоренс, веревка, лопатка, ведро и др.

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Вступление

Дети стоят полукругом.

Психолог: «Ребята, в лес ушел лисенок Лоренс и не вернулся, его мама очень переживает и попросила нас найти его. будем его спасать. Как называют тех людей, которые всех спасают?»

Дети: «Спасатели».

Психолог: «Правильно. Сегодня мы с вами тоже будем спасателями».

2. Упражнение стоя

Психолог: «Сначала нам с вами нужно надеть спасательные костюмы».

Дети имитируют надевание костюма.

Психолог: «А теперь давайте проверим, всем ли по размер} костюм»:

• захватывается мышца плеча противоположной рукой и требуется медленно, но сильно потянуть ее вперед «на себя»;

[1] Выполнила: студентка V курса отделения дошкольной дефектологии МПГУ Белянина Ю.

• вращение рук в плечевых, локтевых и лучезапястных суставах вперед, назад (сначала в одну сторону, затем в разные).

Психолог: «Но как же мы поедем спасать лисенка Лоренса?! Ведь у нашей машины колеса совсем отвалились».

Упражнение «вращение колеса» — «прикручивание колеса».

Психолог: «Да и лодка совсем развалилась».

Упражнение «забивание гвоздя» — «ремонт лодки».

Затем оба упражнения выполняются попеременно: «прикручивание колеса» и «ремонт лодки».

Психолог: «Надо же, какие мы молодцы! Теперь мы можем садиться в 'наш транспорт и ехать, и плыть на спасение Лоренса».

Дети делятся на 2 команды:

• *1 команда «гребет на лодке»;*
• *2 команда «едет на машине» («шофера» выбирают дети).*

Затем команды меняются.

3. Упражнение лежа

Психолог: «Мы долго ехали и немного устали, нам надо отдохнуть». Выполняются упражнения:

• колени приведены к груди с обхватом их руками, «качание» на спине по полу;
• из положения «вытянуться в струнку» перекатывать туловище то направо, то

налево, «как бревнышко»;
- перевод вытянутых рук в противоположную ногам сторону (и наоборот);
- «перетягивание» рук и ног «по диагонали»,
- диафрагмальное дыхание.

4. Упражнение на формирование навыков коммуникации

Психолог: «Теперь мы отдохнули и можем идти спасать лисенка. Где же его искать? Спросим у хомяка, может быть, он что-нибудь видел или слышал от лесных жителей».

Упражнение «Хомяк».

Дети изображают хомяка, который идет по лесу.

- Если он сытый (облизнуться, надуть обе щеки, развести рук то идет так («вразвалочку»).
- Если он голодный (вытянуть щеки, пощелкать зубами, обнять себя), то идет так («семенит»).
- Вот нашел несколько зерен и гоняет их из одной щеки другую (поочередно надувать щеки и показывать рукам как их «придерживает» хомяк).
- Влез в узкую норку и выплюнул зерно (кулачками стукнуть по щекам и с шумом выдохнуть).

Психолог: «Как нужно спросить у хомяка про лисенка?. *1* Как сделать так, чтобы не испугать хомяка?.. Чтобы его не обидеть?.. А если он не захочет нам отвечать? Как нужно его вежливо попросить?..»

«Давайте потренируемся (с мягкой игрушкой). Молодцы! Хомяк мне на ушко сказал, что лисенок упал в глубокую яму здесь неподалеку и сам не может выбраться».

5. Решение проблемной ситуации

Психолог с детьми перебираются «по кочкам» к тому месту, где хомяк «заметил» лисенка (мягкая игрушка в обруче).

Психолог: «Ребята, что нам делать?»

Перед детьми разложены предметы. Предлагаются разные варианты решения проблемной ситуации. Взрослый поощряет] детей к поиску лучшего варианта:

— Как можно достать лисенка? А как можно сделать по- другому? А если лисенок не умеет взбираться по лестнице?.. *Л* если он боится нас?.. А если охотник появится?., и т. д.

Затем всей командой дети достают лисенка и возвращав ют его маме-лисе.

6. Итоги занятия

Мама-лиса (игрушка) «радуется» возвращению сына, «благодарит» спасателей и уходит. Психолог предлагает детям придумать, что бы они делали, если бы оказались на месте лисенка,] и рассказать об этом. Затем ответы детей обобщаются в выводах о том, что нужно делать, если оказался в трудной ситуации, когда сам не знаешь, как себе можно помочь (позвать на помощь взрослых; успокоиться, сесть и подумать; вспомнить, что сказала бы мама, предложил папа, и т. д.). Психолог хвалит ребят и вручает им «медали» спасателей.

Интегрированные занятия можно проводить и с родителями. Можно воспользоваться методом интегральной телесной терапии (ИТТ), предложенным В. Н. Поздняковым. С помощью данного метода можно наладить эмоциональный и тактильный контакт с ребенком, способствующий разрешению психологических проблем обоих партнеров, а также снять локальные мышечные зажимы, усовершенствовать координацию движений в пространстве своего тела во время взаимодействия с партнером (родителем), что может считаться профилактикой агрессивных проявлений у дошкольников.

С этими целями предлагаются такие задания, как:

• *«Шаловливые обезьянки»* (потереть нос, уши, стать на четвереньки, .состроить «рожицу», потереть руки, станцевать забавный танец «ладошка в ладошку» с партнером);

• *«Добрый питон»* (сидя, взрослому (папе) обвиться вокруг ребенка, дать освободиться в игре);

• *«Строптивая лошадка»* (ребенок сидит на взрослом (папе), который по-разному передвигается (привстает, поочередно выпрямляет ноги и т. д.) и в разных направлениях);

• *«Сонный Балу»* («спящий Балу» (папа) нечаянно «придавил» Маугли — надо выползти, не издавая ни звука);

«Любопытная кошка» (взрослый-«забор» встал на четвереньки, а ребенок-«котенок», мурлыкая, взбирается на него, чтобы «погреться на солнышке», хотя взрослый постоянно изменяет положение своего тела);

• *«Шустрые мышата и кот»* (взрос лый-«кот», засыпает, стоя на четвереньках, а дети-«мышата», бегают между «лап», пока «кот» не проснется — тогда он может схватить «мышонка», прижать к полу и «нечаянно» выпустить);

• *«Кораблик»* (лежа на спине, взрослый изображает «кораблик», а сидящий у него на животе ребенок — «капитана»;

можно согнуть ноги в коленях, руками обнять ребенка, начать покачиваться вперед-назад, вправо-влево);

• лежа на спине, взрослый сгибает ноги в коленях, одну отводит в сторону; на нее садится ребенок и придерживается ручками за колено противоположной ноги; взросл! медленно поднимает ногу, покачивая его вверх-вниз;

• *«Самолетик»* (лежа на спине, взрослый (папа) подхватывает ребенка и проносит назад-вперед над собой);

• *«Дерево»* (ребенок обхватывает руками ногу взрослого, лежащего на спине, — можно изображать, как поднятая ног («дерево») качается от «ветра») и т. д.

При этом важно обращать внимание на количество пассивных (нейтральные, соглашающие, оппозиционные) и активнь (инициирующие, поддерживающие, результирующие) действий между взрослым и ребенком, отмечать характер высказывай! (нейтральный, негативный, позитивный) по отношению к изображаемым героям, их количество. В целом они должны свидетельствовать о гармоничных отношениях между родителями : детьми, позитивных установках на

общение и обучение.

2 этап — уровень операционального обеспечения сене моторного взаимодействия с внешним миром. Работа на данном уровне направлена на развитие внимания, восприятия памяти, наглядных форм мышления, формирование пространственных представлений и стабилизацию межполушарных взаимодействий.

Естественно, что на данном этапе общение взрослого и ребенка приобретает в большей степени обучающую и развивающую направленность, в отличие от предыдущего этапа.

Основным направлением в начале работы становится *формирование мотивации и внимания* как психической функции, организующей поведение ребенка.

Наблюдения показывают, что дети *раннего и младшего дошколъного возраста* больше всего интересуются предметами и их функциями, способами их наименования. Они с охотой выполняют задание за «поощрение» в виде колец от пирамидки, крупных бусин (постепенно собирая пирамиду или бусы), экспериментов с предметами (броски мелких предметов в воду, чтобы посмотреть, что тонет, а что плавает).

В *старшем дошкольном возрасте* воспитанников интересует поведение знакомых объектов в неожиданной обстановке и новые функции предметов. С другой стороны, их внимание привлекают взаимоотношения родителей, которые они пытаются «примерить» на себя — в роли мамы могут запомнить длинный список покупок или папы — доехать на работу на машине |(по плану-схеме). В процессе сюжетной игры ребенок с нару-шениями в развитии соглашается выполнять задания даже на \ достаточно высоком уровне сложности.

В подготовительной группе детям хочется «попробовать» себя в роли спасателей, врачей, «полиции», принцесс и волшебников. Мотивация к обучению увеличивается, если занятия организуются в виде поиска пропавшей экспедиции, путешествия на подводной лодке или воздушном шаре вокруг света и т. д. Часто дети «заражаются» переживаниями персонажей и забывают о том, что занятие подходит к концу, требуют продолжения. Некоторые приносят своих любимых героев (бэтмэнов, роботов, черепашек Нинзя и др.) и просят, чтобы те участвовали в приключениях вместе с ребятами.

Для того чтобы сохранить мотивацию к занятиям, используется *прием совмещения целей* психолога и детей: для обеих сторон цели формулируются через усвоение культурных, выработанных за всю историю развития человечества, способов действия в той или иной деятельности.

В практической деятельности детей учат действовать методом практического примеривания и зрительного соотнесения.

В общении обучают навыкам социальной перцепции и эмпа-тии, умению распознавать эмоциональное состояние партнера и подбирать соответствующий ситуации уровень взаимодействия (например, при оказании помощи — уровень партнерских отношений; при игре в «Командиров» — руководства-подчинения и т. п.).

В игровой — вычленению игрового правила и связанной с ней роли.

В экспериментальной — умению осознавать проблемную ситуацию и генерировать

пути ее разрешения.

Все способы ориентировочных действий, так или иначе, связаны с развитием *восприятия.* Поэтому психокоррекционную работу продолжают, используя именно такие задания.

Развитие восприятия происходит как в процессе организации предметно-игровой, так и продуктивной деятельности детей. При этом выделяют следующие стадии работы по данном]! направлению (согласно Н. С. Жуковой):

1. *Зрительно-двигательное восприятие.*

Фиксация и слежение за объектом. Формирование познавательных установок: «Что это?» и «Что с ним можно делать?»]

2. *Соотносящие действия.*

Попарное сравнение предметов, различающихся только по одному признаку (сенсорному эталону). Формирование познавательной установки: «Почему он такой?» Целенаправленные пробы. Выделение величины. Понимание и выполнение инструкции: «Найди такой».

3. *Практическое примеривание.*

Выделение цвета и формы. Называние через «опредмечивание». Понимание и выполнение инструкции: «Дай красный», «Дай круглый» и т. д.

4. *Этап опознания.*

Ребенок называет сенсорные эталоны, но путает их , ориентировки.

5. *Этап распознания.*

Действие способом зрительного соотнесения. Ребенок самостоятельно называет и воспроизводит эталон, выполняв инструкции: «Назови, что бывает квадратным», «Вспомни,| что бывает зеленым» и т. д. ' 6. *Этап самостоятельного выделения эталонов.*

Понимание функционального назначения эталонов. Умение ориентироваться на эталоны при анализе сложного образца, придумать последнему собственные названия (на уровне словообразования).

При работе над восприятием особенное внимание уделяется умению переводить образы восприятия из одной модальности в другую. Например, из тактильной («Пощупай и ...») — слухо-речевую («...Назови предмет») и зрительную («... И найди такой предмет среди разложенных перед тобой»). Затем — в обратную сторону: «Послушай звук и найди предмет на ощупь», «Посмотри и найди среди предметов в «Волшебном мешочке» такой же». При этом детям делается установка на *запоминание* образов одной модальности через другую: «Выбери, что тебе нужно, чтобы запомнить».

Количество запоминаемых объектов колеблется в зависимости от возраста детей. Согласно исследованиям А. Р. Лурии:

- в 2-2,5 года — ребенок может запомнить расположение 2-3 знакомых ему предметов;
- в 3-4 года — 3-4 предмета, знакомых ребенку, их цвет;
- в 4-5 лет — 5-6 предметов, 4-5 картинок с изображениями предметов и людей, 4 слова;
- в 5-6 лет — 7 предметов, их величину и форму, 6-7 картинок, 5 слов;

• в 6-7 лет — 9-10 предметов, их месторасположение, 11 картинок, 6-7 слов.

К специальным приемам запоминания, которым можно обучить дошкольников, относятся:

• прием повторения вслух;
• прием «обводящих» пальчиков;
• прием использования ассоциаций («На что похоже?»);
• прием обобщения;
• прием классификации;
• прием акцентирования;
• прием «логической цепочки», установления причинно-следственных связей;

прием использования пиктограмм и символов;

прием действия в игровом образе.

Многие из этих приемов опираются на возможности *мышления* детей. При этом существует два основных пути его формирования.

Первый путь — через продуктивные виды деятельности детей, в первую очередь через конструирование, которое обладает хорошими возможностями для развития моделирующих видов деятельности и творческих способностей. Тогда можно

воспользоваться программой Л. А. Венгера «Развитие» и методическими разработками Л. А. Парамоновой, О. П. Гаврилушкиной, А. Н. Давидчук, В. Г. Нечаевой и др.

Второй путь — через развитие речи и восприятие картин. Сначала от детей добиваются формирования целостного образа ситуации и умения самостоятельно определять ход решения проблемы, пользуясь планирующей, комментирующей, регулирующей, обобщающей и оценочной функциями речи. Особеннс внимание уделяется установлению причинно-следственных связей между событиями в реальной жизни, соотнесению их I изображенными на картинке предметами и явлениями. Затем [детей учат определять последовательность событий, происходящих в жизни и изображенных на картинке, работать с серией • картин («Расскажи, что здесь происходит?», «Что случилось в начале, середине, конце?»), восстанавливать «пропущенное звено», понимать, что сюжет может быть истолкован по-разному, в] зависимости от того, кто эту ситуацию воспринимает («Как могло быть по-другому?», «А если посмотреть глазами мамы? Ребенка? Воспитательницы?»). В дальнейшем ребятам предоставляется возможность самим осознать проблемную ситуацию, сформулировать проблему на основе анализа ситуации, попытаться обнаружить противоречия и разрешить их в плане речи или в виде проверки своего предположения на практике. Задания на умозаключения, опирающиеся на развитие словесно-**логического** мышления, сначала строятся от причины к следствию, затем — наоборот.

Конспект занятия по психокоррекции[1]

(старшая группа, второй год обучения, дети с ОНР)

Тема: «Садовые цветы» **Цели и задачи:**

• развитие чувства ритма (совмещение ритма дыхания с ДВИжением);

формирование пространственных представлений (определение направления в пространстве относительно собственного тела, дифференциация понятий «вправо-влево», «вперед-назад », « выше-ниже »);

• развитие целостного восприятия предмета (составление раз резной картины из 2-х частей);

• развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления;

• формирование производной саморегуляции (на уровне прогнозирования и обсуждения возможных последствий поведения);

• развитие произвольного внимания.

Оборудование: разрезные картины (роза, тюльпан, лилия, астра) из двух частей; сюжетная картина; искусственные тюльпаны (желтый, розовый, красный, оранжевый) разной высоты; лейки (по количеству детей); предметные картинки со всеми цветами (по количеству детей).

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Вступление

«Ребята, слушайте внимательно. Когда я хлопну в бубен 1 раз — сядут девочки, 2 раза — мальчики».

Дети рассаживаются.

«Посмотрите на свои столы. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить?... Сегодня мы узнаем, чем ребята похожи на цветы».

2. Активизация базы знаний

«Вы по фрагментам картинки догадались, что здесь нарисованы цветы, но мы их увидим целиком только, если правильно соберем *(дети по одному выходят к доске и находят соответствующую половинку к рисунку, остальные — проверяют правильность)».*

«Какие цветы, которые вы видите, можете назвать? Названия которых из них вы не знаете?... А имена всех ли ребят группы вы знаете? Посмотрите, кого сегодня нет?»

3. Работа с сюжетной картиной

«В саду растут цветы, а в детском саду ... Значит, ребята! тоже похожи на цветы? Чем? *(за ними нужно ухаживать, забо типтъся).* Цветам нужна вода, свет и тепло, а детям что нужно ...Цветы растут лучше тогда, когда ты их любишь. А дети как?,| ...Как вы узнаете, что вас любят? Правильно, нужно улыбнуться, | посмотреть в глаза, ласково дотронуться и сказать: «Я тебя люблю!» И цветы тоже чувствуют, кто их любит. Давайте посмотрим на картинку».

Педагог выставляет сюжетную картину.

«Это сад. В саду растут красивые цветы. Девочки полива-1 ют цветы, мальчик вырывает сорняки. Другой мальчик рыхлит землю».

Вопросы к детям:

1. Какие цветы растут в саду? *(Розы, лилии, тюльпаны, астры.) А* в детском саду «кто растет»?...

2. Почему эти цветы называют садовыми? *(Они растут в саду).*\

А детей можно назвать «садовыми»? А как их можно назвать?...
3. Как ухаживают за садовыми цветами? *(Их поливают, рыхлят вокруг землю, вырывают сорняки. Сорняки — это трава, которая мешает расти цветам.)* А за детьми в саду кто ухаживает?...
4. Почему в саду растут такие красивые цветы? *(За ними ухаживают, их поливают, рыхлят вокруг землю, вырывают» сорняки.)* Почему в саду растут такие хорошие дети?...
5. Что будет с садовыми цветами, если за ними не ухаживать? (Они *завянут и погибнут.)* Что будет с маленькими детьми, если воспитательница не будет за ними смотреть? *(убегут, потеряются, упадут, ушибутся и т. д.)* А вы еще маленькие или уже большие? Почему вы так думаете?...

4. Сравнение

«Выросли на грядке тюльпаны. Все очень красивые, ноя разные».
—Какой из них ниже всех? *(Желтый.)* Дадим Саше. Будем играть.
—Какой из них выше всех? *(Красный.)* Кому дадим?.. Даше.

- Какой из них выше, чем оранжевый? *(Розовый.)* Кому дадим?..
- Какой из них ниже, чем розовый? *(Оранжевый.)* Кому дадим?..

«Кто из ребят выше всех? Ниже всех? Кто выше, чем Саша? Кто ниже, чем... Молодцы!
А можно сказать, что Даша лучше Саши, ведь она выше его?... Правильно, и с цветами так: разве лучше красный тюльпан желтого? Вместе они — все равно тюльпаны. Каждый из них хорош по-своему. Кто-то любит красные, кто-то любит желтые. А вы какие любите?»

5. Физкультурная минутка

«Подставку с цветами ставлю на пол. Давайте их польем».
Дети стоят в кругу.
«Раздаю лейки (пустые). Возьмем лейку в левую руку. «Поливаем» влево-вправо — вот так, влево-вправо — вот так. Возьмем теперь в правую руку — вот так, вот так. А теперь опять в левую руку (влево-вправо) *(правойрукой — аналогично)».*

6. Анализ

«А теперь угадайте, про какой цветок я рассказываю. На доске его изображение есть. «У нее гладкий стебель, на стебле — длинные тонкие листья, на бутоне — листья, закрученные наружу». *(Лилия.)* Правильно, лилия.
Другой цветок: «У него гладкий стебель, на нем — широкие острые, длинные листья, а листья бутона закручены внутрь». *(Тюльпан.)*
А теперь про вас загадаю. «У кого сегодня серые колготки, коричневые шорты, голубая рубашка?» Теперь вы мне загадку про ребят загадайте. Нужно загадать про

кого-то одного — придумайте сами, про кого. Мне не говорите. По очереди загадывайте, описывая его одежду».

7. Синектика

Чем похожи лилия и тюльпан?
— Стебель похож? *(Да.)* Чем похож? *(Гладкий.)*
У лилии и тюльпана гладкий стебель.
— Листья стебля похожи? *(Да.)* Чем похожи? *(Длинные и острые.)*
У лилии и тюльпана листья стебля длинные и острые.
—Чем не похожи?
—Чем не похожи листья стебля?
У лилии — тонкие, у тюльпана — толстые.
— Листья бутона чем не похожи?
У лилии — закручены наружу, у тюльпана — закручены внутрь.
Чем похожи мальчики группы? Девочки?

8. Оценка

Педагог положительно оценивает работу всех детей не занятии, выделяя некоторых ребят за быстроту ответа, оригинальность ответа, хорошее поведение.

3 этап — уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов. Работа на данном уровне связана с переводом психических функций на уровень произвольной регуляции (произвольного внимания и памяти), развитие словесно-логического мышления и воображения, формирование иерархии мотивов поведения. Последнее обеспечивается за счет формирования оптимального статуса переднелобных отделов коры головного мозга.
Можно выделить следующие условия успешности психокоррекционной работы.

Первое условие. Все виды занятий должны быть направлены на:
• *усвоение основных категорий и смысловых отношений* в общей Картине мира (Мир природы, Мир вещей, Мир людей, Я сам) и внутри каждой из них;
• *усвоение основных способов ориентировки в материале.*

Остановимся на особенностях проведения занятий данного цикла.

Чаще всего в них выделяются следующие структурные компоненты:
• организационный момент (сообщение темы, формулировка проблемы);
• активизация базы знаний (задание на познание и понимание);
• задание на применение полученного знания;
• задание на анализ и синтез, синектику;
• задание на оценку.

Их выделению способствуют определенные **«ключевые слова и фразы»**[1] — слова

и фразы, которые несут основную смысловую нагрузку на занятии, создают установку на включение в него, переключение на другой вид деятельности и способствуют активизации мыслительных процессов ребенка или группы детей. Рассмотрим их по отдельности.

• *«Ключевые слова и фразы, направленные на активизацию познания»* — «соотнесите», «перечислите», «расскажите», «сформулируйте», «установите», «опишите» и т. д.

• *«Ключевые слова и фразы, направленные на активизацию понимания»* — «расскажите своими словами»; «опишите, что вы чувствуете относительно...»; «суммируйте»; «пока жите взаимосвязь»; «объясните смысл» и т. д.

• *«Ключевые слова и фразы, направленные на активизацию применения»* — «продемонстрируйте»; «покажите, как...»; «объясните цель применения»; «воспользуйтесь этим, что бы решить» и т. д.

• *«Ключевые слова и фразы, направленные на активизацию анализа»* — «разложите на составляющие», «объясните причины», «сравните», «разложите по порядку», «классифицируйте»; «объясните, как и почему», и т. д.

• *«Ключевые слова и фразы, направленные на активизацию синтеза»* — «разработайте новый вид продукта», «создайте», «придумайте»; «что произойдет, если...»; «придумайте другой вариант», «есть ли другая причина» и т. д.

«Ключевые слова и фразы, направленные на активизаций оценки» — «установите нормы», «отберите и выберите «взвесьте возможности», «подскажите критические замечания»; «выберете то, что вам больше нравится»; «что ш думаете о...» и т. д.

Приведем пример психокоррекционного занятия на данном этапе.

Конспект занятия по психокоррекции[1] (старшая группа, второй год обучения, ЗПР)

Тема: «Домашние животные» **Цели и задачи:**

- устранение дисфункций на уровне ощущений и управления собственным телом.
- формирование навыков произвольной саморегуляции;
- закрепление навыков эффективных совместных действий;
- развитие произвольного внимания и памяти;
- развитие воображения;
- развитие логического мышления.

Литература

Киплинг Р. Кошка, которая гуляла сама по себе. *Лопухина И.* Стихи и

упражнения для развития ребенка.] *Парамонова Л. Г.* Стихи для развития речи.

ХОД ЗАНЯТИЯ 1. Вступление

«Как вы думаете, чем мы сегодня будем заниматься? Как вы догадались, что мы будем говорить о домашних животных? (по картинкам, вывешенным на доске). А как вы думаете, как у людей появились домашние животные? »

***2.* Активизация базы данных**

Напомнить рассказ Р. Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе»: на доску повесить карточки с изображением героев данного рассказа, кратко рассказать о том, как происходило одомашнивание диких животных.

3. Практическое применение

Отгадывание 3-4 загадок о домашних и диких животных.

4. Физкультминутка

Упражнение «Зеркало»: стоящие в центре круга дети имитируют движения домашних и диких животных, а остальные — подражают им, отгадывая загаданное животное.

5. Анализ

1. Классифицировать картинки с изображениями домашних и диких животных (заранее подготовить два конверта; на одном — изображение домика, на втором — леса).
2. Вспомнить «родственников» домашних животных среди представителей дикой природы (заяц, кабан и т. д.).

6. Синектика

1. Сравнить, на какой магазин похожа корова, а на какой - свинья.
2. На что похожа лошадь (на автомобиль).
3. Чем отличаются корова и свинья от магазина, а лошадь - от автомобиля.

7. Синтез

Попросить детей придумать рассказ от лица одного из домашних животных. Представьте, что вы... Что вы делаете? Что думаете? Что чувствуете? Что будет с вами дальше? ... Смогли ли вы прожить в лесу летом? Зимой? Почему? Что было бы самым трудным для вас?

8. Физкультминутка

Выполнение упражнений под стихотворение «Кошка».

9. Моделирование проблемной ситуации

Перед детьми выкладываются игрушки из «киндер-сюрпч ризов», изображающие

домашних животных. Каждый должен выбрать себе игрушку:

— Какие животные вам нравятся? Как вы думаете, на какое животное вы больше всего похожи? Почему, объясните.

Дети выбирают игрушки. В процессе этого возникают '• конфликтные ситуации, когда сразу несколько человек претендует на одну игрушку. Психолог использует данные ситуации в своих целях[1]:

— Ты держишь в руках игрушку, которая очень понравилась тебе, но она понравилась и твоему другу (подруге). Он (она) будет ее у тебя просить. Постарайся оставить игрушку у себя: отдать ее только в том случае, если тебе захочется ее отдать.

Инструкция второму ребенку:

Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали.

Затем участники игры меняются местами.

Теперь попробуйте сделать то же самое, но без слов, используя только мимику и жесты.

Дети пробуют выполнить задание взрослого.

Когда было легче просить игрушку? Когда действительнс хотелось ее отдать? Какие слова нужно было произнести?

10. Оценка

Дети делятся своими впечатлениями от занятия, говорят, что было трудно, а что — легко, что больше всего понравилось: не понравилось, почему.

Второе условие. *Упражнения на развитие психические свойств* (памяти, восприятия, мышления и др.) отрабатываются на *основе формирования одного понятия* (с целью развития таких свойств внимания, как переключаемость и распределение). Любая информация (как практического, так и речевого характера) усваивается в виде смысловых комплексов, включающих основные типы семантических отношений:

• *отношений противопоставления* (например, «движется-не движется», затем «движется сам, движется с помощью», «перемещается в пространстве-развивается, растет» и т. д.);

• *часть-целое* (например, если в предыдущем случае сравнивали ребенка и машину, то «у первого есть руки, ноги, туловище, шея, голова, а у второй — кабина, салон, колеса, руль», затем педагог предлагал соотнести части тела ребенка и машины);

• *род — вид, координация* («ребенок — человек — живое существо», «машина — механизм — неживое», но всякий ли человек — ребенок, а транспорт — машина; все живое — это только люди или еще кто-нибудь и т. д.);

субъект — действие («что может делать и машина, и ребенок?», «что не может делать машина, а умеет ребенок?» и т. д.);

[1] • *определение — объект* («какой может быть и машина, и ребенок?», «какой может быть машина, а малыш не может?» и т. д.). .

Приведем пример.

Конспект занятия по психокоррекции[1]

[(третий год обучения, подготовительная к школе группа, [дети сЗПР)

Тема: «Знакомство со свойствами воды» **Цели и задачи:**
Коррекционные:
• учить детей находить решение поставленных задач, ориентируясь на опорные схемы;
• учить их находить решение на вопросы при помощи практических действий (опытов);
• учить детей анализировать свое эмоциональное состояние и находить его причину.
Образовательные:
• формирование у детей представления о трех состояние воды;
• активизация понятий «вода», «пар», «снег» и «лед», в речи детей.
Развивающие:
• развивать произвольное внимание.
• формировать у детей интерес к явлениям окружающего мира.
Оборудование: «Волшебный мешочек», кусочки льда, снежинки, блюдца, клеенки, салфетки по количеству детей; термос с кипятком, стекло, опорные схемы, магнитофон и кассета с записью «Звуки леса».

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Вступление

—Вы знаете, кто такие волшебники? *(Дети отвечают.)*
—Сейчас мы с вами тоже превратимся в волшебнике! Закройте глаза и представьте себе, что у вас в руках — волшеные палочки и сегодня мы, как настоящие волшебники, познакомимся со свойствами воды, узнаем, что умеет делать вода, что она умеет превращаться.

2. Проведение опытов

Опыт 1
— Посмотрите, что это? *(Взрослый показывает термос.)* термосе у меня кипяток — видите над ним пар? Над паром ставлю стекло. Что стало с паром, во что он превратился? *капельки воды).*
Что стало со стеклом? *(Оно запотело от пара.) Взрослый дает детям потрогать запотевшее стекло.* Как вы думаете, пар — это вода или не вода? *(Отвечают).*
Сильно нагретая вода превращается в пар. Пар поднимается вверх, остывает в воздухе и выпадает на землю в виде осадков. В виде чего? *(Дождя.)*
Опыт 2
— Что это? *(Показывает детям снежки.)*
А снег — это вода или не-вода? *(Отвечают.)*
Посмотрите на наши снежки. *(Снежки лежат на блюдцах.)* Наши снежки уже подтаяли и лежат в лужицах воды. Потрогайте снежок, возьмите его в руки.

Какой он? *(Холодный, белый, хрупкий ...)* А откуда берется снег? *(Отвечают.)*
Снег выпадает из облаков зимой. В тучах вода превращается в ледяные кристаллики и попадает на землю в виде снежинок.
Как вы думаете, какая туча холоднее: дождевая или снеговая? Почему?

I

3. Физкультурная минутка

- Послушайте песню и попытайтесь представить, что вы -тоже капельки воды. Может быть, дождинки, может быть, -снежинки.
Включается аудиозапись с песней «Одна снежинка — еще не снег».
Свободный танец детей.

4. Ассоциации

— На Востоке, где очень ценят воду, потому что ее всегда не хватает: там очень сухо и жарко — людей тоже сравнивают с водой.
Про одних говорят, что они похожи на безводную пустыню. Почему, как вы думаете? Как можно назвать таких людей, которые никого не жалеют, ни о ком не заботятся, думают только о себе? *(Ответы детей.)*
Про иных — что они похожи на небольшой дождик в такой пустыне: немножко промочит землю, она откликнется на ласку — взойдут семена, и погибнут ростки, потому что дождик прекратился и умчался прочь вместе со случайной тучкой. Кто может сказать, что он тоже иногда так себя ведет? *(Ответы детей.)*
Другие люди похожи на теплый летний ливень, который оживляет все вокруг. Когда мы с вами такими бываем? *(ОтвЛ ты детей.)*

5. Опыты с привлечением детей

— Подумайте, какой дождик лучше: теплый или холодный? *(Ответы детей.)* Так и с людьми, когда хвалят нас — как теплый дождик, а когда ругают и делают замечание — нас это как холодный дождик.
Вспомните случаи, когда вы попали под такой «холодный дождик». Что вы тогда почувствовали? *Рассказы детей.*
— Какую пользу принес вам тот холодный дождик? Ответы придумайте по схеме.

— А теперь вспомните, что случилось в вашей жизни: и было похоже на теплый дождик.
Рассказы детей.
— Очень часто дождик кажется нам теплым, когда нахвалят. Давайте попробуем сделать друг другу такой дожди!
Сейчас все встанут в круг и по очереди скажут друг другу добрые, ласковые слова, похвалят своего соседа и поделятся с ним своим теплым дождиком. Передавайте его в «ладошках» (сложенных горсточкой).
Действия детей.
— Какое у вас настроение? Как вы думаете, легче слушая

похвалу или хвалить другого? Почему?
Ответы детей.

6. Обобщение. Работа со схемами

— Сейчас посмотрим, кого нужно похвалить сегодня мне. Давайте еще раз вспомним, что умеет делать вода, во что она умеет превращаться? *(Отвечают.)*
Докажите, что снег — это тоже вода.

Докажите, что пар — это тоже вода.

— Как вы думаете, когда наш «пар», наши эмоции и чувства превращаются в воду? А потом эта вода «выливается» на других. Придумайте свой рассказ.
Рассказы детей.
— А если стекло в этом опыте сделать холодным-холодным, тогда что может случиться с капельками пара, когда они с ним столкнутся?
Послушайте историю.

Саша очень старался на занятии, но у него ничего не получалось. Вдобавок ко всему, когда мальчик уронил карандаши и начал их собирать, воспитательница сделала ему замечание, что он много отвлекается и не успеет закончить рисунок вовремя. В конце занятия воспитательница похвалила Стасика, который помог Саше собрать карандаши, а Саше вообще ничего не сказала. Саша сильно расстроился и стал ворчать себе под нос, что у него никогда ничего не получается.
После занятия дети пошли играть в игровой уголок. У Стасика не хватило деталей для постройки гаража. Саша подбежал к нему, стал пританцовывать и кричать: «Ха-ха-ха! Так тебе и надо! У тебя ничего не получится! Эх ты, растяпа!»

— Когда чувства Саши были похожи на «пар»? На «дождик»? На «град»?
Вместе с психологом дети делают вывод о том, в каких случаях наши чувства «замораживаются» и превращаются в «град» (в данном случае зависть). Обсуждается, что в этом случае надо делать (как «растопить лед).

5. Задание на произвольное внимание

— А теперь давайте немного поиграем: мы будем внимательно слушать друг друга, чтобы наши чувства не успевал превращаться в «град».
Выбирается ведущий. Дети становятся в колонну и маршируют под музыку (песня «По дороге с облаками»). Вперед идет ведущий. Когда музыка прекращается, все останавливаются и слушают команду ведущего,

произнесенную шепотом, передают ее по «цепочке» и тотчас ее выполняют.

6. Упражнение на сплочение группы

— Наши «облачка» добрались до леса. *(Включается аудиозапись «Звуки природы».)* Закройте глаза и постарайтесь увидеть лес. Представьте, что вы — дерево. Найдите ему место в лесу. Выберите удобное место в группе, где «дереву» удобно
качать ветвями, расти вверх и даже танцевать.
Одинокое дерево открыто всем ветрам. Летом ему жарко, зимой холодно, даже зверю трудно спрятаться под одиноким деревом. Другое дело, когда рядом есть добрые и верные друзья. Подойдите друг к другу. Пусть ваши деревья образуют не сколько рощиц. Бережно и аккуратно соприкоснитесь пальчиками-листочками.
А теперь давайте изобразим сильное и могучее дереве Встаньте рядом друг с другом в круг. Какой огромный ствол получился у дерева! Его ветви тянуться вверх, переплетают между собой. В такой кроне тепло и уютно белкам, птицам. А (дерево ничего не боится: ни жары, ни дождя, ни снега, ни града
Важно понаблюдать, в каком из предложенных образов дети чувствуют себя комфортнее и увереннее.

***7.* Выводы и оценка**

— О каких 3 состояниях воды мы сегодня узнали? *(Твердое — снег и лед, газообразное — пар, жидкое — вода.)*
- Какое из 3 превращений воды вам понравилось больше всего?
— С каким состоянием воды мы чаще всего встречаемся в обычной жизни? Как вы думаете, на какое состояние воды вы чаще всего похожи? Почему?

Вокруг одной темы можно выстраивать сразу несколько занятий.
Приведем конспект следующего занятия[1] по данной теме.

Конспект занятия по психокоррекции

1. Вступление

— Отгадайте загадки:

Живет в пруду
Зеленая красавица,
Поет ква-ква
И комарами питается.
(Лягушка)

Вильнет
хвостом
Туда-сюда,
И нет ее,

— А как вы думаете, что делают зимой лягушки, рыбы и другие обитатели водоемов? *(Отвечают.)*

***2.* Проведение опытов**

Опыт 1
Взрослый кладет лед в «волшебный мешочек», стучит.

— Как вы думаете, что там лежит?
Дает одному ребенку пощупать, что там находится. Это лед! Правильно.
Раздает детям кусочки льда.
Потрогайте лед, возьмите его в руки, какой он?
(Твердый, холодный, прозрачный; лед хрупкий как стекло, легко раскалывается от удара.)
Ребята, а откуда берется лед? *(Отвечают.)* Если вода попе дает в холод, то она замерзает. Вы, наверное, замечали, что осенью лужи иногда покрываются ночью коркой льда. Так как днем тепло, а ночью холодно — и вода замерзает.
Мы с вами знаем, что зимой вода замерзает не только лужах, но и в... *(Ответы детей.)* А что же происходит в э! время с обитателями водоемов? *(Отвечают.)*

Опыт 2
— Чтобы узнать наверняка, мы с вами проведем один от Для этого нам понадобится глубокая тарелка с водой и кубик! льда. Положим кубики льда в тарелку с водой.
Что происходит со льдом? Он тонет в воде или нет? *(Нет.*
Да, он плавает на поверхности воды. И это удивительно! Если бы лед тонул в воде, то на поверхности водоемов зимой образовывались все новые и новые порции льда, которые опускались вниз и в результате водные растения на дне оказывались сков ны льдом, а рыбам, лягушкам и другим обитателям водоеме грозила бы неминуемая гибель. Но к счастью, в природе этого; происходит. Ведь лед, как мы убедились, в воде не тонет. Водоел не промерзают до дна. Как только наступают холода, лягушк^ ныряют в свой водоем, закапываются в ил и проводят там вс! зиму. Им вполне хватает того небольшого количества кислород который содержится в воде. Они дышат им через кожу.
Докажите, что лед — это тоже вода.

Опыт 3
Скажите, ребята, какая капля воды больше — холодная, теплая или горячая? *(Выдвигают свои предположения.)*
Взрослый ставит перед детьми 3 одинаковые пробирки, 3 стакана с холодной, теплой и горячей водой и 3 пипетки.
Накапайте пипеткой в каждую пробирку холодной, теплой и горячей воды. Сравните получившиеся объемы воды. В какой пробирке большего всего воды? Если при одинаковом количестве капель получились разные объемы воды, то это означает, что она разные по размеру. Какая капля самая большая? *(Холодная.)* Самая маленькая? *(Горячая.)*
Нарисуйте схему сами.

3. Физкультурная минутка

«Огонь — вода — лед» (на чередование напряжения и расслабления)

4. Установление причинно-следственных связей

— Если представить, что вода состоит из 2 молекул кислорода и молекулы водорода (взрослый рисует схему),

то что они будут делать, если мы воду нагреем? Молекулы будут стоять или «побегут»? Вспомните опыт с пипетками. Капля горячей воды больше места занимает или меньше? Как это отразить на рисунке? *(Ответы детей.)*
А если воду нагреть так, что она превратится в пар? *(Ответы детей.)*
Правильно, между молекулами воды связи совсем ослабнут — они разбегаются в разные стороны. Если пар поднимется кверху и соприкоснется с холодным-холодным воздухом, то он во что превратится? *(В град.)* Град — это замерзшая вода, тот же лед. Какой станет схема? *(Ответы детей.)*
Подумайте, схема будет точно такая же, как с обычной водой, или другая? Вспомните опыт с пипетками. Капля холодной | воды занимает больше или меньше места, чем обычная вода?] Подумайте, а капля замерзшей воды больше или меньше займет, чем холодная вода? Как это отразить на схеме?

5. Конкурс

- Представим, что мы — молекулы замерзшей воды. Сколько нам нужно человек, чтобы изобразить молекулу замерзшей воды? Как вы должны стоять? *(Ответы детей.)* Вам задание -взявшись за руки, убрать все игрушки в игровом уголке. Мы с ребятами засекаем время.
Первая «тройка» выполняет задание.
Второй молекуле — задание убраться в раздевалке. Засекаем время.
Дети выполняют задание.
Третьей молекуле — задание «навести порядок» на «рабочих столах». Засекаем время.
Дети выполняют задание.
Молодцы! Какая молекула справилась быстрее?

6. Подведение итогов

— Что понравилось в занятии, почему? Что узнали нового?
Домашнее задание: придумать и нарисовать волшебную историю про превращения капельки воды.

Выполнение подобных заданий требует объединения возможностей всех психических процессов, но, в первую очередь, словесно-логического мышления и воображения.
К специальным упражнениям для развития словесно-логического мышления относятся:

- задания на анализ и синтез;

• задания на аналогию (по форме, цвету, структуре, функции, ситуации, свойствам материала и т. д.);
• упражнения на классификацию или группировку картинок (без образца);
• «четвертый — лишний»;
• задание на умозаключение;
• отгадывание загадок по описанию.

К специальным упражнениям для развития воображения имеют отношение:
• на уровне воссоздающего воображения — «незаконченные» изображения, заполнение отсутствующих деталей, «нелепые картинки»;
• на уровне творческого воображения — агглютинация («склеивание» несовместимых частей), гиперболизация и акцентирование, схематизация (отражает только черты сходства) и типизация, синтез и аналогия.

Благодаря подобным заданиям у детей развиваются разные виды активности, соответствующие познавательной, практической, аналитико-синтетической и оценочной деятельности. В результате у них формируется мотивация преодоления препятствий и поиска выхода из затруднительной ситуации.
Третье условие. *Формирование у детей умения самостоятельно оценивать свое поведение и организовывать его.*
С этими целями вводятся групповые традиции. Например, Л. В, Кузнецова предлагает вводить ритуал ежедневного «утреннего приветствия» детей и воспитателей группы, Т. Н. Доронова — организовывать «Утро радостных встреч» после выходных дней и т. д.
Традиции и режим дня действительно способствуют упорядочению жизни детей, однако у дошкольников с нарушениями в развитии очень часто страдает именно произвольная регуляция поведения. Это особенно заметно на занятиях и является поводом для обращения воспитателей за помощью к психологу.
Для детей с проблемами в развитии и нарушениями в поведении рекомендуется:
• постепенное расширение знаний и совершенствование умений и навыков, подразумевающее постепенное усложнение материала;
• смена видов деятельности через каждые 10-15 минут;
• чередование неинтересных заданий с интересными, трудных — с легкими;
• прогнозирование возможны затруднений в ходе занятий с целью своевременного оказания как фронтальной, так и индивидуальной помощи;
» в начале (как вступление) и середине занятия (во время динамической паузы) введение игр, связанных с развитие» произвольного внимания;
• использование для стимуляции внимания красочных наглядных пособий, включение в занятия игровых моментов
• использование гибкого режима занятия с целью профилактики переутомления и снятия возбуждения, позволяющего вводить физкультурные минутки по усмотрению педагога] и по мере уставания детей, до 2-3 раз в течение занятия;
• создание ситуации успеха и использование приема «опережающего одобрения»;
• введение знаковой системы оценки уровня выполнения :

заданий, сочетающейся с постепенно возрастающей долей самооценки детей;

• использование, при необходимости, разнообразных видов помощи (повторение инструкций, расчленение задания на этапы, поощрение ребенка в ходе выполнения задания, показ, демонстрация способа выполнения, дополнительные инструкции с опорой на речь и показ, действия по аналогии выполнение заданий в парах, речевое комментирований процесса выполнения задания, наводящие вопросы и т. д.)|

• использование оптимального сочетания индивидуальных: подгрупповых форм работы в течение занятия (к детям рекомендуется чаще обращаться по имени, привлекать внимание через прикосновение, обращать внимание сверстника на необходимость оказания индивидуальной помощи и т. д.);

• использование в проблемных ситуациях «ритуальных» игр, которые могут применяться тогда, когда нужно привлечь: «настроить» детей на работу или создать условия для переключения на новый вид деятельности или заданий («потешки», «речевки» и т. д.);

• использование приема «коробочки добрых дел» Л. В. Кузнецовой и М. А. Панфиловой или «баночки добрых дел» Н. П. Слободяник;

• использование в конфликтных ситуациях приема «Баночки для криков»;

• направление «лишней» активности детей в социально приемлемое русло (помочь раздать альбомы, вытереть доску и т. д.).

На первых занятиях часто повторяются «правила поведения» («дослушай, а потом говори»; «подумай, а потом отвечай»; «если хочешь закричать или стукнуть кого-то, то сожми крепко кулачки и досчитай до 10» и т. д.), которые психолог вместе с детьми может «зашифровать» в виде символов и повесить около доски (чтобы вовремя вспомнить и воспользоваться ими).

Тем детям, которые крайне агрессивно проявляют свое недовольство по поводу того, что их не спрашивают, может выдаваться на несколько минут картонная карточка с изображением раздраженного, гневного лица. «Ты сейчас такой, — говорит
ребенку ее вид, — тебе нужно посидеть и подумать». После получения такой карточки дети стараются избежать ее, потому что им стыдно перед ровесниками. Они могут отбросить ее от себя, попытаться порвать, но в дальнейшем одно упоминание о ней успокаивает детей. «Подбадривающая» карточка с улыбающимся, добрым лицом выдается детям, которые боятся ответить неправильно, сомневаются в себе.

По характеру деятельности на занятиях можно выделить 3 группы детей с отклонениями в развитии.

Первая группа: задают вопросы, но не дослушивают ответы, часто отвлекаются. Охотно берутся за выполнение задания, но не доводят его до конца, встречая малейшие трудности. Выполняют задания только при организованной помощи.

Вторая группа: в ходе деятельности проявляют некритичность к самому процессу деятельности и результатам, не умеют оценить свои возможности. Быстро принимаются за выполнение задания и удовлетворяются любым результатом.

Двигательная расторможенность сочетается с плохой координацией движений. Необходима постоянная организация их деятельности и контроль на всех этапах ее выполнения.

Третья группа: дети эмоционально ранимы, напряжены, контактируют с трудом. Интереса к занятиям не проявляют, но от выполнения не отказываются. К результатам относятся неодинаково. Одни активно ждут помощи и охотно ее принимают, другие затормаживаются и прекращают работу. В ходе работы таким детям требуется частое поощрение, они постоянно нуждаются в стимуляции.

Всем группам детей в конце занятия предлагается оценить действия сверстников, сказать, кто им понравился и чем. Этот момент вызывает наибольшие трудности, так как требует умения удержаться от стремления похвалить себя, осудить партнера за неумелость или негативное поведение, наблюдательности ребенка. Дошкольники через оценку поведения сверстника и сравнение с собой приходят к вычленению правила социального поведения. Это способствует развитию самосознания и произвольности поведения.

Итоги всей психокоррекционной работы можно отражать на , панно «Как я провел день». Оно является одним из самых мощных стимулов к обучению детей. Панно представляет собой лист ватмана с изображением детей группы, выполненное в начале года коллективно самими воспитанниками. Взрослый наклеивает овал из светлой бархатной бумаги на контур лица и в дальнейшем может изменять его выражение, подбирая соответствующую эмоцию совместно с детьми. Например, «улыбающееся» личико — ребенку, который помог одеться сверстнику на прогулку, хорошо занимался, по мнению ребят; «обиженное» — тому, который целый день плакал и просился домой и т. д.

Чтобы ребенок не чувствовал себя все время плохим, взрослый «авансом», за малейшее проявление познавательной активности или доброжелательности восстанавливает позитивный образ ребенка на рисунке. «Сегодня ты тоже безобразии-' чал. Но я видела, как тебе хотелось бросить игрушку в Ванечку и стукнуть его, но ты не сделал этого, а убежал, громко хлопнув дверью. Тебе было трудно, но ты сумел сдержать себя», — может объяснить свое решение педагог и заставить ребенка задуматься.

Теперь остановимся на содержании работы с родителями в процессе проведения психокоррекционной работы с детьми.

Работа с родителями на этапе психокоррекции

На *подготовительном* этапе работы с родителями должно быть проведено изучение семьи, чтобы мы могли составить представление об адекватности родительских установок на воспитание и обучение, а также определить влияние разных членов семьи на развитие ребенка, характер родительско-детских отношений.

Задачи *первого* этапа направлены на установление контакта с родителями. Психолог приходит на первое родительское собрание в каждую группу. Уже на

первом родительском собрании важно показать роль всех членов семьи в процессе взаимодействия с детским садом. Это обусловлено тем, что зачастую контакт психолога ограничивается взаимодействием с одним членом семьи, который в действительности может иметь наименьшее влияние на ребенка или не собирается заниматься с ним. Поэтому мы подчеркиваем необходимость тесного взаимодействия детского сада и семьи для наилучшего развития ребенка.

Узнать, каким образом можно вовлечь всех членов семьи в педагогический процесс, педагогу поможет вариативный план беседы с родителями, составленный следующим образом:

• *Кто проводит с ребенком основное время в будние дни (если его забирают из сада) и воскресные?* В соответствии с этим планируется, с кем из взрослых необходимо проводить основную работу, с кем — можно ограничиться рекомендациями.

Указать, *в какое время дня и в каких случаях каждый член семьи может общаться с ребенком.* Если родители жалуются на недостаток времени, то особенно важно показать им, что окажется достаточно, если его верно использовать. Главное, чтобы не один член семьи занимался с ребенком, но чтобы каждый по своим силам и возможностям сумел внести лепту в воспитание

сына или дочери. Поэтому задача психолога: предоставит родителям множество вариантов, каким образом можно распределить обязанности в воспитании. Готовя ужин, легко привлечь внимание ребенка к цвету или форме продуктов, закрепляя знания ребенка, полученные в детском саду. Забрав ребенка из сада, также можно использовать это время на обучение закрепление пройденного материала: посчитать подъезды в доме деревья во дворе, обратить взор ребенка на прохожего, у которого шапка такого же цвета, как у папы, у ребенка и т. д. Если отец приходит домой поздно, его влияние на ребенка не должнс ограничиваться. Пусть мать предложит отцу прочитать ребенку на ночь сказку и мотивирует это тем, что «необычный» ребенок может усвоить материал при одном условии: участие всех членов семьи в воспитании. Это значит, что любой день, проведенный вместе с ребенком, должен включать воспитательные действия всех членов семьи. На заданную педагогом-психологом тему должны поговорить с дошкольником все взрослые («За тобой сегодня мама пришла? Вы видели такую же ша как у меня. Какого она цвета? Да, у меня тоже синяя. Ты внимательный».)

Так в общих чертах мы показываем родителям возможность активного участия взрослого в педагогическом процессе выбора для себя наиболее приемлемых вариантов поведения детьми. Повторяемость одного и того же материала в разных ситуациях и с разными людьми позволяет детям, имеющим отклонения в интеллектуальном развитии, лучше его усвоит!

В дальнейшем, выяснив влияние различных членов семы на развитие ребенка, можно проводить психологическую рабе с родителями. Важно учитывать такие факты, как уровень образованности взрослых, взаимоотношений членов семьи, материальная обеспеченность.

Одни взрослые могут позволить себе пригласить на дом визажиста, купить ребенку развивающие игрушки, другие нет. Одни взрослые имеют опыт воспитания детей, другие нет. В связи с тем, что контингент родителей бывает совершенно разным, предлагается выяснить темы консультаций, на индивидуальных, так и групповых бесед, лекций для взрослых.

Можно предложить опыт работы яслей-сада № 1078 Восточного округа г. Москвы. В рамках эксперимента в нем была введена должность социального педагога, продумана и выстроена система взаимодействия с семьями воспитанников, имеющих нарушения зрения. По истечении трех лет выделены наиболее удачные формы работы с семьей, которые также можно применить для работы с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии.

Хорошо зарекомендовали себя *родительские клубы.* В отличие от родительских собраний, где общение основано по схеме назидательно-поучительной, клуб строит отношения с семьей на принципах добровольности, личной заинтересованности. В клубе людей объединяет общая проблема и совместные поиски оптимальных форм помощи ребенку. Тематика встреч формулируется и запрашивается родителями.

Наиболее важные задачи психолога состоят в том, чтобы своевременно пригласить специалиста, продумать организацию мероприятия, виды наглядности, решить вместе с педагогами, какой вид детской деятельности

можно показать как иллюстрацию проблемы, динамику развития детского коллектива или отдельного ребенка.
Семейные клубы — динамичные структуры, они то сливаются в один большой клуб, то дробятся на более мелкие части. Все зависит от тематики очередной встречи и замысла устроителей.
Большим подспорьем в работе клубов является *библиотека специальной литературы* по проблемам воспитания, обучения и развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Например, создается передвижная библиотека, педагоги и специалисты сами следят за своевременным обменом, подбором необходимых книг, аннотацией новинок.

Понимая степень занятости родителей, также используются такие нетрадиционные формы общения с семьей, как *«Родительская почта», «Телефон доверия».* Для всех членов семьи предоставляется возможность с помощью короткой записки высказать свои сомнения по поводу развития ребенка, обратиться за помощью к конкретному специалисту и т. п. Телефон доверия помогает родителям, осторожным и недоверчивым, анонимно выяснить какие-либо значимые для них проблемы, записаться на прием к специалистам, предупредить педагогов о каких-то необычных проявлениях детей.
Эти формы работы дают хорошие результаты в становлении доверительных отношений с определенной категорией семей.
Интересной формой взаимодействия является *библиотека игр.* Все игры требуют постоянного участия взрослого, поэтому вынуждают родителей к общению с ребенком. Постепенно, когда традиция вечерних домашних игр прививается, в игротеке появляются игры, придуманные самими родителями и старшими детьми.
Бабушек привлекает *кружок «Очумелые ручки».* Современная суета и спешка, а также теснота и излишняя роскошь современных квартир почти исключили из жизни ребенка возможность заниматься рукоделием. В помещении, где проводится кружок, дети могут найти все необходимое для художественного творчества: от бумаги и картона до самых необычных бросовых материалов.
Наряду с перечисленными формами взаимодействия работы с семьей в учреждении существуют традиционные формы работы с семьей: *совместный с детьми театр, организация совместных праздников, конкурсов, походов, экскурсий, индивидуалъные и групповые консультации, дни открытых дверей, вечера встреч с выпускниками детского сада.*
Благодаря налаживанию сотрудничества психолога, воспитателей и родителей постепенно определяется ведущая проблема в семье, которую взрослые считают наиболее важной причиной, мешающей им заниматься с ребенком. Затем показываются возможности ее решения. Как правило, именно эта причина вызывает ведущее нарушение в структуре педагогическогс процесса, которое выражается в виде выпадения или дисфункции какого-либо компонента воспитания.
Например, в семьях, имеющих умственно отсталого ребенка, отмечается следующая специфика протекания педагогического процесса.

1. *Гносеологический компонент.* Его можно обозначить, как заинтересованность

родителей в вопросах обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. В большинстве случаев (95%) взрослые плохо ориентированы в заболевании дошкольника, не знакомы со спецификой развития такого ребенка и особенностями его воспитания и обучения. Они считают, что собственного опыта общения с ребенком достаточно для осуществления семейного воспитания, не стремятся к активному контакту с педагогом-дефектологом. Успешность воспитания детей с отклонениями в развитии зависит в таких случаях от культурного уровня членов семьи, наличия семейных традиций, опыта воспитания.

Сюда же относится способность родителей побуждать детей к познавательной деятельности (ориентировка в окружающем мире, в доме, во дворе, обращение внимания на явления природы, причинно-следственные отношения, пробуждение интереса к жизни конкретных людей: друзей, соседей, продавцов в магазине, объяснение бытовых, значимых для жизни ребенка явлений, ситуаций, отношений и т. д.), которая при исследовании оказалась минимальной.

2. *Кибернетический компонент.* Если в семье есть хоть один взрослый, который берет на себя роль информатора (инноватора), постоянно собирает новые сведения о возможных методах лечения, покупает новые игрушки, пособия, книги для ребенка, то стрессовая устойчивость ее значительно повышается. Взрослым легче адаптироваться к дефекту ребенка, поддерживать в семье психологический комфорт.

3. *Социологический компонент.* Когда родители приходят к пониманию, что развитие ребенка не соответствует возрасту, они пытаются скрыть от окружающих это явление. Взрослые чувствуют себя выделенными из социальной среды, стесняются диагноза ребенка. Они часто прерывают контакты с бывшими друзьями, соседями, предпочитают гулять с ребенком одни, в результате чего нарушается естественное общение аномальных детей с нормально развивающимися дошкольниками.

4. *Организационный компонент.* Для того, чтобы организовать деятельность ребенка, важно соблюдать многие условия:

установить положительный контакт, создать мотивацию, выделить специальное время и место для занятий. Трудности организации деятельности ребенка связаны, прежде всего, с тем, взрослые не придают значения соблюдению выше указанных условий. Во многих семьях нет даже игрового уголка для ребенка, игрушки не соответствуют возрасту, режим дня не ее наблюдается, редко кто из родителей возвращается к заданиям, которые ребенок один-два раза не принял.

5. *Психологический компонент.* В семьях преобладает псложительное отношение к детям, но даже незначительный конфликт, неудача в организации поведения расторможенного ребенка приводят к тому, что взрослые теряют над собой самоконтроль, прибегают к антипедагогическим действиям. В связи с этим отношение взрослых к аномальному ребенку можно описать, как «открытая любовь — скрытое неприятие».

Эмоциональная сфера умственно отсталого ребенка относительно сохранна, также формируется система предпочтений к различным членам семьи, которые, в свою очередь, имеют различный уровень педагогической грамотности. Наилучших ре-

зультатов в обучении достигают те взрослые, которые имеют авторитет у ребенка, и он к ним положительно относится.

6. *Педагогический компонент.* Уровень развития ребенка определяется не только тем, какие у него нарушения развитие и как с ним занимаются в детском саду, но и тем, какие требования предъявляют к нему дома взрослые. Одни родители переоценивают возможности своих детей, другие недооценивают, в результате чего формируются различные установки на воспитание: заниматься преимущественно умственным развитием, физическим, культурным или сочетать все виды работ.

Итак, можно прийти к выводу, что все компоненты педагогического процесса, которые требуют активного участия в всех членов семьи умственно отсталого ребенка, нарушен! Со стороны дошкольного учреждения работа с родителями ведется, в основном, с учетом педагогического, социологическог организационного компонентов педагогического процесса, а остальные затрагиваются в незначительной степени. При этом также не проводится целенаправленной и систематичной работы, направленной на обучение родителей основам семейной педагогики.

Если педагог-психолог берет на себя при этом руководящую роль, то возникает опасность перерастания таких отношений в полную зависимость взрослых от педагога, лишающую их самостоятельности и активности в воспитании. Следовательно, необходимо стремиться к установлению конвенциональных отношений между педагогом, воспитателем и родителями. Они характеризуются тем, что у родителей формируется установка на контакт, возникают доверительные отношения к специалистам, которые, однако, не означают полного согласия, оставляя право на собственную точку зрения. Взрослый при этом интуитивно готовится к пристройке «рядом»: он заранее соглашается с тем, что будет то говорить, то слушать. Взаимоотношения протекают в духе равноправия партнеров. Родители не пассивно выслушивают рекомендации специалистов, а сами участвуют в составлении плана работы с ребенком дома.

Достижение этого уровня взаимоотношений может стать возможным благодаря использованию в работе с родителями дидактических и методических принципов обучения. Поскольку принципы определяются целями воспитания и отражают требования общества к обучению, то через ознакомление с ними родители начинают лучше понимать задачи и содержание психокоррекци-онной работы. Это достигается тем, что принципы, используемые на занятиях в дошкольном учреждении, легко перенести в домашнюю обстановку, наглядно показав их действие. Когда же родители ощутят себя более грамотными в педагогическом плане, тогда произойдет переход отношений между ними и педагогом-психологом из руководящего в конвенциальные.

На втором этапе важно уже не просто познакомить родителей с работой учреждения, возможными формами взаимодействия со специалистами, спецификой воспитания и обучения аномальных детей, а *изменить неверные родительские установки на воспитание, обучить приемам коррекционной работы.*

В семьях педагогов часто наблюдается самый высокий уровень невротизации детей. Ориентированные в профессиональном отношении на сформированность

определенных знаний, умений и навыков, педагоги-родители значительно завышают планку своих требований к ребенку, но мало внимания уделяют эмоционально-личностному развитию детей, адаптации в обществе. Следовательно, основное внимание в работе с таким! семьями будет направлено на то, чтобы снизить высокий уровень требований родителей к детям и показать важность развития всех сторон развития ребенка: психического, физического и социального.

Дети из семей рабочих демонстрируют самый высокий уровень психоэмоционального благополучия, а родители — готовность к выполнению рекомендаций врача, специальных педагогов, психологов. В этой категории семей чаще, чем в любой другой, бабушки играют большую роль в воспитании детей, он! проводят с внуками значительную часть времени и соответственно являются хранителями интересов ребенка.

Проблема современной педагогики — родители, которые пытаются переадресовать задачи воспитания и обучения собственных детей учреждению образования. Сюда входят родители, представляющие сферу бизнеса. Их дети отличаются педагогической запущенностью, избалованностью, безудержнсстью, жестокостью в отношениях со сверстниками и взрослым!

Итак, знание этих сведений может помочь определить тактику работы с родителями. Использование методики «Конструктивный рисунок взрослого и ребенка из геометрически:» фигур» является перспективным приемом работы с родителя ми, поскольку интерпретация теста наглядно показывает возможные недостатки воспитания. Анализ таких рисунков прсводится с двух позиций:

- использование ограниченного количества фигур подразумввает выделение лишь наиболее значимых, с точки зрение взрослых, частей тела;
- соотношение двух фигур — взрослого и ребенка — показывает характер отношений между ними.

Сообщая индивидуально-типовую характеристику, можнс на основании особенностей построения изображения задавая вопросы, которые родители аномальных детей обычно избегают обсуждать.

Когда с родителями установлен контакт и они готовы следовать советам и рекомендациям педагогов, которые в ходе изучения семей выбирают один из видов эмоционально-ролевого взаимодействия (партнерство, руководство, руководство-партнерство), проводится основная часть работы со взрослыми — обучение навыкам семейного воспитания умственно отсталого ребенка.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Полное представление об особенностях воспитания ребенка с отклонениями в развитии родители могут получить лишь при том условии, если специально будут обучены этому.

Как известно, любая наука, будь то общая или специальная педагогика, психология, начинается с определения предмета, задач и ее основных принципов. Учитывая важность осуществления коррекционно-воспитательной работы со стороны всех

членов семьи «необычного» ребенка, следует предположить, что азы семейной педагогики они должны получить не просто в виде отдельных знаний, практических рекомендаций, а в виде принципов, раскрывающих сущность воспитания и обучения аномальных детей.

1. *Учет структуры нарушения* умственно отсталого ребенка. Ведущим дефектом олигофрена является недоразвитие познавательной деятельности.
2. *Принцип доступности.* Содержание обучения должно отражать актуальный уровень развития ребенка, т. е. тот уровень, на котором познавательные задачи являются доступными для ребенка.
3. *Принцип повторяемости.* Программный материал должен предлагаться так, чтобы дети в той или иной деятельности закрепляли новые знания, способы действия.
4. *Принцип концентричности.* Программа строится так, что каждая тема предлагается от простого к сложному.
5. *Принцип деятелъностного* подхода к развитию психики ребенка. Психические процессы развиваются в практической деятельности, поэтому детям необходимо предлагать ту или иную деятельность.
6. *Коррекционный принцип.* Содержание обучения должно быть направлено на коррекцию того или иного нарушения в данный возрастной период, учитывая генетический ход развития психики ребенка.

Также следует учитывать методические принципы построения занятий:

1) смена видов деятельности;
2) повторяемость программного материала;
3) обеспечение переноса способа деятельности;
4) игровая форма занятий.

То, что дефектолог и воспитатель знакомы с данным подходом к отбору содержания коррекционно-педагогической работы, не означает, что о нем знают члены семей, имеющих детей с отклонениями в развитии.

Приведем пример. В детском саду педагог дает родителям задание на выходные: закрепить порядковый счет в пределах пяти. Что делают родители? Наклеивают на лист бумаги предметные картинки и считают их вместе с ребенком. Происходит простое продолжение деятельности, которую осуществлял педагог в детском саду. Вместо того чтобы дома посчитать сколько фруктов лежит в вазе, сколько тарелок нужно для обеда и т. п., мать ограничивается дома занятием за большим письменным столом, к тому же не соответствующим возрасту ребенка.

Если просто говорить родителям о необходимости применения в обучении ребенка наглядных и практических методов обучения, взрослые посчитают, что все делают правильно. Необходимо обратить их внимание на важность применения этих методов в свободное от занятий время. На первых порах задания педагога должны быть предельно просты и включать элементарные инструкции, типа такой: «Сначала посчитайте деревья около дома, потом дома нарисуйте это же количество тетради».

Преимущество семейного воспитания ребенка заключается не в строгом выполнении заданий, а в привнесении в процесс воспитания и обучения эмоционально значимых для ребенка впечатлений, которые лежат в основе мотивации деятельности и

развитии направленности личности. Разнообразие впечатлений, получаемых в результате вовлечения дошкольника во многие виды деятельности в различных ситуациях общения будет способствовать более прочному закреплению знаний, умений, навыков, а также развитию способности использовать их в самостоятельной деятельности. Например, в игре с машинкой Костя Н. (7 лет, олигофрения в степени дебильнос-ти) рассказывает своему другу Никите (7 лет, олигофрения в степени дебильности) о том, что в его машине едет мама, папа и он: «Смотри, здесь я, папа и мама. Раз, два, три. Мы едем вместе по дороге». Если раньше он играл с машинками (без пассажиров) вместе с другом, то теперь он только строит совместно с ним дорогу, а едет по ней без него. Очевидно, было стремление мальчика показать, что в выходные он хорошо провел время с родителями и получил положительный опыт общения с ними.

Анализируя особенности семейного воспитания умственно отсталых детей в семье, можно прийти к выводу, что недостатки сводятся к нарушению тех или иных принципов воспитания и обучения. Предъявляя высокие требования к ребенку, родители не обращаются к наглядности. Научив чему-то, больше не возвращаются к данной теме, нарушая принцип повторяемости. Увидев в магазине игрушку, не соответствующую возрасту ребенку, покупают ее, не учитывая актуальный уровень развития и т. д.

Итак, подобно тому как содержание обучения в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушенным интеллектом подчиняется определенным принципам, такой же подход может быть положен в основу работы с родителями по поводу семейного воспитания. Обучение родителей данным принципам может взять на себя педагог-психолог.

Принцип понимания структуры дефекта

Важной задачей является показать родителям серьезность нарушений именно в психическом развитии ребенка. Наиболее
эффективным способом в достижении такого понимания часто оказывается наглядная демонстрация ошибок, возникающих у ребенка в процессе выполнения заданий, требующих сохранного интеллекта. За основу можно взять дидактические игры и упражнения, разработанные С. Д. Катаевой, Е. А. Стребелевой, и диагностические критерии оценок умственной отсталости.

Так, родителям Кости Б. (3 года, задержка психомоторного развития) предлагалось провести с ребенком такую игру, «Достань мишке мячик». От ребенка требовалось воспользоваться вспомогательным средством для достижения цели, не без помощи взрослого он не справлялся. Было видно явное беспокойство родителей по этому поводу («такого простого о* не делает»). Хотя они не захотели говорить на данную тему, не через 2 месяца мама вернулась к данному разговору, демонстрируя результаты обучения. Ребенок по побуждению («Как достать?...Ищи!») искал стульчик, чтобы достать на шкафу нравящийся ему предмет. Оказалось, что родители специально занимались с малышом, чтобы научить его пользоваться вспомогательным средством. Одновременно произошло снижение (ранее высоких) требований к собиранию пирамидки: «Мы немног теперь даем колец».

Как известно, дефект не существует изолированно и проявляется не только в нарушении мышления. Так, родители не подозревают, что у ребенка с гидроцефалией может болеть голова, и его не следует в это время перегружать какой-то информацией, так как ему трудно сосредоточиться и он быстро истощается. «Видит, слышит и чувствует» ребенок также по-другому и не стоит ругать его за то, что он не замечает разницы ме квадратом и кругом, между карандашом и палкой. Надо обучать ребенка, а не кричать на него.

Для того чтобы взрослые поняли своеобразие всех сторон развития ребенка, можно предложить родителям на несколькс минут перевоплотиться в их «необычного» ребенка. В беседе родителями при этом необходимо учитывать уровень их педагогической грамотности. Педагоги должны упростить свою речи исключить из нее профессиональные термины и по мере возможности давать четкие указания и разъяснения. Поэтому на начальном этапе можно говорить с родителями «на их языке».

1. «Как я вижу?»

На листе бумаге или на доске нарисовано изображение какого-то предмета. «Сначала вы обводите глазами контур предмета (указкой проводим по контуру изображения). А как ваш ребенок? Попробуйте посмотреть на предмет, не отрывая взора от указки (хаотичные движения указкой по рисунку). Что получится? Итак, прежде чем вы захотите научить малыша различать круг от квадрата, покажите ему, как «смотреть» на предмет. Обведите рукой или пальчиком (своим и ребенка) предмет по контуру, при этом не молчите, а сопровождайте действия речью («круглый», «гладкий» и т. д.)».

2. «Как я помню?»

«Если ребенок с вашей помощью собрал разрезную картинку, это не значит, что он соберет ее через минуту. Попробуйте проверить это. Пусть ребенок теперь соберет ее самостоятельно. Если не получилось, повторите обучение 3-4 раза, пока малыш без вашей помощи полностью не выполнит задание.

В действительности родители не замечают, что ребенок зачастую может выполнить задание только подражая, а не самостоятельно. Так, родители Кости считали, что их малыш научился собирать разрезную картинку из двух частей. Однако при предъявлении задания педагогом мальчик не смог сложить ее. Оказалось, что результата родители достигали лишь, когда действовали руками малыша. Но и это было для них прогрессом. Если раньше Костя вовсе отказывался от подобного взаимодействия, то теперь они приходили к общему результату.

Вот еще пример. Мама Саши (7 лет, олигофрения в степени дебильности) пришла в детский сад за сыном. Встретив педагога, с воодушевлением начала рассказывать, что научила сына решать примеры в пределах 10. Подозвав мальчика, попросила его посчитать, сколько будет [2 + 4]. Неверные ответы оправдывала тем, что он не успел подумать.

3. «Как я слышу?»

Дано предложение: «Мама пошла в магазин и купила килограмм апельсинов». Вы

полностью слышали каждое слово, а ребенок может «услышать» (с нашей точки зрения запомнить, понять) только первую часть: «Мама пошла в магазин». Поэтому необходимо не только повторять, объяснять ребенку содержание ваших слов, но и постоянно проверять, понял ли их ребенок. Для этого (в зависимости от уровня развития ребенка) давайте ему инструкции, которые бы состояли из двух, затем из трех частей. Например, «возьми лейку и поставь на окно». Содержание их не должно быть обычным. Если ребенок привык выполнять вашу просьбу «взять лейку и полить цветок», то теперь вы просите «поставить ее на окно».
Круг вопросов расширяется в зависимости от того, насколько верно родители понимают структуру дефекта.

Принципы доступности, повторяемости

После того как мы подведем родителей к пониманию особенностей развития их ребенка, следует перейти к следующим принципам воспитания и обучения, которые вытекают из первого принципа. На этом этапе предполагается собственная активность взрослых при анализе того, как организовать общение с ребенком, чтобы оно было продуктивным.
Данные принципы следует применить не только по отношению к ребенку, но и к самим взрослым (является ли излагаемый нами материал доступным для понимания его родителя ми, насколько они смогут сделать его доступным для малыша сколько раз нам надо обратить внимание взрослых на особенности воспитания и сколько раз им придется возвращаться одной и той же теме).
Например, наиболее тяжелым моментом при проведении игры «Достань мишке мяч» являлось речевое оформление собственных действий, анализ условий («Мы не могли рукой достать мяч. Поискали и нашли палку. Мы достали мяч палкой») подведение итогов («Если рукой достать нельзя, надо искать, что
поможет»). Это связано с тем, что описание проведения игры предлагалось родителям в рукописном варианте — они посчитали необязательным выполнить все написанное. Лишь при привлечении внимания родителей к данной проблеме у них сформировалось осмысленное отношение к проведению занятий.

Принцип коммуникативности

Учиться вербализовывать свои действия, выражать собственное эмоциональное состояние и говорить о чужом в присутствии ребенка, объяснять ему чуть ли не каждый свой шаг, возможно, является одним из самых тяжелых моментов обучения родителей общению с ребенком. Но значимость этого гораздо больше. Во-первых, пока ребенок не говорит, родители начинают ограничивать темы общения с ним до бытового уровня, собственная речь становится беднее в присутствии малыша. Если в норме малыш активно познает окружающий мир и не оставляет в покое родителей расспросами («Что это?», «Что с ним можно делать?», «Почему он такой?»), то ребенка со сниженным интеллектом отличает низкий уровень познавательной активности. Если нормально развивающийся ребенок собственным поведением побуждает речевую активность взрослых (отвечать на вопросы), то

аномальный ребенок не имеет такого воздействия на родителей. В результате можно встретить семьи, имеющие умственно отсталых детей, которые не умеют общаться со своим ребенком, тем более — учить его давать словесный отчет, называть словами действия с предметами, вычленяемые части предметов, их формы и т. д. У ребенка затрудняется развитие как комментирующей, так и регулирующей функций речи.

Принцип концентричности

Как показывают беседы с родителями умственно отсталых детей, наиболее частой причиной, почему они не занимаются дома с ними, является отрицательный результат подобных взаимодействий.

Трудности, с которыми сталкиваются умственно отсталые дети при выполнении заданий, обычно вызывают негативное отношение к нему родителей. В одних семьях появляется грубое обращение с ребенком, эмоциональное отвержение или безразличие. В других семьях негодование по поводу ошибок быстро проходит, но также влечет отрицательные последствия. Родители сами начинают создавать проблемы в воспитании ребенка. Они либо предъявляют к нему слишком высокие требования, которые он не в состоянии выполнить, либо бросают задание на половине, потому что у самих не хватает терпения, либо вовсе не возвращаются к этой теме.

В обоих случаях за ошибками воспитания стоит, во-первых, неумение родителей увидеть, заметить прогресс в действиях ребенка (посмотрел сегодня в ваши глаза — и это хорошо), во-вторых, незнание, какого уровня требований им придерживаться.

Одним из путей повышения педагогической грамотности родителей, а также восстановления веры в свои силы является разъяснение принципа концентричности. Лишь идя от простого к сложному, можно на первых этапах заметить успехи ребенка, обратить внимание взрослых на их существование. Затем более сложном увидеть успехи в неспецифических проявлениях, которые обычно человек не замечает (использование указательного жеста, умение выполнять задание по подражанию, образцу и т. д.). И, наконец, похвалить родителей за конкретные

результаты.

Также необходимо объяснить родителям, когда они должны уметь спуститься на более низкий уровень, когда вернутьс к прежнему. Например, любое действие вначале выполняется как совместное, и постепенно взрослый передает свое умение ребенку. Необходимо сначала вместе держать ложку, вместе надевать кольца на пирамидку, вместе катать тележку — вс(делать вместе. Но постепенно любое действие ребенок все **большей** мере выполняет самостоятельно и в конечном итоге полностью овладевает им. Если все равно ничего не получается, надо попробовать воспользоваться другим материалом, перенести задание в новую ситуацию.

Принцип деятельностного подхода

Сущностный аспект деятельности — ее понимание как счастья, как формы

самовыражения, как формы становления человека тем, что заложено в потенции, как завершение природы человека путем развития его возможностей (Аристотель, Спиноза, Фромм и др.). Та деятельность, которая оценивается только с позиции ее продуктивности, результата, как правило, жестко детерминирована, не свободна, а следовательно, и ограничена по возможностям развития личности.

Если мы будем говорить родителям о важности вовлечения ребенка в деятельность, то может произойти неверное понимание ее смысла. Акцент надо сделать именно на том, что деятельность должна соответствовать возрасту ребенка, что делает ее интересной, взрослый (и чем она разнообразнее, тем лучше).

Так, в семье Б. бабушка утверждала, что заниматься с малышом надо только в форме игры. С одной стороны, похвально стремление вести занятия в игровой форме. Но оказывается, есть и отрицательная сторона: ребенок не вовлекался в другие виды деятельности, потому что они не носили игровой характер. Развитие предметной деятельности, а до этого — простых манипуляций с разнообразными предметами у ребенка происходило в ущемленном варианте.

Встречается и другой вариант. Подарив игрушку, взрослые забывают о ребенке. Предоставленный сам себе, наедине с игрушками ребенок не умеет играть с ними. Играть (а значит, и действовать) надо учить.

Как видим, деятельностный подход — это подход не только к ребенку, но и к взрослому. Построение занятия с сыном или дочерью подразумевает деятельность взрослых, требующую осмысленного отношения к взаимодействию с аномальным ребенком. Именно от взрослого зависит смена видов деятельности, игровая форма занятий и перенос способов деятельности.

Коррекционный принцип

Знания, которые мы даем родителям о воспитании и обучении их детей, не могут использоваться ими полноценно без руководства педагога и воспитателя. В основном, коррекционная работа осуществляется в дошкольном учреждении. Каждый раздел программы соответствует коррекционно-развивающим задачам. Создаются специальные условия для обучения детей с отклонениями в развитии. В связи с этим семейное воспита- ^ ние ребенка должно не противоречить программе, а следовать единым целям с ней.

Для этого родителям даются задания на дом. Взрослым объясняется, что обучение ребенка не заканчивается при выходе его за пределы детского сада. Им важно суметь организовать жизнь ребенка так, чтобы постоянно происходила коррекция какого-то его недостатка.

В зависимости от того, к какому типу семей (с активной или пассивной позицией на воспитание) относятся взрослые, непосредственно участвующие в воспитании ребенка, педагогу и воспитателю важно определить тактику взаимодействия с ними. Если взрослые не идут на контакт, задания не выполняют или делают это очень редко, то следует изменять задания, приспосабливать под условия жизни семьи.

Например, воспитанием Оли Н. (6 лет, олигофрения в степени дебильности) занимается бабушка, родители девочки по-; гибли. Бабушке не хватает не только времени на занятия с внучкой, но и педагогической грамотности. Воспитание и обучение перекладывалось полностью на детский сад. Естественно, говорить с

бабушкой следует на более простом языке, задания предлагать таким образом, чтобы она могла заниматься с ней в доступное время, в быту.
Другим родителям можно предложить посетить занятия; педагога, воспитателей, показать, какие пособия можно сделать. Так, некоторые родители не представляют, что дидактический материал можно сделать самим. Любые коробки из-под конфет, красочные упаковки и т. п. могут стать самым интересным материалом для ребенка. Главное, чтобы цвета, форма были естественны, доступны восприятию ребенка.
Чем больше взрослые члены семьи узнают вариантов проведения занятий, тем лучше. Мать, забирая ребенка из детского сада, будет вызывать его речевую активность, расспрашивая'
элементарных вещах: «что ты сегодня ел», «кого угостил конфетой», «скучал ли», «кто пришел за твоим другом — мама или папа», «как ты занимался» и т. д., — это уже форма занятия. Бабушка повторит названия овощей во время приготовления обеда и попросит помочь внучку, — еще одна форма занятия. Некоторые семьи подсознательно пользуются разными формами занятий, и положительное влияние этого несомненно. Когда родители проявляют заинтересованность жизнью ребенка, то у малыша формируются ожидания реакции и вопросов взрослого и просыпается познавательная активность.

Чем чаще педагог-психолог, дефектолог или воспитатель будут привлекать внимание родителей к принципам воспитания аномального ребенка, тем чаще они будут пользоваться ими, взаимодействие с сыном или дочерью приобретет более осмысленный характер. Сила принципов воспитания заключается в том, что они обобщают весь накопленный в истории опыт воспитания. Родителям, владеющим этими знаниями, лишь остается проверять, подходит ли воспитательное действие под принцип воспитания или нет. Под воспитательным действием следует понимать любое воздействие на ребенка (словом или делом), которое осуществляется членами семьи.
Активность родителей возрастает, если они осведомлены о результатах своих усилий. Следует помнить, что негативная обратная связь или возникновение у родителей ощущения неудачи может разочаровать их и погасить интерес к этому роду деятельности. Также важно отметить роль педагога, воспитателя и психолога в поддержании эмоционального благополучия в семьях, имеющих умственно отсталых детей. Основной причиной разводов является не просто дефект ребенка, а неумение совместно решать возникающие проблемы. Так, на примере одной семьи можно было видеть, как мать заняла ведущую роль в воспитании и, несмотря на желание отца заниматься с малышом, стала ограничивать контакты отца с сыном. Объяснение такого поведения матери заключалось в том, что для «необычного» ребенка нужно специальное обучение и осуществить его позволит только ее собственный опыт. Лишь после многократного подтверждения значимости отца в глазах матери (отец являлся наиболее значимым и авторитетным лицом для ребенка) удалось добиться равного участия членов семьи в воспитании.
Таким образом, специфика работы с семьями заключается в психологической поддержке взрослых, снятии стресса и недоверия к специалистам. Всем своим

поведением воспитатель и педагог должен проявлять искренний интерес ко всему, чем живет ребенок, уважение к его родным, готовность к тесным контактам с ними. Как показал эксперимент, работу с родителями необходимо проводить систематично и подход к семьям должен быть индивидуальным.

Семьям с тяжелым материальным положением необходимо изначально показать, как можно добиться хороших результатов в обучении ребенка посредством собственных усилий (сделать пособия, игрушки собственными руками, умело использовать время для занятий с детьми и т. п.).

Есть семьи, в которых основным дестабилизирующим фактором выступает дефект ребенка, родители ощущают себя всеми оставленными и никому не нужными, замыкаются в своем горе, считают, что подобной проблемы не может быть ни у кого другого. Таким взрослым необходимо предложить художественную литературу, в которой описываются случаи рождения аномального ребенка, переживания родителей, выходы из кризисных ситуаций. Также акцент делается на важности под держания контактов с окружающим миром (друзьями, соседя ми), с родителями, чьи дети посещают данное учреждение. Учитывая сложность этой проблемы, на дом предлагаются задания для выполнения которых необходимо участие посторонних лиц Например, ребенок должен попросить у соседки щепотку соли для приготовления обеда и т. д.

Если взрослый жалуется на недостаток специальной ли туры по обучению, то одной из первых книг, которую мы ему порекомендуем, будет сборник дидактических игр и упражнений.

Конечно, основное внимание необходимо уделить тому, кг взрослые оценивают возможности ребенка в разных видах деятельности. От этого будет зависеть содержание работы с родителями: задания на понижение или повышение требований к ребенку с отклонениями в развитии. Но ни в коем случае нельзя упускать из вида недостатки воспитания, а постоянно указывать на них родителям.

Итак, педагогу-психологу важно научиться видеть главную причину, мешающую установлению продуктивных взаимоотношений и взаимодействий с дошкольным учреждением и иметь целый набор методик, помогающих устранить ее и продолжить дальнейшую работу с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКИХ ПРОБЛЕМ

Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа психолога, воспитателей (учителей) и родителей:

- по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей;
- по выявлению детей группы риска (по различным основаниям);
- по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективах.

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме:

- скрининг-обследования всех детей с использованием метода экспертных оценок с целью выявления детей группы «психологического риска» и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы с ним;
- устного и письменного опросов сотрудников детского сада и родителей с целью уточнения социальной и образовательной ситуации развития и ребенка, а также выявления факторов, определяющих его попадание в категорию детей труппы «психологического риска».

При неблагоприятных социальных условиях (гиперопеке, дефиците эмоционального контакта и др.), особенно на базе врожденного нарушения или типа ВНД (наиболее существенными являются такие параметры темперамента, как реакция на но-1 вые стимулы, приспособляемость, интенсивность эмоций и качество настроения), возможно появление отклонений в формировании личности.

Профилактика отклонений в формировании личности

Под *отклонениями в формировании личности*[1] (ОФЛ) подразумеваются не только задержки в возникновении соответствующих новообразований личности (носящие пролонгированный характер и сочетающиеся с регрессивной защитной позицией), но и появление их искаженных форм и чисто негативных новообразований.

Первым признакам ОФЛ является эмоциональное выпадение ребенка из контакта с окружающими людьми, из коллектива сверстников (если оно обусловлено нарушением свойств эмоциональной регуляции: ситуативности, адекватности, избирательности, предметности и т. д.).

Для них характерно неудовлетворенное эмоциональное состояние, которое выражается в:

- расхождении эмоциональной привлекательности и значимости сверстника;
- затруднениях в процессе реализации своей стратегической линии общения с ровесниками;
- формировании целого комплекса механизмов психологической защиты;
- формировании механизмов неустойчивой или акцентированной адаптации;
- освоении пассивно- или активно-оборонительной позиции в социуме на фоне развития «небезопасно-сопротивляющегося» или «небезопасно-избегающего»[2] типа взаимоотношений и привязанностей к близким людям.

После того как были выявлены причины эмоционального «выпадения» ребенка из коллектива сверстников и появления симптомов «социального вывиха», по выражению Л. С. Выготского, необходимо изучение комплекса механизмов психологической защиты, которые могут влиять на усугубление социально-психологической дезадаптированности.

Впервые термин «психологическая защита» был введен в психологию известным австрийским психологом Зигмундом Фрейдом.

Более полно концепция механизмов психологических защит представлена А.

Фрейд, в частности, в ее работе «Психология Я и защитные механизмы». Рассматривая психологические защиты как один из механизмов адаптации и интеграции личности, она полагала, что они есть бессознательные, приобретенные в процессе развития личности способы достижения Я компромисса между противодействующими силами Оно или Сверх-Я и внешней действительностью.

Функции психологических защит можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой поведения, нередко связанного с возникновением отклонений в формировании личности.

В дошкольном детстве выделяются следующие механизмы психологической защиты[1] у детей.

Механизмы психологической защиты у детей

I. Фрустрация (от *лат.* — обман, неудача, тщетное ожидание) — психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Состояние фрустраций

сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др. Фрустрированность может увеличиваться, если ребенок или взрослый сталкивается с ситуациями, в которых возникают непреодолимые препятствия к достижению цели:

а) нехватка внешних средств или внутренних способностей для достижения цели;

б) потери и лишения, которые исправить невозможно;

в) конфликты (внешние конфликты с какими-то людьми, которые не дают возможности человеку достичь желаемой цели, либо внутренние конфликты самого человека между разными желаниями, чувствами, моральными убеждениями, которые не позволяют ему принять решение и достичь цели).

Фрустрированность возрастает, накапливается, если человек не стремится овладеть методами самоуправления, саморегуляции, приемами восстановления эмоционального равновесия. Степень фрустрированности можно определить с помощью теста Розенцвейга.

Экспериментальные исследования и наблюдения показывают, что независимо от различия фрустрирующих ситуаций (блокада целенаправленной деятельности, внутренние конфликты и т. д.) люди отвечают на их появление некоторыми характерными способами поведения. Перечислим их: двигательное беспокойство и напряжение, агрессия как непосредственный ответ на воздействие фрустратора, апатия, регрессия, фантазия, стереотипия. Указанные реакции впервые

экспериментально выявлены представителями школы К. Левина, в первую очередь — Т. Дембо. Организуя свое экспериментальное исследование, ученые Р. Баркер, Т. Дембо и К. Левин построили шкалу, показывающую развитие ребенка по месяцам на основе проявлений в игре. С возрастом игра становится все более сложной и организованной, требующей более разнообразных действий и богатой фантазии.

30 дошкольников участвовали в трех игровых ситуациях. Они были разделены на три возрастные группы. В первую входило 10 детей в возрасте 2-3 лет со средним, равным 114,8, во вторую — 12 детей в возрасте 3-4 лет со средним 1- 3, равным 125,3, а в третью — 8 детей 4-5-летнего возраста со средним 1<3, равным 125,6. Каждый ребенок в течение 30 минут мог свободно играть с игрушками в одной половине комнаты. На второй день ему позволили играть и во второй половине комнаты, разделенной перегородкой от первой, в течение 15 минут. Причем здесь игрушки были более привлекательными. Затем без объяснений экспериментатор отводил ребенка в первую половину комнаты, где он мог в течение 30 минут играть с менее привлекательными игрушками предыдущего дня. Новым элементом в ситуации было то, что перегородка была оставлена открытой, но прозрачная железная сетка не позволяла ребенку перейти в половину, где находились наблюдаемые им более привлекательные игрушки. Экспериментаторы считали, что в течение этих заключительных 30 минут ребенок оказывается во фрустрирующей ситуации.

Оказалось, что во фрустрирующих ситуациях дети проявляют характерные формы поведения и переживаний: испытуемые более грубо обращались с игрушками, даже старались ломать их. Некоторые из них плакали, а один мальчик лежал на спине и все время, уставившись в потолок, произносил звуки, как будто находился в трансе. Фрустрация возникла вследствие того, что дети осознали свою лишенность (привацию), тогда как в первый день эксперимента, не зная о существовании других игрушек, они спокойно и конструктивно играли. В ходе 15-минутной игры второго дня эксперимента с более привлекательными игрушками у них произошло повышение уровня притязаний в игровой деятельности. Под влиянием фрустрирующей ситуации по существу имело место новое целеобразо-вание, изменение мотивации, но без возможности ее реализации. Здесь возникла та разновидность фрустрации, которая связана с относительной привацией или депривацией.

Описанные и другие сходные эксперименты позволили наблюдать несколько типичных форм или способов поведения людей во фрустрирующих ситуациях.

А. *Двигательное возбуждение и напряженность.* Одним из самых легко наблюдаемых поведенческих выражений фрусти-рованности является излишняя двигательная активность, бес покойство, суетливость. На общем фоне такой двигательной возбужденности наблюдались такие действия, как вздохи, хныканье, жалобы. Если в первый день, когда дети в эксперименте Баркера, Дембо и Левина не были фрустрированы, такие действия совершали только около 20% испытуемых, то в ситуациях фрустраций — свыше 85%. Взрослые тоже во фрустрирующих ситуациях проявляют все признаки двигательной возбужденности: дрожат, сжимают кулаки, краснеют. Дети начинают грызть свои ногти или сосать палец. Выражениями

двигательного беспокойства и общей психической напряженности являются также частое курение, жевание резинки и другие действия.

Б. *Агрессия как непосредственная реакция на фрустрацию.* Анализ экспериментов Баркера, Дембо и Левина показал, что фрустрированные дети начинают отталкивать игрушки, ударять по ним, проявляя, таким образом, деструктивное поведение. Если в первоначальной (нефрустрирующей) ситуации агрессивное поведение наблюдалось только у некоторых детей, то во фрустрирующей ситуации агрессивным стало поведение большинства испытуемых детей.

II. Вытеснение — защитный механизм психики; вытеснение, «удаление» из сознания неприемлемых для него переживаний — влечений и импульсов — а также их производных (эмоций, воспоминаний и т. д.), одно из основных понятий психоанализа.

Оценку вытесняемого содержания с точки зрения его приемлемости осуществляется «Супер-Эго» индивида. Вытесненный опыт сохраняет свою энергию и стремится вернуться в область сознания. Он может ассоциироваться с другими вытесненными переживаниями, образуя комплексы.

Таким образом, забывается не само событие (действие, переживание, ситуация), а только его причина, первооснова. Забыв истинный мотив, человек заменяет его на ложный, скрывая настоящий и от себя, и от окружающих. Ошибки припоминания, как следствие вытеснения, возникают из-за внутреннего протеста, изменяющего ход мыслей. Вытеснение считается самым эффективным защитным механизмом, поскольку оно способно справиться с такими мощными инстинктивными импульсами, с

которыми не справляются другие формы защиты. Однако вытеснение требует постоянного расхода энергии, и эти затраты вызывают торможение других видов жизненной активности.

Для детей типичным является ***вытеснение страха смерти.*** **В** этом случае у ребенка сохраняется осознание того, что он боится, что страх — есть. В то же время настоящая причина маскируется. Например, вместо страха смерти появляется страх «медведя» или «волка», которые могут «напасть и голову откусить».

Вытеснение тягостных сведений, связанных со страхом смерти, считается типичным защитным механизмом. При этом надо иметь в виду, что событие, ранее вытесненное и затем вновь введенное в сознание, не теряет своего эмоционального заряда и действует на сознание с прежней силой. В то же время изменение отношения к вытесненным воспоминаниям возможно только в сознании, то есть в условиях проторения доступа к пугающей информации. Разрядка напряжения наступает в тот момент, когда сознательный мыслительный процесс проникает до места, где хранится нечто вытесненное, и тем самым преодолевает его сопротивление. Разговор с психологом принесет ребенку некоторое облегчение, так как он поделился своим страхом с другим человеком, и его выслушали. Возникло понимание того, что когда кому-то расскажешь — это не так страшно, как хранить в себе.

А. И. Захаров рассматривает страх в детском возрасте как основную движущую силу невротического развития личности. Дошкольному возрасту, по его мнению, соответствуют инстинктивные страхи, выступающие главным образом в виде триады «темнота-одиночество-замкнутое пространство». В 5-7 лет происходит осознание детьми смерти как прекращения жизни. За бурным аффективным всплеском следует «успокоение», когда ребенок перестает задавать «пугающие» родителей вопросы о смерти и фантазировать по поводу этого. Однако, как замечает автор, «мы не можем окончательно «похоронить» страх смерти, он трансформируется в страх смерти родителей». Однако социальная реальность приводит к тому, что в данном возрасте на первый план выходит страх быть не тем, не соответствовать предъявляемым ребенку требованиям. Этот страх, как правило, проявляется в особенно значимых для ребенка ситуациях (ответ у доски, контрольная работа и пр.). Для детей 7-11 лет характерно уменьшение эгоцентризма и увеличение социоцентрической направленности личности. Соответственно, младший школьный возраст — это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи.

Вытеснение страхов может осуществляться не только полностью, но и частично. При неполном вытеснении остается невытесненным, сохраненным, отношение человека к истинному мотиву как причине переживании. Это отношение существует в сознании в замаскированном виде как чувство немотивированной тревоги, сопровождающейся иногда соматическими явлениями. Например, у ученика, относящегося с отвращением к урокам игры на фортепиано, могут появиться спазмы или судороги в руках.

III. Замещение — это механизм психологической защиты от неприятной ситуации, в основе которого лежит перенос реакции с недоступного на доступный объект или замена неприемлемого действия на приемлемое. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью.

Для достижения эффекта замена должна быть достаточно близка первично желаемому объекту или результату, чтобы хотя бы отчасти разрешить существующую проблему. Замещение — это та защита, которую все люди (и взрослые, и дети) обязательно используют в повседневной жизни. Так, у многих детей нет возможности не только наказать своих родителей за их проступки или несправедливое поведение, но и просто им противоречить. Поэтому в качестве «громоотвода» в ситуации злости ребенка на родителя может выступить игрушка, домашнее животное или другой ребенок. Капризы, которые нельзя направить на отца (неприемлемый для этого объект), прекрасно могут быть направлены на бабушку — как на объект, для этого вполне приемлемый («вот кто во всем виноват»).

Итак, суть замещения состоит в переадресации реакции. Если при наличии какой-либо потребности желаемый путь для ее удовлетворения закрыт, активность человека ищет другой выход для достижения поставленной цели. Защита осуществляется через перенос возбуждения, неспособного найти нормальный выход, на другую исполнительную систему. Однако способность человека переориентировать свои поступки с лично не допустимых на допустимые или с социально не одобряемых на одобряемые ограниченна. Ограничение определяется тем, что наибольшее

удовлетворение от действия, которое замещает желаемое, возникает у человека тогда, когда близки мотивы этих действий, т. е. когда они размещены на соседних или близких уровнях мотивационной системы человека.

Замещение может осуществляться разными способами. *Первый способ* — замещение одного действия другими. Мальчик не может нарисовать крейсер, и от злости рвет рисунок. *Второй способ* — замещение действия словом. Девочка боится ударить мальчика и, отойдя подальше, начинает его обзывать. Если невозможно не только побить или обругать обидчика, но даже как-либо обнаружить свое негативное отношение к нему, т. е. изменить характер реакции, то напряжение разряжается заменой мишени: человек направляет свою реакцию на другого человека или предмет. И это — *третий способ* замещения.

IV. Подавление — при подавлении защита проявляется в забывании, блокировании неприятной, нежелательной информации либо при ее переводе из восприятия в память, либо при выводе из памяти в сознание.

Роль подавления следующим образом оценивается известным психоаналитиком Ф. Александером: «Все, что противоречит ведущим тенденциям сознательной личности, ее желаниям, страстным стремлениям и идеалам, что может изменить хорошее мнение, которое имеет или хотел бы иметь о себе человек, может быть подавлено».

Особенность подавления состоит в том, что содержание переживаемой информации забывается, а ее эмоциональные, двигательные, вегетативные и психосоматические проявления могут сохраняться, проявляясь в навязчивых движениях и состояниях, ошибках, описках, оговорках. Эти симптомы в символической

форме отражают связь между реальным поведением и подавляемой информацией.

В отличие от отрицания, которое большей частью относится к информации, поступающей извне, подавление относится к блокированию со стороны «Я» внутренних импульсов и угроз, идущих от «Сверх-Я». В этом случае неприятные признания самому себе и соответствующие переживания как бы вытесняют из сферы сознания, не влияют на реальное поведение. Чаще всего подавляются те самые мысли и желания, которые противоречат принятым самим же человеком моральным ценностям и нормам.

Приведем пример. Детям предлагалось нарисовать рисунок на тему: «Я такой довольный, я такой счастливый». Антон изобразил мальчика, который идет и толкает тележку. В ней сидит пес. Светит солнце на голубом небе, зеленеют трава и деревья.

Разговор с психологом выявил у мальчика подавленное травмирующее переживание. Оно связано с тем, что ребенок не может удовлетворить очень важную для его возраста потребность — иметь собаку. Меткой того, что в душе имеется подавленное переживание, послужила ошибка мальчика: все рисовали рисунок на тему «Я такой довольный...», а его рисунок назывался «Собаку подарили другу Никите». Защитные барьеры ***подавления*** (о собаке лучше не говорить, ведь мама будет злиться) и ***проекция*** (собака не у меня, а у друга Никиты, я не виноват, что о ней говорю) позволяют частично справиться с этим неприятным переживанием. К сожалению, свое неверие в возможность иметь собаку Антон переносит и в будущее — на своего сына. Бессознательно ***идентифицируя*** себя с матерью, ребенок слепо копирует ее родительское поведение («не куплю собаку, так как не знаю магазина, не хватит

денег»). Прослеживается своеобразный стереотип в решении значимой проблемы, который при отсутствии его осознания означал бы для ребенка только один исход — неуспех (собаки не будет, потому что ее не может быть никогда).

Когда с помощью вопросов психолога мальчику удается понять, что существует и другой, более благоприятный выход: купить собаку своему будущему сыну и всем вместе играть, — ребенок вдруг обнаруживает, что о собаке совсем не обязательно забывать. Не боясь вызвать отрицательных эмоций со стороны значимых взрослых, о собаке можно и думать и говорить с радостью. Процесс осознания сопровождается эмоциональной реакцией со слезами. Иначе говоря, в этот момент ребенок переживает маленький *катарсис,* обретая веру в то, что и в его жизни может быть собака. Конечно, такое разрешение ситуации — это замена одного механизма защиты ***(подавление)*** на другой ***(замещение)***. Однако замещение в этом случае является менее травматичным и более эффективным защитным механизмом, т. к. стимулирует достижение желания в будущем.

V. Рационализация (от *лат.*— разумный):

1) в психоанализе — один из защитных механизмов личности, обеспечивающий блокировку осознания истинных мыслей, чувств, мотивов деятельности человека и формулировку более приемлемых для личности объединений ее поведения;

2) бессознательное стремление индивида к рациональному обоснованию и объяснению своих идей и поведения даже в тех случаях, когда они иррациональны.

Рационализация является формой защиты и является одним из самых распространенных и психологически интересных защитно-адаптивых механизмов. В психологии понятие «рационализация» ввел известный психоаналитик Э. Джонс в 1908 г., а в последующие годы оно закрепилось и стало постоянно использоваться в работах не только психоаналитиков, но и представителей других школ психологии.

Рационализации являются средствами сохранения самоуважения личности в такой ситуации, в которой этот важный компонент ее Я-концепции оказывается под угрозой снижения. Сегодня рационализация — это механизм защиты, связанный с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам.

Однако субъективная убежденность в собственной искренности ни в коем случае не служит критерием истинности. Мотив поступка необязательно совпадает с причиной, предшествовавшей действию, поскольку оправдательные мотивы часто выдвигаются и осознаются после совершения действия. Так, мальчик отказывается мыть посуду, потому что это «не мужское, а женское дело».

Рационализация может осуществляться разными способами, например с помощью *самодискредитации* (характеризует самооправдание на основе снижения самооценки), *дискредитации жертвы* (базируясь на формировании феномена «козла отпущения», позволяет не испытывать к жертве жалости и продолжать ее преследование «маленький — плюгавенький»), *преувеличения роли обстоятельств*

(«Это мы не проходили, это нам не задавали» прекрасно оправдывает собственную несостоятельность в самых разных видах деятельности), *утверждения вреда во благо* («Когда я вас не слушаю, я выгляжу взрослей!»), собственное асоциальное поведение.

Суть рационализации — в отыскании «достойного» места для непонятного или недостойного побуждения либо поступка в имеющейся у человека системе внутренних ориентиров, ценностей, без разрушения этой системы. С этой целью неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразуется и, уже после этого, осознается в измененном виде. При помощи рационализации человек легко закрывает глаза на расхождение между причиной и следствием, которое так заметно для внешнего наблюдателя.

Приведем примеры рационализации, характерные для детей дошкольного возраста.

• Мальчик шести лет безуспешно пытается слепить абрикос. «Абрикос» получается похожим то на сливу, то на яблоко. Ребенок несколько минут злиться, кромсает пластилин, затем его лицо проясняется: «Я не буду лепить абрикос, потому что я его не люблю!»

• Двое детей четырех лет строят замок из конструктора. Воспитательница в самый кульминационный момент, когда должна быть достроена башня, предлагает «немного позаниматься» математикой. Дети вздыхают, но покорно садятся заниматься пересчетом палочек. Через несколько минут у них одновременно «начинает болеть голова» и ребята «вынужденно» возвращаются к прерванному занятию.

VI. Проекция (от *лат.* — выбрасывание вперед) — механизм психологической защиты, связанный с бессознательным переносом собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо. В его основе лежит неосознаваемое отвержение своих переживаний, сомнений, установок и приписывание их другим людям с целью перекладывания ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир. Субъективно проекция переживается как отношение, направленное на ребенка от кого-то другого, когда как дело обстоит как раз наоборот.

Определение особенностей личности по особенностям использования механизма проекции в проективном методе. Проекция противоположна отождествлению. Когда возникает неприемлемое чувство или желание, то вместо присвоения ему ярлыка «Это я!» процесс имитации мира называет это как: «Это то, что чувствует или желает кто-то другой». Поскольку проективная защита возникает по отношению к неприемлемым, отрицательным чувствам и желаниям, то другие люди при этом воспринимаются как плохие.

Термин *проекция* стал особенно популярен в психологии, психотерапии и психиатрии после теоретического обоснования Р. Мюрреем в 1939 году такого исключительно распространенного в наше время направления психодиагностики, как проективные тесты, которые широко применяются для изучения сферы бессознательного.

VII. Перцептивная защита — это основная структурная единица процесса восприятия у человека, которая обеспечивает построение предметного образа перцептивного действия и связана с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации, а также различного рода пре-

образованиями сенсорной информации, приводящими к созданию адекватного задачам деятельности и предметному миру образа.

Перцептивная защита выражается в снижении чувствительности анализаторов под влиянием нежелания взрослого или ребенка воспринимать неприятную информацию.

Например, наблюдая очень грубую сцену ссоры между родителями ребенок в буквальном смысле может «оглохнуть» и «ослепнуть».

Другой пример. Мальчик в раннем детстве сильно испугала собака. После этого при виде любого пса ребенок всегда останавливался (замирал) и закрывал глаза руками (или сильно зажмуривался).

Очевидно, что и механизмы психологической адаптации нельзя свести только к психологическим защитам.

Однако известно, что развитие адаптационного процесса по стадиям обеспечивается последовательной сменой механизмов психологической защиты. На психологическом уровне состояние, возникающее при нарушении взаимодействия человека и среды, может быть описано с использованием следующих ключевых понятий: стресса, фрустрации и конфликта. Эти состояния тесно связаны между собой и способны последовательно сменять друг друга. Так, «затруднения при попытке достичь некоторой цели в силу продолжительного неудовлетворения потребности могут вызвать нарастание стресса, которое, в свою очередь, отрицательно скажется на осуществляемой деятельности и приведет к фрустрации; далее агрессивные побуждения или реакции, порожденные фрустрацией, могут вступить в конфликт с моральными установками субъекта, конфликт вновь вызовет увеличение стресса и т. д.». Человек может выйти из этого «порочного круга» при включении соответствующих каждому состоянию психологических механизмов адаптации.

Приведем пример. Девочке было предложено психологом сочинить рассказ на тему: «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в ...». Юля рассказала: «Я бы превратилась в кошку Юлию. Жила бы в подполе с кошками обыкновенными. Я превращусь в кошку, потому что она мне очень нравится, она очень красивая, и ласковая, и очень жадная. Жадная потому что, чтобы у меня все было бы хорошее и не тронута была все моя еда. Я бы была богатой. Чтобы все мне покланя лись. Чтобы я была королевой кошек. Чтобы я жила не в подполе, а в замке. Потому что в подполе плохо кормят. А когда вырасту, я буду работать представителем фирмы».

Проекция как перенос на внешний объект собственных свойств и состояний осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей человека. В рассматриваемом нами примере ребенок первоначально заявляет, что хочет «превратиться в кошку и жить в подполе с кошками обыкновенными». Таким образом, Юля демонстрирует социально одобряемый вариант своих отношений с окружающими, основанный на принципе равенства детей в группе. Однако, в ходе рассказа, обсуждая не свои, человеческие, а чужие, «кошачьи», качества, девочка обнаруживает истинный крут своих ценностей, несомненно,

вынесенный ею из семьи: «быть богатой», «быть королевой кошек, чтобы все поклонялись», «быть жадной», «чтоб не тронута была вся еда». В этом проявляется желание ребенка быть в центре внимания, стремление к независимости и лидерству. Другие дети такие ценности, естественно, могут и не принять. Обеспечить безопасность, не уронить себя в глазах окружающих девочке помогает подсознательное проецирование социально неприемлемых для личности потребностей и чувств на внешний объект — кошку Юлию.

VIII. Агрессия — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленные и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.).

Выделяются следующие виды агрессии:

1) физическая агрессия (нападение) — использование физической силы против другого лица или объекта;

2) вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань);

3) прямая агрессия — непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта;

4) косвенная агрессия — действия, которые окольным путем направлены на другое лицо (злобные сплетни, шутки и т. п.), и действия, характеризующиеся ненаправленностью и не упорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топаний ногами, битье кулаками по столу и т. п.);

5) инструментальная агрессия, являющаяся средством достижения какой-либо цели;

6) враждебная агрессия — выражается в действиях, целью которых является причинение вреда объекту агрессии;

7) аутоагрессия — проявляющаяся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства.

Агрессивное поведение является одной из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния. Психологически агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. Агрессивные действия выступают в качестве:

1) средства достижения какой-либо значимой цели;
2) способа психологической разрядки;
3) способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Основные теоретические подходы к исследованию агрессии могут быть обозначены как этологический, психоаналитический, фрустрационный и бихевиористический.
Суммарный эффект последовательных фрустраций Ф. Б. Березин называет фрустрационной напряженностью.
Изменения в системе человек-среда будут способствовать росту фрустрационной напряженности в той мере, в какой в результате этих изменений затрудняется реализация не какой-либо одной потребности, а всего комплекса значимых потребностей. Увеличение фрустрационной напряженности в свою очередь

сопряжено с возрастанием вероятности рассогласования в системе потребностей. Возникновение в этой системе сравнимых по силе, но противоположных по направленности потребностей делает невозможным устранение фрустраций в процессе мотивированного поведения, поскольку, независимо от выбора стратегии этого поведения, одна из конкурирующих потребностей неизбежно блокируется.
Выходом из создавшийся ситуации для психолога является:
• анализ ведущих потребностей ребенка и выстраивание их иерархии;
• выбор адекватных для реализации данных потребностей видов детской деятельности и типов взаимоотношений с родителями, воспитателями и другими детьми.

Первое возможно благодаря наблюдениям за поведением детей в семье, группе детского сада, в процессе проведения занятий с другими детьми, осуществления нерегламентированных видов деятельности, режимных моментов и т. д. Неоценимую помощь могут оказать беседы с родителями и воспитателями.
В результате у педагога-психолога могут быть сформированы представления о ведущей потребности и мотивах общения детей со взрослыми и сверстниками.
Согласно классификации П. Каверина, иерархия потребностей может быть выстроена следующим образом[1].

Потребность в безопасности:
• открытие ребенка к миру и получение удовлетворения от общения с ним;
• потребность в позитивном самовосприятии и самоутверждении;
• потребность быть личностью.

Потребность в эмоциональном общении:
• потребность в эмоциональном насыщении;
• потребность в общении;
• нравственные потребности.

Ориентировочная (исследовательская) потребность:
• потребность в свободе;
• потребность в познании;
• потребность в осмысливании смысла жизни.

Потребность в последовательной двигательной активности:
• потребность в восстановлении энергии;

- потребность в самореализации;
- потребность в преодолении возникающих трудностей.

Потребность в творчестве и духовном развитии является результирующей, «подводящей обобщение» под развитием потребностей.
Если поступил запрос от родителей и воспитателей, то психолог дополнительно может провести изучение способностей детей. Это позволяет определить тип индивидуальной активности ребенка и подобрать оптимальные методы и приемы работы с ним по развитию общих или специальных способностей.
Для определения первого можно использовать предлагаемые Т. И. Чирковой карты индивидуально-типологической активности ребенка дошкольного возраста.

Карты оценки индивидуально-типологической активности ребенка дошкольного возраста

Карты двигательной, коммуникативной, интеллектуальной активности заполняются на основе наблюдений, анкетирования и простых экспериментальных занятий с детьми. Например, ведется в течение нескольких дней наблюдение за проявлением моторной активности ребенка на прогулках, на физкультурных занятиях, в процессе гимнастики, в повседневных играх. В целях уточнения данных о двигательной активности специально организуются игры, соревнования, даются ребенку специальные задания, в которых бы проявилась его активность, физическая выносливость, способность находить вариации движений.

МОТОРНАЯ АКТИВНОСТЬ

В карте отмечается степень выраженности показателей. Например, цифра 3 с левой стороны — яркое проявление быстроты движений, цифра 2 — значительная скорость, а цифра 1 -выраженная скорость движения; 0 — разделительная графа, за которой идет уже степень выраженности противоположного показателя. Цифра 3 справа обозначает ярко выраженную медлительность, цифра 2 — медлительность значительную, а цифра 1 — незначительную медлительность. По такому же принципу заполняются карты коммуникативной и интеллектуальной активности.

Скоростные показатели

Быстрота движения	**3210123**	**Медлительность движения**
Быстрый темп	**321012**	**Медленный темп**
Ускоренный шаг, бег	**321012**	**Замедленный шаг**

Эргические показатели

Длительность движения без	**3210123**	**Быстрая утомляемость**
Предпочтение двигаться	**3210123**	**Предпочтение сидеть, лежать**
Склонность к большим	**3210123**	**Предпочтение покоя**

Вариативные показатели

Разнообразие	**321012**	**Однообразие**
Легкость смены одних движений	**3210123**	**Затрудненность в смене движений**
Нахождение новых, оригинальных способов	**3210123**	**Стереотипность движения**
Легкость нахождения необходимых способов овладения	**3210321**	**Затрудненность в нахождении необходимых способов овладения**

КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ

Коммуникативная активность проявляется во взаимодействиях ребенка со взрослыми и сверстниками. Ее можно наблюдать в самых различных жизненных обстоятельствах в деятельности ребенка. Коммуникативный компонент проявляется и в учебной, и в игровой деятельности дошкольника.

Скоростные показатели

Быстрое установление контактов с	**3210123**	**Затрудненность в установлении контактов**
Скорость реакции на действия партнера по	**3210123**	**Медлительность в реакциях на действия партнера**

Эргические показатели

Стремление к постоянному	**3210123**	**Избежание контактов и**
Отсутствие изолированности и одиночества	**3210123**	**Одиночество, изолированность**

Стремление быть в интенсивном, широком круге	**321012 3**	**Избирательность, узкий круг общения**
Отсутствие утомленности в присутствии незнакомых людей	321012 3	Усталость от общения, эмоциональные срывы от общения с

Вариативные показатели

Легкая смена способов общения	321012 3	Стереотипность способов общения
Широкий спектр видов общения	321012 3	Однообразие видов общения
Нахождение общности в общении с разными	321012 3	Затруднение в смене партнера по общению
Вариативность эмоциональных состояний в общении	321012 3	Эмоциональная апатичность в общении

О степени активности общения судят по характеру интеракций (тйегасиоп — взаимодействие) ребенка, по частоте контактов с людьми, по принятию другого человека, по способности конструировать свое собственное действие в зависимости от коммуникативной ситуации, по эмоциональным состояниям в процессе общения.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ

Интеллектуальная активность может наблюдаться в повседневной жизни, на занятиях, в специально созданных экспериментальных условиях.

Скоростные показатели

Быстрое решение интеллектуальных	321012 3	Медленное решение интеллектуальных
Скорость ответа на вопрос	321012 3	Длительное обдумывание ответа
Быстрое обнаружение	321012 3	Отсутствие реакции на изменения в
Скорость возникновения ориентировочно-	321012 3	Медленное возникновение ориентировочно-
Быстрота осознания проблемности в ситуации	321012 3	Замедленность в осознании проблемности в

Скорость возникновения вопросов ребенка в новых ситуациях или	3210123	Отсутствие вопросов в новых ситуациях, при получении новой информации

Эргические показатели

Стремление длительное время заниматься	3210123	Кратковременность интеллектуального усилия
Положительная реакция на	3210123	Отрицательная реакция на
Стремление к продолжению и	3210123	Отсутствие стремления к
Возвращение к прерванному интеллектуальному	3210123	Забывание, «уход» от прерванного интеллектуального
Отсутствие признаков раздражения и утомления при	3210123	Раздражение и отказ от решения интеллектуальной задачи при неуспехе

Вариативные показатели

Разнообразие способов решения	**3210123**	**Однообразие способов решения**
Частота смены способов действий с	**3210123**	**Затрудненность в смене способов**
Нахождение новых способов решения	**3210123**	**Использование старых, известных**
Разнообразие мыслительных процессов (классификаций,	**3210123**	**Однообразие мыслительных процессов**
Вариации суждений в	**3210123**	**Тяготение к одной точке зрения**
Стремление к новизне в интеллектуальной деятельности	**3210123**	**Стремление к традиционному, устоявшемуся в интеллектуальной**

Формы проявления интеллектуальной активности различные. Она может проявляться в решении практических задач (наглядно-действенное

мышление); интеллектуальной задачи с помощью образов (наглядно-образное); вербальном решении задачи (словесно-логическое, теоретическое).
Если говорить об организации психокоррекционной работы на основе данной диагностики, то характерными для использования *индивидуального подхода* **выступают следующие приемы:**
• разработка программы достижений (на день, неделю, месяц) ребенка, придающей деятельности осмысленность и целенаправленность;
• предвосхищающая положительная оценка иодш'огом и родителем умений ребенка;
• соблюдение принципа смены видов деятельности
• согласование ведущего стиля воспринимающей деятельности ребенка и обучающего стиля деятельности (аудиального или кинестетического) родителя или воспитателя;
• учет принципа динамичности (смены видов) детского восприятия на обучающих занятиях;
• создание «охранительного» режима для детей, испытывающих трудности в обучении.
Типологический подход **предполагает реализацию в образовательном процессе ведущих мотивов детей данного возраста (деловых, личностных, игровых).**
Для их определения используется методика М. И. Лисиной.
Перед ее проведением заранее раскладываются на столе игрушки и книги. Каждого ребенка спрашивают, чего бы он хотел:
а) поиграть в игрушки;
б) почитать книгу;
в) поговорить с вами, о чем он хочет.
Во время беседы с ребенком организуется та деятельность, которую он выбирает. По прошествии 10-15 минут малышу предлагают другой вид деятельности. Если ребенок не может выбрать, то сами предлагаем сначала поиграть, почитать или поговорить, о чем он хочет. Если испытуемый выбирает разные виды деятельности, то выделяется ведущий, то есть та форма общения, по которой ребенок набирает наибольшее количество баллов. На каждый вид деятельности заводится протокол. Анализ результатов проводится по следующим параметрам:
1. Порядок выбора:
• игры — 1 (балл);
• чтение книг — 2;
• беседа — 3.
2. Активность:
• не смотрит — 0;
• беглым взглядом — 1;

• приблизился к ней — 2;
• прикоснулся — 3;
• сказал о ней что-то — 4.
Реакции:

- напряжен, скован — 0;
- озабочен — 1;
- смущен — 2;
- спокоен — 3;
- свободен, раскован — 4;
- активен, весел — 5.

Продолжительность:
- до 3-х минут — 1;
- до 5-ти минут — 2;
- до 10-ти минут — 3.

Полученные данные заносятся в протокол.

Протокол № (образец)

Ситуации	**Порядок выбора**	**Активность к объекту**	**Реакция на объект**	**Продолжительность**	**Общее кол-во баллов**
1. Игровая					
2.					
3. Личностная					

Затем данные анализируются и делается вывод об особенностях развития деловых (познавательных) личностных и игровых мотивов общения детей группы.

Основные формы и приемы работы психолога, воспитателя и родителя в рамках реализации данного подхода связаны с дифференциацией оценок, касающихся процесса и результата игровой и познавательной деятельности детей.

Объектом оценки взрослого может становиться и сам процесс осуществления и регулирования взаимоотношений детей. Можно выделить следующие типы таких оценок:

- оценки-правила (например, «девочкам надо уступать»);
- оценки личностных свойств сверстника (например, «он всегда всем помогает — нужно и ему помочь»);
- оценки-состояния (например, «ей обидно, что всех угостили конфетами, а ее нет»);
- оценки-предвосхищения (например, «надо помочь ему одеться, а то он заплачет, думая, что у него ничего не получается»);
- оценка свойств ребенка (ему «авансом» приписываются положительные качества или подчеркивается малейшее проявление доброжелательности к сверстнику).

Таким образом, выполняются оба условия, отвечающие за социализацию потребностей ребенка: изменение требований со стороны взрослого и усвоение новых форм поведения и деятельности.

В продуктивных видах деятельности, согласно В. В. Рубцову, этому способствует особенные формы организации совместной деятельности (ФОСД):

- все дети используют общие средства ее реализации (при их ограниченности) и вынуждены договариваться независимо от того, какие мотивы ими движут;
- используется «поточный» способ выполнения деятельности, при котором все ее участники выполняют свой «участок» деятельности и осуществляют свой «вклад» в ее реализацию;
- для группы детей задается общая, единая цель их деятельности (создание панно, коллажа, совместной постройки и т. д.).

Топологический подход состоит в том, что педагог формирует не только операциональные действия, связанные с деятельностью детей, в процессе которой фрустрируются их потребности, но и мотивационные действия, к которым относятся стремление преодолевать возникающие трудности и положительное отношение к процессу, как к результату осуществления деятельности.

К основным средствам осуществления топологического подхода относятся:

- **игровой характер проведения занятий с детьми;**
- **проблемный метод подачи материала, подлежащего усвоению;**
- **использование предвосхищающей положительной оценки действий детей и сопереживающей критики в их адрес;**
- **творческий характер детской деятельности;**
- **использование соревновательных ситуаций в обучении детей;**
- **проведение занятий в нетрадиционной форме (интегрированные, комплексные, комбинированные, театрализованные занятия и т. д.);**
- **привлечение сверстников и родителей в целях коррекции неадекватной позиции ребенка и нежелания действовать в ситуациях, связанных с преодолением трудностей.**

Следующим этапом работы по психологической профилактике будет разработка стратегии «вправления» того «социального вывиха» (по словам А. С. Выготского), который произошел у ребенка.

Она должна быть направлена на изменение его социальной позиции в семье и группе сверстников и установок поведения, определяющих возникновение конфликтных ситуаций.

С этими целями можно использовать такие программы, как: . «я — человек» С. А. Козловой; . «Основы коммуникации», или «Азбука общения» Л. М. Шипицыной и др.;

- **«Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» С. В. Крюковой;**
- **«Я учусь владеть собой» Н. П. Слободяник;**
- **«Основы безопасности детей дошкольного возраста» Р. Б. Стеркиной и др.**

При организации данной работы психологу важно уметь учитывать факторы, охлаждающие общение детей со взрослыми и в целом снижающие эффективность образовательного процесса в семье и детском саду.

Саботажники общения детей и взрослых

Саботажник общения	**Пример**	**Кто делает это?**	
		Воспитате	**Родител**
1	**2**	**3**	**4**
Приказ, команда	**«Сейчас же перестань**		
Предупреждение, предостережен	**«Смотри, как бы не стало еще хуже...», «У**		
Нравоучение,	**«Ты должен хорошо себя**		
Советы, готовые решения	**«Я бы на твоем месте...»**		
Доказательство, доводы	**«Сколько раз я тебе**		
Негативная критика,	**«Все из-за тебя...»; «Ты все время...»;**		
Неискренняя похвала	**«Ты же и так самая красивая!**		
Догадка, интерпретация	**«Я знаю, что все из-за того, что...»; «Я все**		
Выспрашивание ,	**«Что случилось? Я**		
Обзывание, высмеиван	**«Плакса-вакса...» и т.д.**		

Содержание работы по психокоррекции			
1	2	3	4
Сочувствие на словах, успокаивани	«Не волнуйся, все равно пройдет...»;		
Обобщение по негативному	«Вечно все у тебя из рук валится! Ничего		
Эмоциональный шантаж	«Если ты этого не сделаешь, я тебя не буду		

Проявление внешнего эмоционального расположения	Улыбка на лице взрослого, слегка наклоненная поза в сторону		
Речевое комментирование действий ребенка с признаками	«Рисуешь домик. Сверху — солнышко. Интересно, там тепло или		
Отсутствие вопросов по поводу	Замена вопросов на утверждение и констатацию		
Использование стратегии на стимуляцию	«Интересно, что сейчас будет...»		
Использование стратегии на	«Кто лучше улыбнется, тот...»		

В противоположность саботажникам общения воспитатель и родители могут использовать фасилитаторы общения с ребенком.

Фасилитаторы общения с ребенком

Фасилитатор общения	Пример	Кто делает это?	
		Воспитате	Родител
1	2	3	4
Уменьшение физическо	От 15-20 до 50см		
Тактильный контакт	Поглаживание по голове,		
Увеличение доли зрительного	До 70% и выше		
Идентификация с ребенком	«Отзеркаливание» поз ребенка. Частное		

Элепатия	«Вчувствование» в состояние ребенка, умение посмотреть на		
Использование стратегии на	«Я загадаю про тебя хорошее слово —		
Отражение в речи чувств	«Ты обиделась. Тебе стало обидно, потому		

1	2	3	4
Эмоциональное предвосхищен	«Мама так обрадуется, когда увидит,		;
Отсутствие в речи слов	Замена на вопроси-		
Отсутствие в речи фраз, начинающихся с «Ты не можешь» , «У	Замена утвердительной вопросительной фразой: «Ты не хочешь...?» +		
Предоставление	«Ты хотел бы так или		
Рационализация	«Даже если... (проблема), все		
Использование слов самопод-	«Мы сможем!»; «У нас все получится!»;		
Использование «Я-высказыва-ний»	Высказывания, которые содержат 4 основных компонента: 1) констатацию чувств взрослого («Мне не		
1	2	3	4
	3) описание		

	4) альтернативы ления ребенку: этому выбирай: ты будешь мяч в корзину я заберу у тебя		
Проведение логии ребенка со Сказочным персонажем	« Карабас- очень и захотел бы с бой дружить. бы ты толкнул час Марину»		

Естественно, что использование в общении как с детьми, так и со взрослыми факторов, затрудняющих или облегчающих его, напрямую коррелирует с наличием проблем в осуществлении профессиональной деятельности воспитателей.

Профилактика конфликтов в коллективе ДОУ

Психолог (в силу особенностей своей профессии) должен первым сделать шаг навстречу педагогу: помочь разобраться, проанализировать и найти пути решения проблем в сферах профессиональной деятельности воспитателя[1].

- «Воспитатель — ДОУ» (взаимодействие с администрацией и коллегами по работе);
- «Воспитатель — группа» (общение со всей группой детей, малой группой);

[1] Использованы материалы из раздела «Сопровождение сопровождающих» в кн.: Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л. М. Шипицыной. СПБ., 2003.

- «Воспитатель — ребенок» (диалоговое общение с ребенком и его родителями);
- «Я — воспитатель» (профессиональная саморегуляция и личная психотехника).

В каждой из этих областей, составляющих профессиональную деятельность педагога, психолог может помочь воспитателю в решении его проблем:

- поддержать педагога в раскрытии его индивидуальности, не дать ему «потерять свое лицо», «устать от профессии педагога», что чревато для него нервными срывами;
- раскрыть «секреты» общения с большой и малой группой детей-дошкольников разного возраста; найти свой стиль общения с детьми, соответствующий индивидуально-психологическим особенностям педагога, чтобы постоянный контроль над своим «правильным» поведением не привел к изматывающей усталости, частым головным болям и другим проблемам со здоровьем;
- помочь правильно выбирать коммуникативную позицию в общении с ребенком и его родителями; чувствовать ритмику разговора, владеть приемами «Я-сообщения»,

компромисса, индивидуализации педагогических воздействий и др. Ориентируясь на представленную типологию проблем, характерных для профессионального общения педагогов ДОУ, можно все конфликты, которые возникают в детском саду, классифицировать следующим образом (по М. А. Араловой).

1. Воспитатель — воспитатель

Причины: личная антипатия, несовпадение точек зрения по профессиональным вопросам, ревность к отношениям с родителями, детьми, заведующей, ощущение собственной нереализованности.

2. Методист (старший воспитатель) — воспитатель

Причины: недостаточная заинтересованность методиста в реализации образовательных программ и в их результатах, игнорирование воспитателем предложений методиста, новых разработок.

Отсутствие конструктивной модели взаимодействия методист — воспитатель.

3. Заведующий — методист

Разногласия по поводу внедрения различных программ, игнорирование педагогических принципов и взглядов друг друга.

4. Заведующий — воспитатель

Завышенные требования и неадекватная оценка труда. Несоответствие деятельности воспитателя ожиданиям заведующей, неудовлетворенность стилем руководства.

5. Воспитатель — родитель

Разногласия по поводу психологических особенностей ребенка, неадекватного поведения ребенка в группе.

6. Родитель — заведующий

Завышенные требования к ребенку, неадекватная оценка способностей ребенка, недостаточное внимание к ребенку.

Любой из перечисленных конфликтов может оказать положительное влияние на самоорганизацию, достижение цели, развитие педагогического коллектива или, напротив, спровоцировать нестабильность, дезорганизацию, разрушить устоявшиеся взаимоотношения и традиции.

Говоря о ***прогнозировании конфликтов*** **в ДОУ,** следует учитывать личностные особенности воспитателей, разногласия по поводу профессиональной деятельности, наличие стрессовых факторов у воспитателя.

Работающий в ДОУ психолог, составив психологические портреты воспитателей, может рекомендовать заведующей грамотную расстановку кадров (таким образом, можно исключить личную антипатию), разработать методические рекомендации для коррекции стиля общения с другими сотрудниками ДОУ и родителями

воспитанников стиля педагогической деятельности. Для администрации детского сада это облегчит работу по

координации действий сотрудников, контролю и делегированию полномочий.

Обсуждая *конструктивное разрешение конфликтов*[1] в ДОУ (если все же они возникли), можно рекомендовать участникам конфликта, не вступая в полемику, в кабинете психолога заведующей определить:

1) Что вы решили сделать, чтобы разрешить конфликт?
2) Каковы ваши ожидания относительно ответа другого человека?
3) Что вы сделаете, если он не будет вести себя предполагаемым образом?
4) Как будут восстановлены дружеские, сотруднические отношения после вашей реакции, связанной с нарушением ожиданий?

Психологу необходимо выслушать, понять конфликтующие стороны и найти пути ослабления напряжения и урегулирования конфликта.

Несколько упражнений, способствующих профилактике и разрешению конфликтов.

Выберите какую-нибудь интересную проблему, о которой члены коллектива имеют разные мнения (или создайте такую ситуацию искусственно). Разделитесь на две подгруппы, каждая из которых займет противоположную позицию.

Каждая подгруппа в течение 15 минут готовится представлять свое мнение по проблеме.

Каждый человек из подгруппы образует пару с членом другой подгруппы (А и Б), они представляют противоположные точки зрения (А и Б). На представление своей позиции дается 5 минут каждому. Затем они меняются ролями: в течение 5 минут Б представляет позицию А, а А представляет позицию Б.

Затем паре дается 15 минут, чтобы достичь взаимного соглашения по обсуждаемому вопросу, при этом оба участника подчиняются правилу: перед тем, как ответить на высказывание, нужно правильно и с теплотой передать своими словами утверждение другой стороны.

[1] Рекомендации М. А. Ураловой из статьи «Управление конфликтами» / Управление ДОУ. № 2, 2002.

Следующие упражнения можно проводить в середине дня, по очереди со всеми воспитателями для профилактики конфликтов и снятия напряжения.

1. «Толкание». Два участника должны поднять руки над головами, взяться за руки, переплетая пальцы, и толкать друг друга таким образом, чтобы заставить противника прикоснуться к стене.
2. «Хлопнуть руками». Человек А протягивает руки ладонями вниз. Человек Б протягивает руки ладонями вверх и помещает их под руками человека А. Цель упражнения: Б старается хлопнуть по ладоням А, быстро передвигая руки в направлении

ладоней А. Как только Б начинает двигаться, А старается отодвинуть руки, перед тем как Б может хлопнуть по ним.

3. Человека просят свернуться в «упругий мяч»; кто-то из группы, кого он выберет, «разворачивает» его, он может сопротивляться, а может поддаться. Одни участники

группы стараются помочь ему сохранить положение, другие «развернуть» его.
Упражнения должны проводиться весело, если кто-то не захочет участвовать, не стоит его принуждать, лучше предложить позже присоединиться к остальным.
4. Использование метода игрового моделирования проблемных ситуаций. При этом воспитателям чаще всего предлагается конкретная ситуация из практики работы с детьми, в которой педагог должен принять педагогически правильное решение. Данный метод помогает выбрать наиболее обоснованный выход из множества предложенных моделей развития событий. А это возможно только в том случае, если глубоко и всесторонне проанализировать предложенную ситуацию, сравнить различные варианты, обосновать выбранное решение.
Такие методы и приемы педагог-психолог может использовать, подключаясь к проведению родительских собраний и педсоветов детского сада. Они особенно эффектны, если в ДОУ используются нестандартные формы методической работы: круглый стол, КВН, конкурс профессионального мастерства, игра «Что? Где? Зачем?», психологический ринг, «мозговой штурм», деловая игра и др. Они повышают интерес, позволяют проявить творческую активность, совершенствуют умения в решении реальных проблем воспитания детей в семье и детском саду и взаимодействия в коллективе.
Об успешности работы психолога по данному направлению свидетельствует гармонизация психологического климата[1] в педагогическом коллективе ДОУ.

Оценка психологического климата в педагогическом коллективе

Оцените уровень социально-психологического климата в коллективе по степени приближения к полярным профилям.

Положительная оценка	3	2	1	0	-1	-2	-3	Негативная оценка
Преобладает бодрый, настроения								Преобладает настроение
Доброжелательно в отношениях взаимные								Конфликтность в отношениях и антипатии
В отношениях между существует расположение, взаимопонимание								Группировки конфликту
Членам коллектива участвовать деятельности								Проявляют безразличие к выражают отношение деятельности

Оценка психологического климата приводится по методике Е. И. Рогова.

Положительная оценка	3	2	1	0	–	*n*	-3	Негативная оценка
Успех или неудачи товарищей вызывают сопереживание .								Успех или неудачи товарищей оставляют равнодушными
С уважением относятся к мнению друг друга								Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к
Достижения и неудачи коллектива								Достижения и неудачи коллектива не
В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное								В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают
Чувство гордости за коллектив, если его								К похвалам, поощрениям коллектива здесь
Коллектив активен, полон								Коллектив инертен и
Участливо- и доброжелательно относятся к новым членам коллектива,								Новички чувствуют себя чужими, к ним часть проявляет враждебность

Положительная оценка	3	2	1	0	-1	-2	-3	Негативная оценка
Совместные дела увлекают всех, велико желание								Коллектив невозможно поднять на совместное дело,
В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам,								Коллектив заметно разделяется на «привилегированных» и нет;

Оценка данных параметров производится следующим образом: 3 — свойство проявляется в коллективе всегда; 2 — в большинстве случаев; 1 — свойство проявляется нередко;
0 — проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство.
Обработка полученных данных осуществляется в несколько этапов.
1 этап: отдельно складывается все отрицательные и положительные величины, затем из большего вычитается меньшее.
Так обрабатываются ответы всех сотрудников ДОУ.
// *этап:* все полученные цифры складываются и делятся на количество отвечающих. Затем результат сравнивают с «ключом» методики:
+22 **и более** — высокая степень благоприятности социально-психологического климата;
от +8 **до** +22 — средняя степень благоприятности социально-психологического климата;
от О до +8 — низкая степень социально-психологического климата;
от О до —8 — начальная неблагоприятность социально-психологического климата;
от —8 до —10 — средняя неблагоприятность; **от —10 и ниже** — сильная неблагоприятность.
Законодательные основы работы практического психолога. Цели создания психологической службы в ДОУ. Права и обязанности педагога-психолога. Профессионально значимые качества педагога-психолога. Факторы, охлаждающие общение с ребенком. Направления деятельности педагога-психолога. Отличие педагога-психолога от психолога-исследователя. Формы отчетности педагога-психолога. Модель кабинета практического психолога. Модель психологической службы в ДОУ. Схема этапов работы практического психолога. Уровня адекватности родительского запроса по отношению к ребенку.
Условия проведения психотерапии.
Понятие социально-психологической адаптированности. Причины социальной дезадаптации ребенка-дошкольника. Признаки нарушения социальной адаптации в младенческом, раннем и старшем дошкольном возрасте. Этапы адаптации ребенка к новым условиям среды. Основные направления профилактики социальной дезадаптации. Методические рекомендации по профилактике нарушений адаптации ребенка к детскому саду. Признаки отклоняющегося поведения. Типы невротической защиты.
Методика формирования эффективных навыков общения. Проявления стрессового состояния у детей. Виды психологической защиты.
Методические рекомендации по оказанию психологической помощи ребенку в стрессовом состоянии. Использование комбинированной психотерапии при работе с дошкольниками с проблемами в развитии. Положительные и отрицательные стороны психотерапевтических методик, применяемых в работе с дошкольниками. Гештальт-терапия. Психотерапевтические приемы в работе с детьми.
Метод конгруэнтной психотерапии. Техника конструирования «Я» — высказываний и «Ты» — высказываний.

25. Истоки поведенческой терапии. Значение разработок Дж. Уотсона.
26. Этапы формирования позитивного поведения. Виды психологического

подкрепления.
27. Метод статусной терапии Т. В. Сенько.
28. Метод арттерапии.
29. Стадии проведения арттерапии. Роль психолога-консультанта.
30. Работа с водой и песком. Роль психолога-консультанта.
31. Виды игровой терапии. Особенности проведения направленной и ненаправленной игротерапии.
32. Методика А. И. Захарова по коррекции страхов.
33. Основные стратегии коррекции агрессивности у детей дошкольного возраста.
34. Значение идей Дж. Морено для создания психодрамы и драматической психоэлевации.
35. Методика психотерапии детских неврозов И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой.
36. Методика нейролингвистического программирования: «плюсы» и «минусы».
37. Основные черты терапевтической метафоры.
38. Программа Н. П. Слободяник и С. В. Крюковой по формированию эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей.
39. Основные задачи работы психолога ДОУ с родителями. Условия успешного сотрудничества.
40. Стили «неправильного» семейного воспитания. Наиболее типичные ошибки родителей.
41. Формы работы практического психолога с родителями.
42. Интегральная телесная терапия (ИТТ) для родителей и детей В. Н. Позднякова.
43. Роль психологического климата педагогического коллектива. Методика оценки психологического климата.
44. Виды работы педагога-психолога с персоналом ДОУ. Психотерапевтические приемы и методы в работе с педагогами ДОУ.
45. Психологические рекомендации педагогам по работе с ребенком с нарушениями в поведении.

Литература

1. *Агафонова И. Н.* Социально-психологическое обучение детей 6-7 лет. СПб., 2001.
2. *Айзенберг Б. И., Кузнецова Л. В.* Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушение психического развития. М., 1992.
3. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное консультирование. М., 1994.
4. *Аллан Дж.* Ландшафт детской души. СПб.-Минск, 1997.
5. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.
6. *Анисимова Н.Л., Солнцева* Л. и". Модель кабинета практического психолога в дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения. // Дефектология. 1996, № 6.
7. *Анохина* Т. Педсоветы в нетрадиционной форме // Дошкольное воспитание.

1996, № 10.
8. *Ануфриев А. Ф., Костпромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 2000.
9. *Афонькина Ю.А., Урунтаева Г. А.* Практикум по детской пси хологии. М., 1995.
10.*Ахмедзянова Л. М.* Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов. Л., 1972.
11.*Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
12.*Балабанова В. П., Богданова Л. Г., Бенедиктова Л.В.и* др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сборник методических рекомендаций. СПб., 2001.
13.*Баряева Л. Б., Зарин* А. Я. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб., 1996.
14.*Белополъская* Я. Половозрастная идентификация. Методики исследования детского самосознания // Школьный психолог. 1999, № 20.
15.*Битянова* М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
16.*Бондаренко А., Поздняк Л., Шкатулла В.* Заведующий детским дошкольным учреждением. М., 1984.
17.*Бреслав* Г. М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. 1984, № 3.
18.*Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
19.*Брязгунов И. П., Касатикова Е. В.* Непоседливый ребенок. М., 2001.
20.*Венгер А. А.* Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. М., 1972.
21.*Венгер Л. А., Мухина* Б. С. Психология: Учебное пособие для учащихся пед. училищ. М., 1988.
22.*Веракса Н.Е., Дьяченко* О. М. Способы регуляции поведения детей дошкольного возраста. // Вопросы психологии. 1986, №3.
23.*Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М., 1986.
24.*Водоватова Ф.Ф., Бумагина Л. В.* Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений. Сборник документов. М., 2000.
25.Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973.
26.Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1980.
27.Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Сборник статей / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М.,

1995.
28.*Воронова А. П., Защиринская О. В.* и др. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей 3-6 лет). М., 1998.
29.*Вулъфов* Б. 3. Семь парадоксов воспитания. М., 1994.
30.*Выгодская Г. Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ро-левым играм. М., 1975.
31.*Гаврилушкина* О. Я. Обучение конструированию в дошколь ных учреждениях для умственно отсталых детей. М., 1991.
32.*Гаврилушкина О. П., Соколова* Я. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.
33.*Галигузова Л.Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения: от года до шести. М., 1996.
34.*Гарбузов* В. Я. Воспитание ребенка. СПб., 1997.
35.*Гарбузов* Б. Я. Нервные дети: Советы врача. Л., 1990.
36.*Гарбузов* В. Я. Практическая психотерапия. СПб., 1993.
37.*Глезерман* Т. Б. Мозговые дисфункции у детей. М., 1983.
38.*Головей Л. А., Грищенко Н.А.* Первичная психологическая консультация. Л., 1988.
39.*Гоноболин Ф.Н.О* педагогических способностях учителя. М., 1964.
40.Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Бугименко, Е. А., Венгер Л. А. и др. М., 1992.
41.*Григорьева Г. В.* Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения. // Дефектология. 1996, № 4.
42.Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм./ К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. М., 1989.
43.Диагностика и коррекция психического развития дошкольников./ Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Минск, 1997.
44.Дошкольное воспитание аномальных дошкольников. / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1993.
45.Дошкольное образование России в документах и материалах. Сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов. / Ред.-сост. Р. Б. Стер-кина. М., 2001.
46.Дошкольное образование России в документах и материалах: Сб. действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов/ Ред.-сост. Т. И. Оверчук. М., 1991.
47.*Дробинская А. О.* Синдром гиперактивности с дефицитом внимания. // Дефектология. 1996, № 3.
48.*Егошкин Ю. В.* Психологические рекомендации по работе нервными и психопатизированными детьми. / Под ред. Д. В. Колесова. Рязань, 1995.
49.*Забрамная* С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. М., 1981.
50.*Захаров А. И. Как* предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986.

51. *Захаров А. И.* Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.
52. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л., 1992.
53. *Захаров В. П., Хрящева Н. Ю.* Социально-психологический тренинг. Л., 1989.
54. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. М., 1999.
55. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В. В. Петрусинского. М., 1991.
56. *Ипполитова М.В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М.* Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М., 1993.
57. История зарубежной психологии: Тексты. М., 1986.
58. *Казакова Е. И. Система* комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 1998.
59. *Калижнюк Э. С.* Психогенные реакции и особенности формирования личности при детских церебральных параличах: Методические рекомендации. М., 1982.
60. *Карабанова О. А.* Игра и коррекция психического развития ребенка. М., 1997.
61. Клинико-педагогическое изучение детей со сложным дефектом. / Под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой. М., 1980.
62. *Ковалева Л. И. К* вопросу о психолого-педагогическом изучении слабовидящих дошкольников, поступающих в детский сад. // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Л., 1981.
63. Компенсирующее обучение в России. Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. М.,1997.
64. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-экономические проблемы / Под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. СПб., 2000.
65. Концепция психологической службы образования. / Н. В. Морозова, С. В. Кривцова и др. // Школьный психолог. 1999, №10.
66. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1989.
67. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждения для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М., 2001.
68. *Корсунская* Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М., 1970.
69. *Кравцов Г. Г., Кожарина Л. А., Плошаева* Е. М. Царевна Несмеяна и другие или воспитание произвольности. // Дошкольное воспитание. 1991, №11.
70. *Крюкова С. В., Слободяник Н. П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. М., 2000.
71. *Кудрявцев В.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. 1997, № 7.
72. *Кузнецова Л. В.* Особенности мотивационной готовности детей с ЗПР к школе. // Дефектология. 1981, №6. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность,

талант учителя. Л., 1985.
73.*Лазарев В.* С. и др. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. М., 1995.
74.*Лангмейер И., Матейчек* З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984
75.*Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е.А.* Я не хочу молчать. М., 1990.
76.*Лешли Дж.* Как работать с маленькими детьми. М., 1991. *Линде Н. Д.* Современные психотерапевтические школы и подготовка психосоциальных работников и практических психологов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реаби-литационной работы. 1998, № 1.
77.*Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
78.*Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. М., 1969. *Марковская И. М.* Тренинг эффективного взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2001.
79.*Марцинковская Т. Д.* Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М., 1997. *Мастюкова Е. М.* Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М., 1997. *Медведева И., Шишова Т.* Дети нашего времени. Размышления детских психологов. М., 2000.
80.*Медведева И. Я., Шишова Т. Л.* Разноцветные белые вороны. М., 1996.
81.*Миллс Д., Кроули Р.* Терапевтическая метафора для детей и «внутреннего ребенка». М., 2000.
82.*Минкевич Л.* Рекомендации по организации и проведению педагогических советов // Дошкольное воспитание. 1993, № 4. *Мясищев В. Н.* О связи склонностей и способностей // Склонности и способности. Л., 1962. *Немое* Р. С. Психология: В 3т. Т. 1. М., 1990.
83.О введении в штат дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов // Инф. сб. МО России. 1990, № 12.
84.*Овчарова Р. В.* Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей. М., 1994.
85.*Овчарова* Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.
86.Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко. М., 1997.
87.*Одинцова Л.* О новых подходах к работе с педагогическими кадрами в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1989, № 1.
88.Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1984.
89.*Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. М., 1990.
90.*Павлий Т. Н.* Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР // Дефектология. 2000, № 4.
91.*Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л.* Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. М., 1979.
92.*Панфилова М. А,* Игротерапия общения: Методическое пособие для

воспитателей и методистов дошкольных учреждений. М., 1995.

93.*Пахалъян* В. Э. Работа психолога при проведении педагогического консилиума // Вопросы психологии. 1990, № 4.
94.*Петровский А. В.* Введение в психологию. М., 1995.
95.Лиз А Язык телодвижений. Н.Новгород, 1992.
96.*Подласый* и". Л. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. М, 1999.
97.*Пожар Л.* Психология аномальных детей и подростков - патопсихология. М.-Воронеж, 1996.
98.*Поздняков В. Н.* Новая телесная терапия для детей и родителей. М., 1998.
99.Положение о службе практической психологии в системе образования России // Школьный психолог. 1999, № 33.
100.Программа «Одаренный ребенок». М., 1995.
101.Программа воспитания и обучения в детском саду. М., 1987.
102.Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М., 1991.
103.Программы для специальных дошкольных учреждений: Вос питание и обучение глухих детей дошкольного возраста. М., 1991.
104.Программы для специальных дошкольных учреждений: Вос питание и обучение слабослышащих детей дошкольного воз раста. М., 1991.
105.*Прохорова Г., Бочкарева* М. Конкурс профессионального ма стерства // Дошкольное воспитание. 1990, № 7.
106.*Прутченков А. С.* Трудное восхождение к себе. М., 1995.
107.Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб., 2001.
108.Психологические тесты (для деловых людей) / Сост. Н. А. Лит-винцева. М., 1994.
109.Психология личности: Тексты. М., 1982.
110.Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста./ Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 1998.
111.Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка / Под ред. Е. И. Казаковой и Л. М. Шипи-цыной. СПб., 1998.
112.*Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.
113.*Рубинштейн Л. С.* Основы общей психологии: В 3 т. Т. 2. М., 1989.
114.Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. // Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1995.
115.*Рычкова Н. А.* Поведенческие расстройства у детей: диагностика, профилактика, коррекция. М., 1998.
116.*Саймон* Р. Один к одному. Беседы с создателями семейной терапии. М., 1996.

117.*Свиридюк Т. П.* Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста. Киев, 1981.
118.*Селиверстов В. И. К* вопросу о психологической модели феномена фиксированности заикающихся на своем речевом дефекте. // Учитель-дефектолог. М., 1989.
119.*Семенова К. А., Махмудова Н. М.* Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. Ташкент, 1979.
120.Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования./ Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1989.
121.*Симерницкая Э. Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
122.*Слободяник Н.П.* Коррекционно-развивающие программы по формированию у детей начальной школы эмоциональной стабильности и положительной самооценки // Вестник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1998, №1.
123.*Соколова Н.Д.* Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения. / / Особенности развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта. / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1984.
124.*Солнцева Л. И., Хорош* С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. М., 1983.
125.*Сорокина Т. М.* Амбивалентное поведение у детей раннего возраста. // Новые исследования в психологии. 1978, № 1(18).
126.*Спиваковская* А С. Нарушения игровой деятельности. М., 1980.
127.*Спок* Б. Разговор с матерью. М.,1991.
128.*Стеркина Р.* Современные проблемы научно-методического обеспечения системы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 1991, № 5.
129.*Страковская В. Л.* Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей. Самара, 1978.
130.*Стрелкова Л. П.* Уроки сказки. М., 1989.
131.*Татаржинская Е.* О нетрадиционных методах проведения педагогических советов в детском саду // Дошкольное воспитание. 1995, № 1.
132.Теории личности в зарубежной психологии. М., 1984.
133.*Теплюк Т.* Как подготовить малыша к детскому саду. // Дошкольное воспитание. 1991, №8.
134.*Токринкова Г.* Самообразование в системе непрерывного образования // Дошкольное воспитание. 1991, №5.
135.*Тржесоглава З.* Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М., 1986.
136.*Трофимова Г. В.* Развитие движений у дошкольников с нарушением слуха. М., 1979.
137.*Ульенкова* У. В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.
138.*Урунтаева* Г. А Дошкольная психология. Учебное пособие. М., 1996.

139.*Усанова О. Н.* Специальная психология. М., 1990.
140.Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя детского сада. В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. М., 1993.
141.*Филичева Т.Е., Туманова* Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 1999.
142.*Фуллер Ч.* Подберите ключ к обучению своего ребенка. Минск, 1998.
143.Хрестоматия по возрастной психологии. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994.
144.*Чиркова Т. И.* Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста. Н. Новгород, 1995.
145.*Чиркова* Т. Я. Психологическая служба в детском саду. М., 1998.
146.*Шакуров* Р. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
147.*Шванцара И. к* др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
148.*Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании. М., 1995.
149.*Шишова Т. Л.* Страхи -- это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. М., 1997.
150.*Юницкий А. В.* Психология детской потери // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1991, №2.
151.*Яссман Л. В., Данюков* В. Я. Основы детской психопатологии: Учебно-методическое пособие для психологических факультетов педагогических вузов. М., 1999.

Содержание

Введение 3

Организация работы педагога-психолога

Нормативно-правовые основы деятельности психологической службы в ДОУ 6
Положение о службе практической психологии в системе образования Российской Федерации (примерное) 7
Концепция психологической службы образования 16
Должностная инструкция педагога-психолога.....20
Договор о рабо'те психолога в образовательном учреждении.....24

Направления работы педагога-психолога в ДОУ 26
Проект концепции службы специальной психологии в системе образования.....28

Модели деятельности педагога-психолога ДОУ ..32
Модели работы психолога в образовании.....32

Модель кабинета педагога-психолога ДОУ 39
Диагностический сектор ..... ,.....39
Коррекционный сектор 41
Релаксационный сектор 48

Планирование работы педагога-психолога ДОУ 54
Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения.....54
Ориентировочное распределение рабочего времени педагога-психолога (в месяц) 56
Требования к плану работы педагога-психолога учреждения образования 58
Примерное распределение времени выполнения отдельных видов работы педагога-психолога (в минутах).... 63

Этапы индивидуального сопровождения ребенка в ДОУ ... 68
I этап. Постановка проблемы 68
II этап. Уточнение проблемы.....69
III этап. Решение проблемы..... 69
Факторы, препятствующие эффективной работе... 70

Формы отчетности педагога-психолога..... 77
Формы учета деятельности и отчетность педагогов-психологов 77

Первый этап работы педагога-психолога.....79
Основной этап работы педагога-психолога 89
Заключительный этап работы педагога-психолога 104

Содержание работы педагога-психолога

Психологическое просвещение педагогов и родителей.... 112
Психологическое просвещение воспитателей 113
I стадия формирования педагогической деятельности 114
II стадия формирования педагогической деятельности ... 127
III стадия формирования педагогической деятельности ..140
Психологическое просвещение родителей..... 156
Аксиологический компонент педагогической культуры родителей..... 160
Технологический компонент педагогической культуры родителей..... 167
Личностно-творческий компонент педагогической культуры родителей 171

Психологическая диагностика воспитанников ДОУ 174
Диагностика развития детей дошкольного возраста 175
Характеристика уровня развития психомоторики 180
Характеристика уровня психического развития ребенка..... 181
Диагностика взаимоотношений со сверстниками . 200
Диагностика уровня семейных взаимодействий ... 218

Содержание работы по психокоррекции

Психологическая коррекция детей в ДОУ 234
Индивидуальная психокоррекционная работа 238
Подгрупповая психокоррекционная работа..... 245
Формирование навыков коммуникации и произвольного поведения 246
I этап. Формирование социальной активности и внимания к сверстнику..... 248
II этап. Осознание себя как субъекта взаимодействия 264
III этап. Осознание себя как субъекта взаимоотношений ..... '..... 266
Коррекция психических функций и развитие способностей ребенка 277
Работа с родителями на этапе психокоррекции...
Принципы обучения родителей..... 317

Психологическая профилактика детских проблем ззо
Профилактика отклонений в формировании личности 331

Механизмы психологической защиты у детей ... 332
Карты оценки индивидуально-типологической
активности ребенка дошкольного возраста 347
Моторная активность 348
Коммуникативная активность..... 349
Интеллектуальная активность..... 350
Профилактика конфликтов в коллективе ДОУ ... 361

Вопросы для самостоятельной работы……..370
Литература…….372